

Agnes Gmoser / Michael Kramer / Wolfgang Weirer (Hg.)

Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching



unipress

Open-Access-Publikation (CC BY-NC-ND 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116974 – ISBN E-Lib: 9783737016971

Religiöse Bildung kooperativ

Band 3

Herausgegeben von

Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp,
Clauß Peter Sajak und Henrik Simojoki

Agnes Gmoser / Michael Kramer /
Wolfgang Weirer (Hg.)

Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching

Beiträge zu Theorie und Praxis
interreligiöser Bildung

Mit 11 Abbildungen

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

Open Access publiziert mit Unterstützung des Landes Steiermark und der Universität Graz.

© 2024 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Wo nicht anders angegeben, ist diese Publikation unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 lizenziert (siehe <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) und unter dem DOI 10.14220/9783737016971 abzurufen. Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2749-9286

ISBN 978-3-7370-1697-1

Inhalt

Agnes Gmoser / Michael Kramer / Wolfgang Weirer
Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching –
einleitendes Vorwort 7

I. Kontextualisierung: Ein interreligiöses Forschungs- und Entwicklungsprojekt

Agnes Gmoser / Michael Kramer / Mevlida Mešanović /
Wolfgang Weirer / Eva Wenig / Şenol Yağdı
Sechs Jahre Forschungsarbeit im interreligiösen Projektteam –
eine Reflexion 13

Wolfgang Weirer
Fachdidaktische Entwicklungsforschung als Rahmen für die Analyse und
Weiterentwicklung religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse 33

Michael Kramer
Der religions(unterrichts)rechtliche und schulpraktische Kontext der
religiösen und interreligiösen Bildung 51

II. Lehrende und Lernende in (inter-)religiösen Bildungsprozessen

Agnes Gmoser
Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen 75

Şenol Yağdı
Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrer*innen im
österreichischen Schulsystem. Empirische Erkenntnisse zur religiösen
und interreligiösen Bildung 101

Mevlida Mešanović Das Profil interreligiöser Kompetenzen von islamischen Religionslehrkräften	117
---	-----

III. Erkenntnisse aus dem Christlich-Islamischen Teamteaching

Eva Wenig Christlich-Islamisches Teamteaching. Empirische Einblicke in das religionskooperative Unterrichtssetting	141
--	-----

Johanna Spiegel Die Perspektive der Schüler*innen auf Unterrichtseinheiten im Christlich-Islamischen Teamteaching	163
---	-----

Şenol Yağdı »Man hat wirklich gesehen, dass die Kinder auf das Gemeinsame konzentriert sind.« Perspektiven der katholischen und islamischen Lehrpersonen auf den gemeinsamen Religionsunterricht	185
---	-----

IV. Interreligiöse Bildung – quo vadis? Resümee und Ausblicke

Agnes Gmoser / Michael Kramer / Mevlida Mešanović / Wolfgang Weirer / Eva Wenig / Şenol Yağdı Lokale Theorien als Aspekte einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse im Kontext der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung	201
---	-----

Wolfgang Weirer Kooperation – ja, aber wann, mit wem, unter welchen Bedingungen und wie? Zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts und der Religionspädagogik in Österreich	217
---	-----

Jan Woppowa Von der Kooperation zur Kokonstruktion. Spiegelungen und Resonanzen zu einem Projekt interreligiöser Bildungsarbeit	233
---	-----

Abkürzungsverzeichnis	249
---------------------------------	-----

Verzeichnis der Autor*innen	251
---------------------------------------	-----

Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching – einleitendes Vorwort

Die Situation des konfessionsgebundenen Religionsunterrichts ist im Rahmen der gesellschaftlichen Entwicklung zu überdenken. Ich hielte einen konfessionsübergreifenden Religionsunterricht für sehr wertvoll. (S88, BHS)

Deshalb wäre es besonders wichtig, interreligiösen Unterricht anzubieten, um die Differenzen, die oft nur aus Mangel an Wissen entstehen, erst gar nicht aufkommen zu lassen. (S47, VS)¹

In diesen zwei paradigmatischen Zitaten österreichischer Schulleiter*innen kommt deutlich der Wunsch nach interreligiöser Bildung im schulischen Kontext zum Ausdruck, der entgegen aller Erwartung nicht mit organisatorischen Problemen, sondern mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen und einem dadurch veränderten Aufgabenbereich der Schule begründet wird.

Seit einigen Jahrzehnten ist die zunehmende religiöse Pluralität in der Gesellschaft Anlass für die wissenschaftliche Religionspädagogik, Grundsatzüberlegungen zu interreligiösem Lernen anzustellen und passende Konzepte zu entwerfen. Zugleich wurden an vielen Schulstandorten Praxiserfahrungen mit interreligiösen Feiern, Projekten und religionskooperativen Unterrichtsversuchen gesammelt. Diese beiden Entwicklungsstränge haben sich bislang weitgehend unabhängig voneinander entfaltet: Theorie wurde vielfach ohne intensiven Praxisbezug generiert und Lehrpersonen unternahmen angesichts struktureller Notwendigkeiten und didaktischer Herausforderungen autonom erste Schritte in Richtung interreligiöser Lehr-/Lernprozesse im schulischen Kontext.

Die Wahrnehmung dieses Spannungsverhältnisses zwischen Theorie und Praxis inspirierte 2017 zur Konzeption des Forschungs- und Entwicklungsprojekts ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Evidenzbasierte Entwicklung lokaler Theorien zu einer Didaktik religionskooperativer

¹ Gmoser, Agnes, Bericht über die Datenerhebung zum islamischen Religionsunterricht bei Schulleitungen in der Steiermark und in Kärnten, Graz 2018, 32, 41.

Lehr-/Lernprozesse² an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz. Integrativer Bestandteil des Projekts war das Erarbeiten eines spezifischen Unterrichtsettings durch ein interreligiös (christlich-islamisch) zusammengesetztes Projektteam. Dabei unterrichteten je eine katholische und eine islamische Religionslehrkraft muslimische und katholische Schüler*innen im Teamteaching. Anschließend wurde das religionskooperative Unterrichtsprojekt in einem multimethodischen Verfahren evaluiert.

Dieser Sammelband führt die Ergebnisse des genannten Projekts, aus dem fünf Dissertationen und eine Masterarbeit hervorgegangen sind, in kompakter Weise zusammen. Er ist in vier Abschnitte gegliedert: In Kapitel I ›Kontextualisierung: Ein interreligiöses Forschungs- und Entwicklungsprojekt‹ werden die Projektgenese, das Forschungsformat sowie der rechtliche Rahmen erläutert, bevor sich Kapitel II ›Lehrende und Lernende in (inter-)religiösen Bildungsprozessen‹ den Schüler*innen sowie Lehrenden als Akteur*innen interreligiösen Lernens widmet. In Kapitel III finden sich ›Erkenntnisse aus dem Christlich-Islamischen Teamteaching‹, die in Kapitel IV ›Interreligiöse Bildung – quo vadis? Resümee und Ausblicke‹ weitergedacht werden.

Den Einstieg in das I. Kapitel bildet ein Beitrag, in dem das interreligiöse Projektteam (*Agnes Gmoser, Michael Kramer, Mevlida Mešanović, Wolfgang Weirer, Eva Wenig, Şenol Yağdı*) die Projektkonstituierung und -genese schildert und den gemeinsamen Forschungs- und Arbeitsprozess in einer Rückschau reflektiert. Ziel dieses Artikels ist es, jene Beobachtungen festzuhalten, die sich abseits explizit wissenschaftlicher Ergebnisse in den sechs Jahren der religionskooperativen Zusammenarbeit gezeigt haben (I.1). *Wolfgang Weirer* stellt daran anschließend das für das Projekt ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹ gewählte Forschungsformat der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung vor und beschreibt die Adaptierungen, die vorgenommen wurden, um der Projektkonzeption gerecht zu werden. Nach der Einordnung der vielfältigen Forschungsaspekte des Projekts in die Arbeitsbereiche der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung diskutiert er die Chancen und Grenzen dieses Forschungsformats (I.2). *Michael Kramer* erläutert die rechtlichen Aspekte (inter-)religiöser Bildungsprozesse, indem er einerseits das normative Recht – den vorgegebenen rechtlichen Rahmen interreligiöser Zusammenarbeit in der Schule – und andererseits das gelebte Recht – Einblicke in die interreligiöse Praxis an vorwiegend Mittelschulen, wie sie von Direktor*innen und Schulautoritäten der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich gehandhabt wird – beleuchtet. Seine Ausführungen schließen mit der Darstellung von Spannungsverhältnissen ab, die in diesem Zusammenhang auftreten (I.3).

2 Das Projekt wurde vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) gefördert (Projekt-nummer P 34282); Website des Projekts: <https://interreligiöse-bildung.uni-graz.at>.

Das II. Kapitel lenkt den Fokus auf die Lehrenden und Lernenden in interreligiösen Bildungsprozessen. Den Lernenden widmet sich *Agnes Gmoser* in ihrem Beitrag, in dem sie die religionsbezogenen Vor- und Einstellungen von christlichen und muslimischen Schüler*innen, die in Gruppendiskussionen erhoben wurden, analysiert. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie diese als Lernvoraussetzungen in (inter-)religiösen Bildungsprozessen wahrgenommen werden können und sollen (II.1). In den beiden weiteren Beiträgen dieses Kapitels wird der Blick indessen auf die Lehrenden gerichtet: *Şenol Yağdı* präsentiert Erkenntnisse aus seiner Forschung zum religionspädagogischen Habitus von islamischen Religionslehrer*innen und gibt ihre in Gruppendiskussionen angesprochenen kollektiven Erfahrungen und Orientierungen in Bezug auf religiöse Bildung wieder (II.2). *Mevlida Mešanović* befasst sich in ihrem Beitrag ebenfalls mit islamischen Religionslehrer*innen. Sie gewährt Einblicke in ihre Interviews zur Untersuchung des vielschichtigen Profils interreligiöser Kompetenzen dieser Berufsgruppe sowie der Möglichkeiten, die die islamischen Religionslehrer*innen selbst formulieren, um solche Kompetenzen zu entwickeln und auszubauen. Ausgehend davon zeigt sie wesentliche Implikationen für die Professionalisierung von Religionslehrpersonen auf (II.3).

Der Schwerpunkt des III. Kapitels liegt auf Erkenntnissen, die sich aus der Evaluierung des Christlich-Islamischen Religionsunterrichts im Teamteaching ergeben haben. Zunächst diskutiert *Eva Wenig* die Herausforderungen und Chancen des religionskooperativen Teamteachings, die sie durch teilnehmende Beobachtung und Videografie der interreligiösen Unterrichtseinheiten erforscht hat (III.1). *Johanna Spiegel* geht auf die Perspektiven der am gemeinsamen Religionsunterricht teilnehmenden Schüler*innen ein und legt die Vor- und Nachteile dieses Unterrichtssettings dar, die die Lernenden in den Gruppengesprächen erkennen ließen (III.2). Danach werden von *Şenol Yağdı* die Sichtweisen zweier am Projekt beteiligter Lehrpersonen auf den Religionsunterricht im Teamteaching vorgestellt, die er aus Interviews mit ihnen abgeleitet hat (III.3).

Das IV. Kapitel dient der Bündelung der Erkenntnisse aus den einzelnen Projektteilen und beinhaltet Ausblicke für die Weiterentwicklung einer interreligiösen Didaktik. Das Projektteam (*Agnes Gmoser, Michael Kramer, Mevlida Mešanović, Wolfgang Weirer, Eva Wenig, Şenol Yağdı*) formuliert in einer Zusammenschau die aus dem Projekt gewonnenen lokalen Lehr-/Lerntheorien zu religionskooperativen Bildungsprozessen in Form von zwölf Thesen. Diese können zum Ausgangspunkt für einen weiteren Forschungszyklus zu Christlich-Islamischem Religionsunterricht im Teamteaching im Sinne der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung werden (IV.1). *Wolfgang Weirer* spielt die Projektergebnisse in den religionspädagogischen Diskurs ein und liefert Impulse für den konfessionellen Religionsunterricht und zur Professionalisierung von Religionslehrer*innen in Österreich (IV.2). Der Sammelband findet seinen Ab-

schluss mit einer Außenperspektive auf das Projekt ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹: *Jan Woppowa* (Universität Paderborn) spiegelt und diskutiert in seinem Beitrag die Thesen des Projektteams aus einer professionsorientierten, einer praxeologischen und einer konzeptionellen Perspektive und weist mit den offenen Fragen seines Fazits auf Entwicklungsmöglichkeiten hin (IV.3). Für diese Sicht von außen und seine Rolle als kritisch-konstruktiver Gesprächspartner des Projektteams danken wir ihm herzlich.

Darüber hinaus bedanken wir uns bei allen, die zum Gelingen dieser Publikation beigetragen haben. Die Herausgeber*innen der Reihe ›Religiöse Bildung kooperativ‹ haben die Erstellung dieses Sammelwerks von Beginn an mit großem Wohlwollen begleitet und die Aufnahme in diese Reihe dankenswerterweise ermöglicht. Gerhard Lechner hat sich sehr kurzfristig bereit erklärt, das Lektorat der einzelnen Beiträge zu übernehmen – vielen Dank für die kritischen Korrekturen und die konstruktiven Hinweise. Für die professionelle Begleitung bei der Drucklegung bedanken wir uns bei Julia Schwanke vom Verlag V&R unipress und für die administrative Unterstützung sei Julia Brunner und Katharina Maier vom Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz herzlich gedankt.

Als Autor*innen und Herausgeber*innen wünschen wir uns eine intensive Rezeption und Diskussion unserer Thesen und den Leser*innen eine ertragreiche Lektüre.

Graz, November 2023

I. Kontextualisierung: Ein interreligiöses Forschungs- und Entwicklungsprojekt

Sechs Jahre Forschungsarbeit im interreligiösen Projektteam – eine Reflexion

Bei der Konzepterstellung für diesen Sammelband wurde uns als Autor*innen rasch bewusst, dass die Beschreibung von ›fertigen‹ Ergebnissen aus der interreligiösen Projektarbeit in mehrfacher Hinsicht unvollständig bleibt. Vieles, das sich in den letzten sechs Jahren ereignet hat, ist nicht als klassischer wissenschaftlicher Output darstellbar. Aus diesem Grund haben wir uns dazu entschieden, einen Beitrag an den Beginn dieser Publikation zu stellen, in dem wir als Projektteam gemeinsam unseren Forschungs- und Arbeitsprozess reflektieren. Dafür trafen wir uns im Februar 2023 zu einer Schreibklausur. Die an diesem Tag verfassten Texte bilden die Grundlage dieses einleitenden Artikels, der sich in mehrere Abschnitte gliedert.

Zunächst werden die Ursprungsidee und die Genese des Projekts umrissen. Danach gehen wir auf unsere je unterschiedlichen (berufs-)biografischen Voraussetzungen und Zugänge zur interreligiösen Zusammenarbeit ein. Im Hauptteil beschreiben wir die Erkenntnisse, die wir während der Projektlaufzeit nebenher, sozusagen im Prozess, gewonnen haben und die an dieser Stelle explizit und somit auch bearbeitbar gemacht werden sollen. Abschließend betrachten wir blinde Flecken, nicht wahrgenommene Themengebiete sowie geplante Vorhaben und reflektieren das Zustandekommen des vorliegenden Beitrags.

1 Genese und Konstituierung des Projekts

Am 9. Mai 2014 hielt der islamische Religionspädagoge Ednan Aslan an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz einen Gastvortrag zum Thema ›Herausforderungen der islamischen Religionspädagogik in Europa‹. Aslan machte dabei im Besonderen auf die demografischen Veränderungen in Österreich aufmerksam und betonte die steigende Anzahl von muslimischen Schüler*innen in den meisten Schulen. Zugleich wies er auf fehlende Ausbildungsmöglichkeiten für islamische Religionslehrer*innen (IRL) im Süden

Österreichs und damit auf die personell prekäre Situation für den islamischen Religionsunterricht (IRU) in dieser Region hin.¹

Seine Impulse wirkten an der Fakultät nach. Vor allem der damalige Dekan, Prof. Reinhold Esterbauer, nahm sich zusammen mit seinem Team dieser Thematik an. Sein Anliegen war es, in Graz eine Ausbildungsstätte für IRL zu etablieren und dafür in einem ersten Schritt eine Professur für islamische Religionspädagogik an der Universität Graz einzurichten. In Gesprächen an der Fakultät sowie mit der Universitätsleitung, mit den verantwortlichen Politiker*innen der Stadt Graz und des Landes Steiermark sowie mit Vertreter*innen der IGGÖ wurde ein breiter Konsens bezüglich der Notwendigkeit einer derartigen Ausbildung festgestellt und es wurden erste Schritte für die Finanzierung und Verwirklichung gesetzt. Trotz dieser intensiven Bemühungen und wesentlicher Teilerfolge ist eine Konkretisierung dieser Idee bis dato aus unterschiedlichen Gründen nicht erfolgt. Durch das Zusammenwirken verschiedener Förderinstitutionen konnte jedoch als ›Akutmaßnahme‹ 2017 das Projekt ›Integration durch interreligiöse Bildung‹ seitens der Grazer Katholisch-Theologischen Fakultät initiiert werden.

Der wesentliche Ausgangspunkt für dieses Projekt war ein Gespräch in der damaligen Sektion für Integration im österreichischen Außenministerium über die kritische Situation des IRU. Im Rahmen dieses Treffens zeichnete sich rasch ein gemeinsames Problembewusstsein ab, lediglich in Bezug auf die möglichen Maßnahmen bestanden unterschiedliche Zugänge. Nachdem sich das Außenministerium nicht in der Lage sah, langfristig eine Professur für islamische Religionspädagogik zu finanzieren, wurde der Vorschlag unterbreitet, in der Zwischenzeit eine Projektidee zu entwerfen und für eine Förderung einzureichen, die zumindest kurz- und mittelfristig zu einer Qualitätsentwicklung der Ausbildung von IRL in Kärnten und in der Steiermark beitragen sollte. Die konkrete Benennung dieses mehrjährigen Projekts resultierte – im Bewusstsein um die Ambivalenz des Integrationsbegriffs – aus der Notwendigkeit, die Relevanz des geplanten Vorhabens für die jeweiligen Ausschreibungen der Integrationssektion deutlich zu machen. Zeitgleich mit diesem Projektantrag wurde in Kooperation mit der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz, allen voran mit Prof. Joseph Marko, das Projekt ›Migration – Integration – religiöse Vielfalt‹ als Hochschulraumstrukturmittel-Projekt (HRSM) beim Wissenschaftsministerium eingereicht und in der Folge auch gefördert. Ein Cluster dieses Projekts war dem Fokus ›Interreligiöses Lernen – Islam und Christentum‹ gewidmet. Flankierend dazu wurden Fördermittel des Landes Steiermark, der Stadt Graz sowie der Universität Graz eingeworben.

1 Wenn wir vom IRU und von IRL schreiben, meinen wir den Religionsunterricht und die Religionslehrer*innen der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ).

Auf dieser Grundlage konnte die Projektkonzeption beginnen. Wegen der Vielfalt und der unterschiedlichen Förderungszeiträume wurde kein statisches und abgeschlossenes Projektdesign festgelegt, sondern wurden zunächst allgemeine Ziele formuliert: Vorrangig ging es um eine Stärkung und Qualitätsentwicklung des IRU. Zugleich wurde eine Kooperation zwischen der Diözese Graz-Seckau und der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) angestrebt, um Schüler*innen zusätzlich zum katholischen bzw. islamischen RU interreligiöse Bildung zu ermöglichen und dabei Erfahrungen in einem religionskooperativen Lehr-/Lernsetting für die Schule und für die Professionalisierung von Lehrkräften zu sammeln.

Um die intendierten Vorhaben zu erreichen und den umfassenden Erwartungen der Fördergeber und Stakeholder zu entsprechen, wurde ein Projekt konzipiert, das sich einerseits mit spezifischen Forschungsfragen beschäftigte und andererseits konkrete bildungs- und religionspolitische Entwicklungsziele verfolgte. So wurde in einer zweistufigen empirischen Studie die Situation der IRL und die des IRU erhoben – zum einen durch eine Befragung aller IRL in Kärnten und in der Steiermark und zum anderen durch eine Onlinebefragung aller Schulleitungen in diesen beiden Bundesländern.² Außerdem wurde in Kooperation mit der Privaten Pädagogischen Hochschule (PPH) Augustinum – damals Kirchliche Pädagogische Hochschule (KPH) der Diözese Graz-Seckau – ein viersemestriger Hochschullehrgang zur Weiterbildung von islamischen Religionslehrkräften, die bereits im Dienst standen, konzipiert und durchgeführt.³ Daneben wurde an einigen Projektschulen Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching von einer katholischen und einer islamischen Religionslehrkraft erprobt und wissenschaftlich begleitet. In Ergänzung zu diesen Maßnahmen wurden interreligiöse Lehr-/Lernprozesse erforscht, die rechtlichen Rahmenbedingungen des IRU aufbereitet und ein rechtlicher Leitfaden für IRL verfasst.

Für die Entwicklung und Umsetzung dieser Projektbereiche wurde an der Katholisch-Theologischen Fakultät ein interreligiöses Projektteam eingesetzt, das im nächsten Abschnitt dieses Beitrags vorgestellt wird. Sowohl für die Grazer Fakultät als auch für die deutschsprachige Universitätslandschaft war der Umstand, dass islamische Religionspädagog*innen an einer katholisch-theologischen Fakultät angestellt wurden, ein Novum, das zwiespältige Reaktionen hervorrief: Auf der einen Seite gab es viel Interesse, Zustimmung und Unter-

2 Vgl. Gmoser, Bericht über die Datenerhebung zum islamischen Religionsunterricht in der Steiermark und in Kärnten; dies., Bericht über die Datenerhebung zum islamischen Religionsunterricht bei Schulleitungen.

3 Für nähere Informationen zum Hochschullehrgang ›Islamische Religionspädagogik im österreichischen Kontext‹ siehe: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/irb-i-iii/hochschullehrgang/> [abgerufen am 02.06.2023].

stützung, auf der anderen Seite aber auch ernst zu nehmende Bedenken. So wurde immer wieder die Befürchtung geäußert, damit eine paternalistische Haltung gegenüber der IGGÖ bzw. postkoloniale Tendenzen zum Ausdruck zu bringen.

Die Ausschreibung und Anstellung der katholischen und muslimischen Projektmitarbeiter*innen waren autonome Vorgänge der Katholisch-Theologischen Fakultät, wurden aber in enger Kommunikation mit den entsprechenden Schulämtern der Diözese Graz-Seckau und der IGGÖ, inklusive der Fachaufsicht für Kärnten bzw. die Steiermark, sowie – aufgrund des Novitätscharakters des Projekts am Standort – in Abstimmung mit den Lehrstühlen für Islamische Religionspädagogik der Universitäten Wien und Innsbruck vorgenommen. Auch der weitere Projektverlauf war von zahlreichen Absprachen mit verschiedenen Kooperationspartner*innen gekennzeichnet, insbesondere mit den (Schul-) Autoritäten der IGGÖ, der PPH Augustinum, den Bildungsdirektionen Kärntens und der Steiermark, den betroffenen Schulleitungen und vor allem mit den beteiligten IRL im Hochschullehrgang sowie den Lehrpersonen im Teamteaching-Projekt. Darüber hinaus kam es zur zeit- und ressourcenintensiven Gewinnung von und Abstimmung mit Lehrenden im Hochschullehrgang.

Über diese organisatorische Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen etablierten sich zunehmend wissenschaftliche Projektkooperationen im gesamten deutschen Sprachraum, wie etwa mit Prof. Oliver Reis (Universität Paderborn), Prof. Jan Woppowa (Universität Paderborn), Prof.ⁱⁿ Bettina Brandstetter (Universität Wien, nun Pädagogische Hochschule der Diözese Linz), Prof. Ednan Aslan (Universität Wien) und Prof. Zekirija Sejdini sowie Prof.ⁱⁿ Martina Kraml (Universität Innsbruck), die auch einige gemeinsame wissenschaftliche Beiträge hervorbrachten.

Parallel zu den genannten Teilprojekten arbeiteten die Projektmitarbeiter*innen an ihren jeweiligen religionspädagogischen bzw. rechts- und politikwissenschaftlichen Dissertationen, die mittlerweile alle positiv abgeschlossen sind. Die wesentlichen Resultate aus diesen Studien sind in den vorliegenden Sammelband eingeflossen.

Nach dieser Startphase, in der sowohl in Forschungs- als auch in Entwicklungsbereiche investiert wurde, konzentrierte sich der Projektverlauf zunehmend auf Fragestellungen der religionspädagogischen Forschung. Vor allem ist hierbei die Weiterentwicklung von ›Christlich-Islamischem Religionsunterricht im Teamteaching‹ zu nennen. Unter diesem Titel wurde schließlich auch ein Projekt seitens des Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) gefördert. Ein Großteil der Ergebnisse aus diesem Projekt wird in diesem Sammelband in komprimierter Form präsentiert.

2 Zusammensetzung des Projektteams

Das Projektteam im engeren Sinne setzte sich aus sechs Personen – drei mit katholischer und drei mit islamischer Religionszugehörigkeit – zusammen, die sich in diesem Kapitel jeweils selbst vorstellen und dabei auch Einblicke in ihre jeweilige Herkunft und Sozialisation sowie ihre Zugänge zu projektrelevanten Themen geben.

Zum Team im etwas weiteren Sinne zählten zudem Julia Brunner, die das Projekt über die Jahre hinweg als administrative Unterstützung begleitete, sowie Johanna Spiegel und Christina Zisser, die das Team während der Erstellung ihrer Masterarbeiten zu projektrelevanten Themen erweiterten.

Wolfgang Weirer

Als katholischer Religionspädagoge an einer theologischen Fakultät ist mir die Leitung eines Projekts zu interreligiöser Bildung nicht ›in die Wiege gelegt‹. Viele Jahre sah ich es als meine Kernaufgabe, mich primär mit Fragen des katholischen Religionsunterrichts, seiner Konzeption, Begründung und Didaktik, seinen organisatorischen Rahmenbedingungen usw. zu beschäftigen. Die Zusammenarbeit mit anderen Konfessionen und Religionen war in meiner Berufsbiografie nicht von vornherein grundgelegt. Bis vor wenigen Jahren hatte ich – als Teil der Mehrheitsgesellschaft – kaum Kontakt zu Personen anderer Religionszugehörigkeiten, insofern waren weder Kenntnisse in Bezug auf den Islam noch Erfahrungen mit interreligiösem Dialog besonders ausgeprägt. Ein Ort, an dem diese monokonfessionelle Perspektive jedoch regelmäßig erweitert wurde, ist die Arbeitsgemeinschaft der universitären Religionspädagogik in Österreich, in der seit ihrer Existenz an den Universitäten Wien und Innsbruck auch islamische Religionspädagog*innen gleichberechtigter Teil der Gruppe und wichtige Gesprächspartner*innen sind.

Für das vorliegende Projekt brachte ich somit kaum fachliche Erfahrungen, dafür viel Neugier und eine Haltung mit, die grundsätzlich an der Entwicklung von neuen Projekten interessiert ist. Die Frage, wie sich Religionsunterricht, Religionspädagogik und (wissenschaftliche) Theologie angesichts sich rasant verändernder Rahmenbedingungen weiterentwickeln sollen, ist eine Thematik, die meine Berufsbiografie schon länger begleitet. Darüber hinaus wird mir in der eigenen Reflexion deutlich, dass ich schon von Kindheit und Jugend an ein offenes und nicht exklusives Verständnis von Religion ausbilden durfte.

Was darüber hinaus zu meinen persönlichen Startbedingungen für die Leitung des Projekts gehört, ist die Leidenschaft für die Arbeit in Teams sowie die lange Erfahrung in Entwicklungsprozessen an der eigenen Fakultät. Die Kon-

zeption und Durchführung des vorliegenden Projekts führten zu einer weiteren Etablierung und Vernetzung des Fachs Religionspädagogik.

Agnes Gmoser

Religiös sozialisiert wurde ich in meinem Heimatdorf, einem kleinen katholisch geprägten Ort in der Steiermark. Religiös zu sein, galt in dieser Umgebung als selbstverständlich bzw. wurde es erwartet. Kontakt mit Angehörigen anderer Religionen war die Ausnahme; lediglich das Besuchen des evangelischen Religionsunterrichts einiger Mitschüler*innen fiel mir als Kind auf. Rückblickend wurde mir in dieser Zeit kein allzu positives Bild über religiöse Vielfalt vermittelt. Im Gegenzug waren es eher Vorbehalte bzw. ein gewisser Überlegenheitsanspruch des römisch-katholischen Christentums.

Nach der Schule entschied ich mich für das Lehramtsstudium für die Fächer Deutsch und Katholische Religion; später erweiterte ich meine Fächerkombination durch die Absolvierung eines Masterstudiums um das Fach Ethik. Durch meine Diplomarbeit über Kinderbibeln gelangte ich ans Institut für Katechetik und Religionspädagogik und war motiviert, am kommenden interreligiösen Projekt, für das mein Diplomarbeitsbetreuer Wolfgang Weirer zu dieser Zeit Mitarbeiter*innen suchte, mitzuwirken. Schon während des Studiums intensivierte sich mein Interesse an anderen Religionen und Konfessionen, meine Offenheit dafür und auch meine Neugier für andere Religionen und eine interreligiöse Zusammenarbeit. Daher stieg ich mit Freude in das Projekt ein. Gleichzeitig bin ich seitdem an einer Grazer Schule als Ethik-, Deutsch- und Religionslehrerin tätig.

Aus der eigenen Erfahrung heraus, wie sich vorhandene Vorbehalte in der Auseinandersetzung mit Angehörigen anderer Religionen ändern können, und aus der Wahrnehmung gesellschaftlich verbreiteter Vorurteile entwickelte sich mein Forschungsschwerpunkt zu Vor- und Einstellungen von Kindern zu Religion(en) und zur Herausforderung, diese als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse zu betrachten. Durch die Arbeit im Projekt hat sich jedenfalls auch meine Aufmerksamkeit für die christliche Mehrheitsposition im Gegensatz zur Minderheitenposition anderer Religionen und Konfessionen geschärft.

Michael Kramer

Geboren wurde ich als Protestant im Salzburger Pongau, wo ich in den Folgejahren mit einer protestantischen Mutter und einem katholischen Vater in einer tiefkatholischen Gemeinde sozialisiert wurde. Im Kindergarten entdeckte der Skiclub mein skifahrerisches Talent und es begann schon in frühen Jahren ein

bewegtes Leben als Skirennläufer, das mich durch die Aufnahme in den Salzburger Landeskader bis in die späten Jugendjahre begleitete und nachhaltig prägte. Nach der Eheschließung meiner Eltern wurde ich beim Volksschuleintritt – zur besseren Integration in die Dorfgemeinschaft – zum Katholiken ›gemacht‹, der mit Begeisterung religiöse Feste feierte, den katholischen Religionsunterricht besuchte und sogar die Einladung des Pfarrers zum Ministrieren annahm. Mich faszinierten die Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament, die der Pfarrer in Personalunion als Religionslehrer unter Zuhilfenahme lebensgroßer Bilder im Religionsunterricht zu erzählen wusste.

Nach dem Karriereende als Schüler der Skihandelsakademie in Schladming geriet ich in eine gottlose Phase, die ich aufgrund einer ernsten Situation auf einer meiner verschiedenen Reisen auf ferne Kontinente (wie Australien und Südamerika) als junger Erwachsener hinter mir ließ. Es begann eine Suche nach Gott, die mich während meines Jus- und Arabischstudiums zum Islam und zur Begeisterung für die arabische Kultur sowie die islamische Zivilisation führte. Fasziniert von dieser Religion, zu der ich im Rahmen einer Syrienreise 2008 konvertierte, gab sie mir für mein Leben einen neuen Sinn, insbesondere für den beruflichen Werdegang. So spezialisierte ich mich im letzten Abschnitt meines Jusstudiums auf das islamische Eherecht und auf die Streitschlichtung innerhalb muslimischer Familien. Nach der Gerichtspraxis arbeitete ich kurz als ehrenamtlicher Mitarbeiter bei Asylwält*innen der Caritas in Wien, um dann den Weg in die Wissenschaft einzuschlagen.

Am Institut für Islamisch-Theologische Studien in Wien durfte ich im Projekt ›Citizenship Education and Islam‹ unter anderem Unterrichtsmaterialien für den IRU erstellen. Die dabei erarbeiteten Fachtexte und Studentafeln behandelten diverse gesellschaftspolitische Themen wie Demokratie, Pluralismus oder Geschlechtergerechtigkeit im Islam. Daran anknüpfend suchte ich eine Möglichkeit zum Verfassen einer Dissertation, die mich über Umwege zum Grazer Projekt ›Integration durch interreligiöse Bildung‹ und zurück an die Universität Graz zu Prof. Wolfgang Weirer sowie zu einem meiner früheren Professoren, Joseph Marko, führte. Als Jurist, angestellt am Institut für Katechetik und Religionspädagogik, versuchte ich, im Rahmen des HRSM-Projekts eine thematische Brücke zwischen den Wissenschaftsdisziplinen Öffentliches Recht, Politikwissenschaft und Religionspädagogik zu schlagen, weshalb ich mich mit der Beziehung zwischen dem Staat und der IGGÖ auseinandersetzte, um die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen für (inter-)religiöse Bildung an Österreichs Schulen zu beleuchten.

Zusammengefasst liegen meine Forschungsinteressen in den Bereichen Recht, Politik, Religion und Bildung, insbesondere im Hinblick auf die Integration ›des‹ Islam in seiner Vielfalt und der muslimischen Gemeinschaft in Österreich in das Bildungs- und Religionsrechtssystem Österreichs.

Mevlida Mešanović

Geboren in Bihać (Bosnien) in einer an Religionen reichen Gesellschaft wuchs ich als Muslimin mit der Überzeugung heran, alle Christ*innen wären gleich und gehörten ein und derselben Gruppe an. Die Gesellschaft, die mich umgab, achtete Religionen weniger als Teil der Öffentlichkeit, sondern drängte sie in den Hintergrund. Nach der schulischen Ausbildung in meiner Heimatstadt fokussierte ich mich auf das Studium der slawischen Sprachen und Literatur an der Universität Sarajevo. In diesem Kontext begegnete ich zum ersten Mal religiösen Texten einer anderen Religion, des Christentums, und nahm zugleich wahr, dass doch nicht alle Christ*innen gleich sind. Das bewies sich auch während meiner Flucht aus der umzingelten Stadt Sarajevo im Jahr 1992. Hier machte ich eine Erfahrung, die mein weiteres Leben stark prägte: Während ich von der einen christlichen (serbisch-orthodoxen) Gruppe vertrieben wurde, erlebte ich andere Christ*innen als jene, die mich auf meinem Fluchtweg unterstützten und mir Hilfe anboten.

In Österreich angekommen wurde ich von der Vielfalt der Religionen weiter begleitet. Ich machte neue Erfahrungen, vor allem mit dem katholischen Christentum, aber zugleich auch mit meiner Religion, der ich mich nun intensiver widmete. Auch während meiner Studienzeit in Salzburg, wo ich Russisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) studierte, setzte ich mich mit Religionen auseinander. Im Anschluss entschied ich mich für das Studium Islamische Religionspädagogik, um mir sowohl Wissen über meine als auch über andere Religionen anzueignen. Zu dieser Zeit begann ich, als Religionslehrerin zu arbeiten, was neue Herausforderungen mit sich brachte – in erster Linie im Bereich des interreligiösen Lernens. Gemeinsam mit meinen Kolleg*innen an diversen Schulen in Salzburg plante, organisierte und führte ich verschiedene interreligiöse Projekte durch. Dabei entstand in mir der Wunsch, auf diesem Gebiet mehr zu leisten, als mich auf diese Projekte zu fokussieren.

Als offener und an verschiedenen Kulturen und Religionen interessierter Mensch suchte ich nach einer Möglichkeit, meine religiösen Kenntnisse zu stärken, den Horizont zu erweitern und Menschen mit ähnlichen Einstellungen kennenzulernen. Das Projekt ›Integration durch interreligiöse Bildung‹ bot mir diese Möglichkeit und ich schlug den Weg nach Graz ein, überzeugt davon, im Rahmen dieses Projekts meinen Beitrag zum Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen zu leisten und auf diesem Gebiet wissenschaftlich zu forschen. So begann ich, an meiner Dissertation zu interreligiösen Kompetenzen von IRL zu arbeiten.

Eva Wenig

Wie es für Kinder, die in einer ländlichen Umgebung aufwachsen, üblich ist, wurde ich als Baby getauft. Meine römisch-katholische Sozialisierung begann also schon früh, dennoch war ich lange Zeit nicht besonders religiös, da meine Eltern wenig Bezug zur Kirche hatten. Auch Gottesdienste besuchten wir selten. Erst der Religionsunterricht in der Oberstufe weckte mein Interesse an religiösen Themen. Besonders die Geschichten aus dem Alten Testament fesselten mich und je mehr ich mich damit beschäftigte, desto spannender wurde die Welt der Religion für mich. Aus diesem Grund beschloss ich, neben Deutsch auch Religion auf Lehramt zu studieren. Das Theologiestudium bot eine Kombination aus Religion, Philosophie, Ethik, Geschichte und Gesellschaftslehre, die mir sehr zusagte. Die Möglichkeit, mit Professor*innen und Studierenden zu diskutieren und zu philosophieren, war etwas, das ich während meiner gesamten Studienzeit liebte. In diesen Gesprächen formte sich meine Religiosität. Eines fehlte jedoch im Studium: der interreligiöse Kontakt. Erst als ich nach dem Abschluss meines Studiums im Projekt ›Integration durch interreligiöse Bildung‹ zu arbeiten begann, ergab sich dieser zum islamischen Glauben.

Ein Teil des Projekts zu werden, war ein bedeutendes Ereignis in meinem Leben. Die ersten interreligiösen Kooperationserfahrungen haben mir gezeigt, wie wichtig Begegnung und Austausch sind, um den Islam und dessen Traditionen sowie spirituelle Dimensionen eingehender zu verstehen. In meinem Lehramtsstudium sind mir zwar immer wieder die sogenannten ›Weltreligionen‹ begegnet – theoretisch bearbeitet von katholischen Professor*innen – aber ein tiefgehender, direkter Einblick von Vertreter*innen fehlte. Dennoch war ich zu dieser Zeit davon überzeugt, dass dieses Wissen genügt, um anderen Religionen später im eigenen RU gerecht zu werden. Erst als ich am Ende meines Studiums begonnen habe, am Institut für Katechetik und Religionspädagogik zu arbeiten, und Teil des Projekts wurde, habe ich gelernt, was Religion tatsächlich ausmacht: nicht die dogmatische, organisatorische Struktur, sondern die Menschen, die die Religion leben. Ich habe gelernt, was es bedeutet, in christlich-islamischer Kooperation zu arbeiten.

Schon bald wurde mir durch das Arbeiten im Projektteam und durch die Erfahrungen, die ich als Lehrperson selbst in der Schule gemacht habe, die Notwendigkeit bewusst, interreligiöse Begegnungssituationen in der Schule zu schaffen, damit ein Kennenlernen inszeniert werden kann und mögliche Vorbehalte reflektiert werden können. In der Entwicklung, Umsetzung und Evaluation von religionskooperativen Unterrichtseinheiten habe ich mich selbst intensiv mit Muslim*innen und ihren je eigenen Perspektiven auseinandergesetzt, wodurch die Relevanz von interreligiöser Begegnung für die eigene Posi-

tionalität für mich deutlich wurde. Die Perspektiven, die ich durch diesen Kontakt gewonnen habe, bereicherten meine Religiosität zusätzlich.

Şenol Yağdı

Die erste Etappe meiner Bildungslaufbahn habe ich in Aksaray (Zentralanatolien), meiner Heimatprovinz in der Türkei, durchlaufen. Die dortigen gesellschaftlichen Verhältnisse waren monokulturell und -religiös geprägt. Nach meiner Einwanderung nach Österreich 2001 bin ich einer vorerst ›fremden‹ Kultur begegnet, was mit einigen Herausforderungen verbunden war. Um mein Studium der Pädagogik (später ergänzt durch Philosophie, Religionspädagogik, Politische Bildung und Islamwissenschaft) betreiben zu können, habe ich begonnen, die deutsche Sprache zu erlernen; gleichzeitig habe ich mich bemüht, die Strukturen und Ordnungen der österreichischen Gesellschaft besser zu verstehen. Mein Integrationsprozess verlief unter den komplexen gesellschaftlichen Umständen nicht immer geradlinig, aber im Lauf der Zeit habe ich die nötigen Kompetenzen erworben, um mit den gesellschaftlichen Dynamiken in Österreich besser umgehen zu können.

Meine Migrationserfahrung und die gesellschaftliche, kulturelle und religiöse Vielfalt in Österreich haben mich für meine eigene religiöse Identität sensibilisiert. Mithilfe meines wachsenden theologischen und religionspädagogischen Fachwissens entwickelte ich eine kritische Haltung gegenüber in der Kindheit erworbenen religiösen Denk- und Deutungsmustern, die ohne meine spezifische Migrationsgeschichte im europäischen Kontext nicht hätte entstehen können. In meinem Studium der Islamischen Religionspädagogik und seit ich selbst als IRL an öffentlichen Schulen in Wien tätig bin, habe ich einen fundierten Einblick in die vielseitige Ideengeschichte der islamischen Theologie und in die Lebenswelt meiner Schüler*innen in einer säkular geprägten Gesellschaft gewonnen. Die Schule ist für mich ein Ort gesellschaftlicher Pluralität und die Erfahrungen als IRL haben mir eine differenzierte Perspektive auf (Inter-)Religiosität verschafft. Für mich sind dabei stets zwei Fragen entscheidend: Wie stehe ich theologisch zu religiöser, weltanschaulicher und gesellschaftlicher Pluralität? Und: Wie kann ich meine Schüler*innen fördern, damit sie pluralitätsfähig und ambiguitätstolerant zu handeln lernen?

Um weiter an einer konstruktiven Einstellung zu arbeiten, habe ich mich 2017 für eine Stelle im Forschungsprojekt ›Integration durch interreligiöse Bildung‹ beworben. Die vielfältigen Erfahrungen im Rahmen dieses interreligiös zusammengesetzten Teams haben mein Fachwissen und meine Perspektiven erweitert, sodass ich auch meine Standpunkte besser vertreten kann. Die Auseinandersetzung mit interreligiösen Diskursen ist für mich jedoch kein abgeschlossener

Prozess, vielmehr bedarf sie einer ständigen Selbstkritik und der Weiterbildung eines pluralitätsfähigen Habitus.

Mein Aufgabenbereich im Projekt bestand darin, gemeinsam mit meiner Kollegin Eva Wenig interreligiöse Unterrichtseinheiten an ausgewählten Pilot-schulen zu begleiten und empirische Daten darüber zu erheben. Dadurch konnte ich einen differenzierten Blick auf die jeweiligen Lehr-/Lernprozesse gewinnen. Die auf Grundlage der Lehrer*innen- und Schüler*innengespräche erworbenen Erkenntnisse haben es uns gestattet, die Umsetzung von Interreligiosität auf verschiedenen Ebenen als Lerndimension zu reflektieren und in den Fachdiskurs einzubringen. Das hat sich für mich – wissenschaftlich, aber auch menschlich in diesem Team – als große Bereicherung erwiesen.

3 Beobachtungen auf dem Weg

In den sechs Jahren der gemeinsamen Arbeit im interreligiösen Team machten wir zahlreiche Beobachtungen, die wir im Folgenden erläutern möchten. Dabei sollen inhaltliche Aspekte (3.1) sowie strukturelle Herausforderungen (3.2), mit denen wir im Zuge unserer gemeinsamen Projektarbeit konfrontiert waren, beschrieben werden. Zudem betrachten wir die Fremdwahrnehmung des Projekts im Laufe der Zeit (3.3) und reflektieren daran anschließend persönliche Veränderungsprozesse (3.4) und die Kommunikation und Kooperation innerhalb des Projektteams (3.5).

3.1 Inhaltliche Fragen

Der Ausgangspunkt unseres Projekts war das Konzept der Begegnung, das besonders im religionspädagogischen Kontext von vielen Forscher*innen wie Leimgruber⁴, Lähnemann⁵, Boehme⁶ und Meyer⁷ für interreligiöse Bildung als wegweisend bezeichnet wird. Leimgruber betitelt die Begegnung sogar als den ›Königsweg‹⁸ für interreligiöse Lehr-/Lernprozesse. Wir versuchten, mit diesem Begegnungsparadigma auf unterschiedlichen Ebenen (Projektteam, Lehrpersonen, Schulklasse) umzugehen, wobei sich die folgenden Fragen ergaben:

4 Vgl. dazu Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*.

5 Vgl. dazu Lähnemann, *Interreligious Education*.

6 Vgl. dazu Boehme, *Das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens in Schule und Hochschule*.

7 Vgl. dazu Meyer, *Grundlagen interreligiösen Lernens*.

8 Vgl. Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, 101.

- Wie gelingt die Bearbeitung unterschiedlicher interreligiöser Fragestellungen in einem christlich-islamisch zusammengesetzten Team und welche Auswirkungen hat die Kooperation auf den Forschungsprozess und dessen Ergebnisse?
- Welche Voraussetzungen auf fachlicher und persönlicher Ebene braucht die Zusammenarbeit von islamischen und katholischen Lehrpersonen im Rahmen des Teamteachings?
- Welche Chancen und Herausforderungen eröffnen sich in der Begegnung von Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten im RU?

Speziell bei der Unterrichtsgestaltung im Christlich-Islamischen Teamteaching stellten wir einen Theorie-Praxis-Gap fest: Die mannigfachen Rahmenbedingungen der Schulrealität, wie etwa Nachmittagsstunden, Zeitressourcen, persönliche Bereitschaft sowie theologische Grundhaltungen der Lehrpersonen, werden in religionspädagogischen Publikationen kaum berücksichtigt, beeinflussen aber den Lehr-/Lernprozess. Viele Modelle gehen zum einen von guten organisatorischen Voraussetzungen in der Schule und zum anderen von »idealen« Schüler*innen aus, die fundiert über die eigene Weltanschauung bzw. den eigenen religiösen Standpunkt Auskunft geben können.

Bei der gemeinsamen Arbeit im Team konnten wir erfahren, dass in der Begegnung unterschiedliche individuell geprägte Denk- und Deutungsmuster sowie innerislamische und innerchristliche Vielfalt zum Tragen kommen. Die interreligiöse Kooperation ermöglichte eine Mehrperspektivität auf das erhobene Material sowie eine konstruktive und kritische Auseinandersetzung damit, was zu detaillierteren Auswertungen führte.

3.2 Strukturelle Herausforderungen

Das Projekt hat uns je nach Perspektive und Projektverantwortung vor diverse strukturelle Herausforderungen gestellt.

Aus der Sicht der Projektleitung war beispielsweise eine kontinuierliche Sorge um die (Weiter-)Finanzierung des Projekts gegeben. Es musste um Finanzierungsüberbrückungen durch die Fakultät angesucht werden oder es galt, neue Finanzierungsanträge an staatliche und wissenschaftliche Stellen, allen voran das BM:EIA, das Bundeskanzleramt (BKA) und den FWF, zu richten. In jenem Projektteil, in dem ein Hochschullehrgang als Weiterbildung für IRL konzipiert wurde, war die Erstellung des Curriculums ebenso herausfordernd wie die Konzeption der einzelnen Module oder des pandemiebedingten Online-Unterrichts. Weiters mussten wir vorab für die verschiedenen Forschungsdesigns der Teilprojekte forschungsethische und datenschutzrechtliche Fragen klären, etwa

wessen Einverständnis für welche empirischen Fragestellungen notwendigerweise eingeholt werden muss. Das heißt, dass für die Zusammenarbeit mit unseren Kooperationspartner*innen stets deren unterschiedliche Interessen zu berücksichtigen waren, insbesondere der beiden involvierten Schulämter der IGGÖ und der Diözese Graz-Seckau.

In der Konstituierungsphase des Projekts wurden von den Schulämtern, die das Projekt grundsätzlich befürworteten und positiv beschieden, Bedenken und Ängste geäußert. Die zuständige islamische Fachaufsicht befürchtete Forschungsergebnisse, die der gesellschaftlichen und politischen Position der IGGÖ schaden könnten. Um dieser Sorge zu begegnen, waren wir um die Einbeziehung der Fachinspektoren, eine gute Kommunikation sowie eine transparente Darlegung der Prozessschritte bemüht. Leider lässt sich im Rückblick feststellen, dass diese offene Kommunikation mit allen Beteiligten nicht in allen Phasen des Projekts von Erfolg gekrönt war.

Demgegenüber lagen die Bedenken des Schulamts der Diözese Graz-Seckau in parteipolitischen Begehrlichkeiten, da es in der Vergangenheit beispielsweise in Bezug auf interreligiöse Schulfeiern negative Reaktionen vonseiten der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) gegeben hatte. Diese Befürchtung bewahrheitete sich, als die FPÖ im Jahr 2021 eine parlamentarische Anfrage zum Projekt stellte.⁹ Zudem war das katholische Schulamt darauf bedacht, das Projekt hinsichtlich aller beteiligter Personen rechtlich abzusichern, u. a. auf die negative Religionsfreiheit der Schüler*innen und ihrer Erziehungsberechtigten zu achten. Aus diesen Gründen wurde eine Kooperationsvereinbarung zwischen der Diözese Graz-Seckau und der IGGÖ abgeschlossen sowie ein Informationsschreiben für Schüler*innen und Erziehungsberechtigte verfasst.

3.3 Fremdwahrnehmung des Projekts

Die teaminternen Erfahrungen mit der Außenwahrnehmung unseres Projekts sind in vielerlei Hinsicht äußerst erfreulich. Nicht nur die Katholisch-Theologische Fakultät der Universität Graz brachte uns große Wertschätzung entgegen, sondern auch die mediale Berichterstattung war uns wohlgesonnen und die Resonanz von Gesellschaft und Politik – mit Ausnahme fremdenfeindlicher Parteipolitik – sehr positiv. Für unsere interreligiöse Teamarbeit zur Erforschung eines alternativen innovativen Weges der interreligiösen Bildung für Österreichs Schulen gab es ebenfalls von den Kooperationspartner*innen ermunterndes Feedback, allen voran von den staatlichen und religionsgesellschaftlichen bzw.

⁹ Zur Beantwortung der parlamentarischen Anfrage siehe: https://www.parlament.gv.at/dokument/BR/AB-BR/3552/imfname_939363.pdf [abgerufen am 02.06.2023].

kirchlichen Verantwortlichen der involvierten Schulämter der IGGÖ und der Diözese Graz-Seckau. Darüber hinaus zeigten bisher unbeteiligte Religionslehrer*innen dieser Schulämter und anderer Kirchen und Religionsgesellschaften, mitunter aus anderen Bundesländern, Interesse am Projekt und sind motiviert, an ihren Schulen mit ihren Kolleg*innen gemeinsam im Teamteaching zu unterrichten.

Großes Kooperationsinteresse bestand auch seitens verschiedener wissenschaftlicher Teams an österreichischen und ausländischen Universitäten und Forschungseinrichtungen. Im Forschungskontext wurden zwei Aspekte besonders hervorgehoben: die interreligiöse Zusammensetzung unseres Teams und die interreligiöse Feldforschung in organisatorischer und methodischer Hinsicht. Aufgrund eines multimethodischen Zugangs zum interreligiösen Lernen mittels Schüler*innen- und Lehrer*innengesprächen, Unterrichtsbeobachtung und Videografie fanden unser empirisches Material und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse im Fachdiskurs Anerkennung. Über den Grazer Kontext hinaus erfuhr das Projekt Interesse von mehreren Wissenschaftler*innen innerhalb der religionspädagogischen Forschungslandschaft. Vor allem die empirische Erforschung der interreligiösen Lehr-/Lernprozesse führte zu einer erhöhten Aufmerksamkeit. Diese drückte sich etwa in Einladungen zu Tagungen und Konferenzen sowie zur Mitwirkung an diversen Publikationen aus. Es erreichten uns etliche Anfragen zu Kooperationsmöglichkeiten, wodurch wir im Austausch mit Religionspädagog*innen und Vertreter*innen anderer Fachdisziplinen über unser empirisches Datenmaterial neue Erkenntnisse gewannen. Für uns, aber wohl auch für unsere Kolleg*innen waren diese Kooperationen bereichernd, weil die Qualität der Interpretationen durch die Hereinnahme neuer Perspektiven gesteigert und die neu gewonnenen Erkenntnisse dem erhobenen Datenmaterial zugrunde gelegt werden konnten.

3.4 Persönliche Veränderungsprozesse

Die vielfältige Kooperation in unserem heterogen zusammengesetzten Team brachte nicht nur fachliche, sondern auch persönliche Veränderungsprozesse mit sich. Dies zeigte sich zunächst darin, dass sich die von Anfang an herrschende wertschätzende Haltung (religiös) andersdenkenden Personen gegenüber durch das gemeinsame Wirken jedenfalls verstärkte. Das erlangte Wissen über die je andere Religion führte zu mehr Verständnis für die inhaltlichen Zugänge und die religiöse Praxis unserer Kolleg*innen. Die Wahrnehmung von religiösen Phänomenen veränderte sich nicht nur im Hinblick auf die andere Religion, sondern auch auf die eigene. Wir stellten fest, dass wir unsere eigene Religion im interreligiösen Austausch neu erforschten und religionsbezogene Inhalte kritisch

hinterfragten. Manche Teammitglieder trieb die Suche nach Parallelen an, die persönliche Religiosität zu vertiefen. Dadurch wurde die eigene Sichtweise je nach kontextuellen und persönlichen Gegebenheiten irritiert oder geklärt.

Irritationen löste in erster Linie die vorhandene Ambiguität religiöser Deutungen aus. Diese wurde von uns mehr und mehr als selbstverständlich, ja sogar als Mehrwert wahrgenommen. Für uns zeigte sich, dass der in der Theorie häufig verwendete Begriff *Ambiguitätstoleranz*, der lediglich das Dulden von Mehrdeutigkeit impliziert, nicht das umfasst, was wir darunter verstehen. Unserem Zugang entspricht eher der Begriff *Ambiguitätsakzeptanz*.

Zudem entwickelten wir in unserer Zusammenarbeit ein erhöhtes Bewusstsein für religiöses Oothering. Diese Wahrnehmungsveränderung wird von uns wertgeschätzt, sie führte in manchen Situationen aber auch dazu, dass die Sensibilität gewissermaßen zur Übersensibilität wurde, die sich lähmend auswirken kann. Das wurde vor allem dann deutlich, wenn wir in alltäglichen Situationen Diskriminierung und Ausgrenzung erkannten (wie etwa wechselseitige stereotype Zuschreibungen zu christlichen bzw. muslimischen Personen), aber nicht die nötigen Strategien parat hatten, um adäquat darauf zu reagieren.

Sowohl im privaten als auch im wissenschaftlichen Kontext wurden wir aufmerksamer für Oothering-Prozesse. Erhielten einzelne Mitglieder unseres Teams Einladungen zu Tagungen, um interreligiöse Aspekte unseres Projekts zu beleuchten, versuchten wir, dieser Bitte ausschließlich in interreligiös zusammengesetzten Teams nachzukommen, damit beide Perspektiven vertreten waren. Wir sind rückblickend erfreut darüber, welche Veränderungen im religionspädagogischen Bereich auf internationaler Ebene in den letzten Jahren stattgefunden haben: Konfessionelle oder ökumenische Strukturen werden Stück für Stück aufgebrochen und interreligiösen Themen wird im Rahmen von Konferenzen und Tagungen immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt und Raum gegeben.

In Bezug auf den interreligiösen Dialog (in der Schule), das Kernthema unseres Projekts, verdeutlichten die vergangenen Jahre den Wert, aber auch die Komplexität interreligiöser Begegnung. Wir sind überzeugt, dass das Aufeinandertreffen von Menschen unterschiedlicher Religionen zu einer Erweiterung des eigenen Horizonts führt, sind uns aufgrund unserer Erfahrungen aber bewusst, dass für das Gelingen eines solchen Prozesses diverse Haltungen, Kompetenzen und Kenntnisse nötig sind, um nicht an die Grenzen interreligiöser Lehr-/Lernprozesse zu stoßen.

Auch wenn nach Ablauf unserer Projektzeit noch einige Fragen offenbleiben, sind wir dankbar für die persönlichen Veränderungsprozesse, die uns sowohl im beruflichen als auch im privaten Leben bereichert und geprägt haben.

3.5 Kommunikation und Kooperation im Projektteam

Teamarbeit stellt immer hohe Anforderungen an die Kommunikation und Kooperation zwischen den Teammitgliedern. In unserem Fall trugen vor allem regelmäßige Projekttreffen dazu bei, dass sich die Kommunikation im Team auf eine besondere Art und Weise entwickelt hat. Dabei ging es zunächst vor allem um Meetings, die auf die gemeinsame Arbeit ausgerichtet waren: Wir beschäftigten uns mit der schrittweisen Planung der Projektteile, werteten das erhobene Material gemeinsam aus, setzten uns mit Literatur zu interreligiösem Lernen auseinander und tauschten uns über den Stand unserer Dissertationen aus. Bei diesen Gelegenheiten konnten auch Fachtermini geklärt werden, die aufgrund der eigenen religiösen Prägung (noch) fremd waren oder vielleicht sogar missverstanden wurden. Außerdem vertrauten alle Teammitglieder zunehmend darauf, dass in diesem Rahmen allen Fragen mit einer wertschätzenden Offenheit begegnet wird. Als Einstieg in diese Treffen fragte unser Projektleiter stets: »Wie geht es dir und was beschäftigt dich gerade?« Die Beantwortung dieser Fragen reihum förderte rückblickend die Offenheit, das Vertrauen und das Verständnis füreinander entscheidend.

Das entstandene Gefühl der Zusammengehörigkeit verstärkte sich durch weitere Aktivitäten außerhalb des Arbeitsumfelds: Wir nahmen am Fastenbrechen teil, beendeten das Kalenderjahr mit einem Weihnachtsessen und schlossen das Studienjahr mit einem Gartenfest ab. Außerdem betätigten wir uns gemeinsam sportlich, indem wir z. B. Minigolf spielten oder als »Team Optimismus« beim Graz- und Wienmarathon an den Start gingen. Je nach individuellen Möglichkeiten unternahmen wir in Kleingruppen auch Auslandsreisen oder waren Teil interreligiöser Exkursionen der Fakultät.

Die Gruppenaktivitäten – ob arbeitsbezogen oder privat – förderten den wertschätzenden Umgang miteinander, was auch dazu beitrug, dass wir theologische sowie gesellschaftlich aktuelle Themen offen besprechen und über vieles gemeinsam lachen konnten. Am Ende der Projektzeit stellen wir fest, dass sich bei uns allen die Sensibilität für Zusammenhänge, die die je andere Religion betreffen, gesteigert hat. So war es uns beispielsweise nach dem extremistischen Terroranschlag in Wien im November 2020 ein Anliegen, als Projektteam darüber zu sprechen, welchen pauschalisierenden Zuschreibungen die muslimischen Kolleg*innen danach ausgesetzt waren und wie es ihnen damit ging. Ferner zeigt sich als Folge unserer Zusammenarbeit, dass wir nicht nur zu Multiplikator*innen für Inhalte der je anderen Religion wurden, sondern bei ungerechten Zuschreibungen auch vermehrt für diese einstanden.

Wie in allen Teams gab es auch bei uns manche Stolpersteine und Reibungspunkte. Diese waren jedoch nicht das Resultat religionsbezogener Ungeheimheiten. Vielmehr rührten sie von organisatorischen oder strukturellen Be-

langen her oder waren auf individuelle Charakterzüge oder eine unterschiedliche Sozialisation der Teammitglieder zurückzuführen. Hilfreich zur Klärung etwaiger Differenzen und Konflikte war es in der Regel, diese bei den Projekttreffen explizit zu thematisieren. Oft konnten diese aber auch schon im Vorfeld aufgrund des guten Klimas innerhalb des Projektteams mit etwas Humor entschärft werden.

Eine besondere Herausforderung für uns als Team war die Zeit der Covid-19-Pandemie. Wie aus dem Nichts mussten wir, wohnhaft in unterschiedlichen Bundesländern, einen Weg finden, die Kommunikation fortzusetzen. Dazu verlagerten wir unsere regelmäßigen Treffen in den digitalen Raum. Wider Erwarten brachte uns diese Zeit der räumlichen Trennung als Team noch näher zusammen, weil wir unsere Kolleg*innen im Austausch über die Ausnahmesituation anders kennenlernen konnten. Auch wenn der Wunsch nach Face-to-Face-Kommunikation bestehen blieb, fanden wir neben dem allgemeinen Besprechen unserer Dissertationen auch Möglichkeiten, in dieser Zeit online an einem Projektantrag zu schreiben und eine gemeinsame Publikation fertigzustellen. Wir sind heute noch erstaunt darüber, wie produktiv und bereichernd ein sechsstündiges Onlinemeeting sein kann. Die Pandemie hinderte uns nicht daran, unsere Teamaktivitäten zu erhalten. Wir trafen uns zum interreligiösen Austausch und setzten sogar unsere Tradition des gemeinsamen Fastenbrechens online fort.

4 Offengebliebene Aufgaben und Weiterentwicklungsperspektiven

Letztendlich erkennen wir am Ende der Projektlaufzeit auch, dass nicht alle Pläne umgesetzt werden konnten und sich zudem viele Weiterentwicklungsmöglichkeiten aufgetan haben. Dieser Abschnitt dient daher dem Blick auf unerfüllte Ideen und Visionen sowie auf blinde Flecken.

Wie am Ende des letzten Unterkapitels erwähnt wurde, hatten wir das Ziel, interreligiösen Austausch auch bewusst im Team anzuregen und miteinander über (inter-)religiös relevante Themen ins persönliche Gespräch zu kommen. Trotz der wiederholten Thematisierung dieses internen Wunschs kam es lediglich zu einem dieser Treffen. In der Kommunikation über Themen wie Sexualität, normative religiöse Vorgaben und persönliche Lebensführung prallten unterschiedliche Sichtweisen aufeinander, die zum Teil unaufgelöst nebeneinander stehen blieben, was als unzufriedenstellend erlebt wurde. Ungeklärt waren grundlegende Fragen wie: Wie gehen wir mit persönlichen Einstellungen um, die der institutionellen Lehre widersprechen? Was bedeutet das für die eigene Identität und Religiosität? Wie kann die eigene Position in diesem Fall gegenüber

Angehöriger anderer Religionen artikuliert und begründet werden? Angesichts unterschiedlicher Interpretationen normativer religiöser Vorgaben blieb das Gefühl der Irritation, das wohl neben anderen Umständen dazu führte, dass der interreligiöse Austausch innerhalb des Projektteams letztlich zu kurz kam. Jedoch kam es zu spontanen assoziativen Gesprächen zwischen einzelnen Personen, bei denen sehr wohl interreligiöse sowie interkulturelle Differenzen ausgehandelt wurden.

Rückblickend hat sich die Einsicht, dass es gerade zu Beginn einer Zusammenarbeit Themen gibt, die zu intim sind, um sie zu diskutieren, als richtig erwiesen. Wie wir erkannt haben, muss zuerst ein stabiles Fundament zwischen den Angehörigen verschiedener Religionen etabliert werden, bevor daran gerüttelt werden kann. Wir lernten in den letzten sechs Jahren, dass Vertrauen und ein gegenseitiges Kennenlernen aller Projektbeteiligten mit ihren unterschiedlichen Biografien eine zentrale Grundlage für offene Dialoge darstellen, in denen auch ein Einblick in die religiöse sowie weltanschauliche Innenperspektive gewährt werden kann. Wir sehen es nun als kontinuierlichen Übungsprozess, Meinungen, Zugänge und Positionen so ins Gespräch zu bringen, dass sie als gleichberechtigt nebeneinander existieren.

Im Verlauf des Projekts haben sich auch viele Weiterentwicklungsperspektiven aufgetan, vor allem im Hinblick auf einen interreligiös ausgerichteten Religionsunterricht im Setting eines Christlich-Islamischen Teamteachings. So ist ein zweiter Forschungszyklus, in dem die bisherigen Erkenntnisse mithilfe von theologisch reflektierten und didaktisch sowie methodisch gezielt ausgearbeiteten Unterrichtsdesigns erprobt werden, der logische nächste Schritt. Im Zuge dessen soll die Erarbeitung von spezifischen Unterrichtsmaterialien als Hilfestellung für einen gelingenden Dialog zwischen Weltanschauungen und religiösen Sichtweisen im Mittelpunkt stehen.

Mittelfristig streben wir an, ein interkulturelles und interreligiöses Dialogzentrum für den Bildungsbereich zu etablieren, in dem sich Menschen unter professioneller Begleitung mit anderen Kulturen, Traditionen, Religionen und Weltanschauungen konstruktiv, kritisch und wertschätzend auseinandersetzen können.

5 Reflexion über die Entstehung des vorliegenden Beitrags

Den Abschluss unserer Schreibklausur zur Konzeption dieses einleitenden Beitrags bildete eine Reflexionsrunde, in der wir die kooperative Arbeit an diesem Tag thematisierten und darüber hinaus einen Blick auf die gesamte Projektlaufzeit warfen. Mehrfach wurde dabei auf die spürbar positive Energie hingewiesen, die beim inhaltlichen Austausch und bei der gemeinsamen Arbeit entstanden ist. Die intensive Vernetzung über die eigene Perspektive hinaus lohnt

sich, auch wenn sie mit Aufwand verbunden ist. Durch das Erstellen dieses Textes rückten viele persönliche, inhaltliche und strukturelle Veränderungen der letzten Jahre in unser Bewusstsein.

Zugleich machte die gemeinsame Reflexion deutlich, dass sich trotz der mehrjährigen Bearbeitung der Thematik kein Verständnis des Begriffs ›interreligiös‹ entwickelt hat, das alle teilen. Darüber hinaus zeigten sich auch nach der intensiven Kooperation bleibende Unterschiede in der Auffassung von Theologie sowie in Bezug auf das Verhältnis von Religion und persönlicher Lebensgestaltung.

Dieser Umstand weist darauf hin, dass zwar viel gemeinsam geleistet wurde, aber zentrale inhaltliche Fragen und Optionen einer Klärung bedürfen. Besonders markant wurde diese Diskrepanz durch die Aussage eines Projektmitarbeiters, der (sinngemäß) meinte: »Wir waren zwar öfter in der Moschee, aber in einer Kirche waren wir nie gemeinsam.« Damit wurden wir auf ein Ungleichgewicht aufmerksam, das trotz viel Sensibilität für religiöse Othering-Strukturen entstanden ist und gesellschaftlichen Majoritäts- und Minoritätssituationen entspringt. Der Islam mit seinen konkreten rituellen Orten scheint im mitteleuropäischen Kontext immer noch die unbekanntere und somit ›exotische‹ Religion zu sein, die es näher zu erkunden gilt. Aus den genannten Gründen war es offenbar naheliegend, Versammlungsräume christlicher Gemeinden und entsprechende Feiern nicht in den Blick zu nehmen, Moscheeinrichtungen aber wiederholt zu besuchen. Wir bedauern, dass uns diese majoritätsbedingte Schiefelage während des Prozesses nicht aufgefallen ist, sondern uns dieser Sachverhalt erst am Ende durch die gemeinsame Reflexion bewusst wurde.

Literatur

- Boehme, Katja, Das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens in Schule und Hochschule, in: Espelage, Christian/Mohagheghi, Hamideh/Schober, Michael (Hg.), *Interreligiöse Öffnung durch Begegnung. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs*, Hildesheim 2021, 219–236.
- Gmoser, Agnes, Bericht über die Datenerhebung zum islamischen Religionsunterricht bei Schulleitungen in der Steiermark und in Kärnten, Graz 2018.
- Gmoser, Agnes, Bericht über die Datenerhebung zum islamischen Religionsunterricht in der Steiermark und in Kärnten im Zuge des Projekts *Integration durch interreligiöse Bildung*, Graz 2018.
- Lähnemann, Johannes, *Interreligious Education. A Way for Building Trust*, in: Wielzen, Duncan/Avest, Ina ter (Hg.), *Interfaith education for all. Theoretical perspectives and best practices for transformative action*, Rotterdam 2017, 31–43.
- Leimgruber, Stephan, *Interreligiöses Lernen*, München ²2012.
- Meyer, Karlo, *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen 2019.

Fachdidaktische Entwicklungsforschung als Rahmen für die Analyse und Weiterentwicklung religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse

Unterrichts-, Habitus- und Kompetenzforschung, Gruppendiskussionen mit Schüler*innen sowie mit Religionslehrer*innen, die Klärung der rechtlichen Rahmenbedingungen und Grenzen eines Unterrichtsprojektes, das die Zusammenarbeit von islamischem und katholischem Religionsunterricht intendiert – in unserem Forschungsvorhaben trafen viele verschiedene Fragestellungen, unterschiedliche Disziplinen, Methoden und Interessen aufeinander, die dennoch in einem spezifischen Anliegen kumulierten.

In der Konzeptionsphase unseres Projekts wurde bald klar, dass innerhalb eines gemeinsamen Rahmens verschiedene Themenstränge bearbeitet werden sollen. Hinzu kamen die je eigenen Interessenschwerpunkte der einzelnen Mitarbeiter*innen, die planten, sich mit der Rolle und Perspektive der beteiligten Lehrpersonen, den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen und dem konkreten Unterrichtssetting im Christlich-Islamischen Teamteaching zu beschäftigen. Somit stellte sich in der ersten Arbeitsphase im frisch konstituierten, interreligiös zusammengesetzten Forschungsteam die Frage, wie diese unterschiedlichen Forschungsperspektiven konstruktiv, inhaltlich und methodisch aufeinander bezogen werden können. Bei den diesbezüglichen Überlegungen wurde deutlich, dass die Entwicklung einer übergreifenden Forschungsmethodologie (etwa im Sinne einer Entscheidung für den Einsatz kompatibler Methoden zur Datenerhebung und -analyse) eine wesentliche Voraussetzung für die Kooperation im Projekt darstellt. Letztendlich gelangten wir jedoch zu der Einsicht, dass die Einigung auf eine gemeinsame Forschungsmethodologie zu kurz greift und es eines Formats bedarf, das geeignet ist, die verschiedenen Fragestellungen, die Forschungsdesigns und die gewonnenen Erkenntnisse miteinander zu verknüpfen.

Bei den einzelnen Projektbereichen handelte es sich vorwiegend um analytische Forschungsvorhaben, so etwa die Dissertationen von Mevlida Mešanović und Şenol Yağdı, die sich mit den spezifischen Perspektiven und Kompetenzen islamischer Religionslehrer*innen befassten, oder die Dissertation von Agnes Gmoser über die Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu Religi-

on(en). Indessen machte Eva Wenig in ihrer Dissertation die Entwicklung und Erforschung von Unterrichtsdesigns für Christlich-Islamisches Teamteaching zu ihrem Forschungsinteresse. Insofern fiel die Entscheidung im Projektteam auf die Fachdidaktische Entwicklungsforschung (FDEF), die als Forschungsformat analytische und entwickelnde Aspekte zusammenführt und kritisch-konstruktiv zueinander in Beziehung setzt. Sie bildete für die individuellen Arbeitsbereiche eine strukturierende Grundlage sowie ein Analyseinstrumentarium und lieferte das entsprechende Fachvokabular.¹

In diesem Beitrag werden zunächst der Begriff des Forschungsformats und dessen Genese erläutert, um anschließend die FDEF vorzustellen. Danach wird beschrieben, wie die einzelnen Forschungsaspekte im Rahmen der FDEF miteinander kommunizieren, welche Adaptierungen dazu vorgenommen wurden und wie »lokale Theorien« aus der Zusammenschau der Erkenntnisse aus den Teilbereichen generiert wurden. Abschließend wird auf die Chancen und Grenzen der FDEF eingegangen.

1 Forschungsformate in der Fachdidaktik

Im Kontext fachdidaktischer Disziplinen geht der Begriff des Forschungsformats² ursprünglich auf ein Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik (GfD)³ zurück, das im Jahr 2015 veröffentlicht wurde. Die GfD versteht darunter die

Gesamtheit aller inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Aspekte der Forschung, die sich in der Planung, Durchführung, Auswertung und Aufbereitung der Ergebnisse eines fachdidaktischen Forschungsprojekts beschreiben lassen [...]. Dazu gehören u. a. die theoretische Relevanz, das Erkenntnisinteresse, die Methoden der Untersuchung und Auswertung sowie die Verfahren zur Nutzung der gewonnenen Erkenntnisse.⁴

Durch die Bestimmung eines Forschungsformats soll eine Abgrenzung zu Positionen und Vorgehensweisen erfolgen, die Forschung »ausschließlich über die

1 Prediger/Link, Fachdidaktische Entwicklungsforschung; Gärtner, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung; Weirer, Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching, 54.

2 Rothgangel/Riegel, Forschungsformat, 1.; Riegel/Rothgangel, Formate religionsdidaktischer Forschung.

3 Gesellschaft für Fachdidaktik e.V., Formate Fachdidaktischer Forschung. Grundlegend und mit Beispielen aus einzelnen Fachdidaktiken widmet sich erstmals bereits folgender Band der Thematik von fachdidaktischen Forschungsformaten: Bayrhuber et al., Formate fachdidaktischer Forschung.

4 Gesellschaft für Fachdidaktik e.V., Formate Fachdidaktischer Forschung, 2.

verwendeten Methoden definieren. Stattdessen umfasst ein Forschungsformat den gesamten Prozess wissenschaftlicher Erkenntnis, beginnend mit der Wahrnehmung eines Phänomens als Problem bis hin zur Formulierung möglicher Problemlösungen.«⁵ Riegel und Rothgangel schlagen vor, ein Forschungsformat durch drei grundlegende Dimensionen zu charakterisieren: durch den Gegenstandsbereich, der in den Projekten des jeweiligen Formats untersucht wird, durch die Bezugstheorien, anhand derer der jeweilige Gegenstandsbereich reflektiert wird, sowie durch die angewendete Methodik.⁶

Die Neuausrichtung der Lehrer*innenbildung in Österreich (»Pädagog*innenbildung 2.0«) führt gegenwärtig zu hochvirulenten Diskussionen um das Profil fachdidaktischer Forschung.⁷ Diese beziehen sich u. a. auf die Entwicklung einer übergreifenden »Allgemeinen Fachdidaktik«⁸ sowie auf die Schaffung genuin fachdidaktischer Forschungsformate. Dieser Prozess zielt darauf ab, Fachdidaktiken als eigenständige Disziplinen an Universitäten und Hochschulen zu etablieren⁹, nachdem die Fachdidaktik lange Zeit in allen Fächern als eine reine Vermittlungsdisziplin angesehen wurde, die lediglich das in den sogenannten Fachwissenschaften erarbeitete Wissen schüler*innengerecht aufbereitet.¹⁰ Mit einem sich davon abhebenden Selbstverständnis und Selbstbewusstsein der Fachdidaktiken geht auch die Notwendigkeit einher, das Forschungsprofil von fachdidaktischen Disziplinen zu spezifizieren.¹¹

Auch in der Religionsdidaktik ist eine verstärkte Debatte über geeignete Formate für die fachdidaktische Forschung und ihre fachspezifische Weiterführung wahrzunehmen.¹²

2 Fachdidaktische Entwicklungsforschung

Die Fachdidaktische Entwicklungsforschung (FDEF) ist ein Forschungsformat, das unter der Bezeichnung »Design-Based Research« oder auch »Educational Design Research« zunächst im angloamerikanischen Raum etabliert wurde¹³ und

5 Rothgangel/Riegel, Forschungsformat, 1.

6 Vgl. Riegel/Rothgangel, Religionsdidaktische Forschung, 70.

7 Vgl. auch Leuders et al., Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung.

8 Bayrhuber et al., Auf dem Weg zu einer allgemeinen Fachdidaktik.

9 Vgl. Tenorth, Forschungsfragen und Reflexionsprobleme, 14–16.

10 Vgl. Terhart, Zur Situation der Fachdidaktiken aus Sicht der Erziehungswissenschaft, 245.; vgl. dazu auch Heitzmann et al., Professionalisierung in den Fachdidaktiken.

11 Vgl. dazu Rothgangel et al., Lernen im Fach und über das Fach hinaus.

12 Vgl. Riegel/Rothgangel, Religionsdidaktische Forschung; dies., Formate religionsdidaktischer Forschung.

13 van den Akker et al., Educational design research.

in den letzten zehn Jahren im deutschen Sprachraum zunächst in der Naturwissenschaftsdidaktik¹⁴ zur Anwendung kam. Mittlerweile erfolgten auch in anderen Fachdidaktiken eine breite Rezeption und disziplinspezifische Adaptierung.

Die FDEF ist vor allem eine Antwort auf die von Lehrpersonen immer wieder monierte Lücke zwischen Theorie und Praxis in deren Ausbildung, indem sie dezidiert sowohl theoriebezogen als auch praxisorientiert vorgeht.¹⁵ Ausgeschlossen ist dabei eine deduktiv angelegte ›Einwegbeziehung‹, die von einer linearen Anwendung der Theorie auf Praxissituationen ausgeht. »Vielmehr erweist sich der Forschungszugang als ein vernetztes, prozessorientiertes und zyklisches Vorgehen, um Theorie und Praxis miteinander zu verbinden.«¹⁶

Federführend bei der Implementierung der FDEF im deutschen Sprachraum war die Dortmunder Mathematikdidaktikerin Susanne Prediger, die auf das innovative Spezifikum hinwies, dass dieses Forschungsformat fachdidaktische Grundlagenforschung und das Gestalten von Lernprozessen miteinander verbindet:

Viele Fachdidaktiken decken traditionell ein breites Spektrum von wissenschaftlichen Zugängen ab, von rein deskriptiver Grundlagenforschung bis hin zu praxisnaher konkreter Entwicklungsarbeit mit unterschiedlich starker empirischer und theoretischer Absicherung. Während das eine Ende des Spektrums schwerpunktmäßig auf das Analysieren und Verstehen von Lernständen und -prozessen und ihren Bedingungskonstellationen ausgerichtet ist, steht am anderen Ende des Spektrums das Gestalten und Verändern von Lehr-Lern-Prozessen im Vordergrund [...] Beide Pole stehen oft unverbunden nebeneinander, obwohl sie eigentlich verbunden werden sollten: Fachdidaktiken sollten ihrer Verantwortung für die Weiterentwicklung des Unterrichts gerecht werden, daher ist Entwicklungsarbeit als wichtiger Teil der Wissenschaft zu betrachten. Eine fundierte Entwicklungsarbeit kommt dabei nicht ohne Forschung aus, denn sie basiert auf einer stetig weiter ausdifferenzierenden Theorie und auf stets auszuweitenden empirischen Erkenntnissen über die initiierten Lehr-Lern-Prozesse. Das Forschungsprogramm der fachdidaktischen Entwicklungsforschung bringt die beiden Pole Forschung und Entwicklung in eine solche produktive Verbindung.¹⁷

Forschung und Entwicklung werden dabei in einer Weise miteinander verflochten, dass einerseits wissenschaftliche Theorien über das Lehren und Lernen eines spezifischen Lerngegenstands weiterentwickelt werden und andererseits relevante Entwicklungsprodukte für die Unterrichtspraxis daraus hervorgehen.¹⁸

14 Prediger et al., Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen.

15 Vgl. Gärtner, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung, 14.

16 Ebd.

17 Prediger/Link, Fachdidaktische Entwicklungsforschung, 29.

18 Vgl. Prediger et al., Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen, 452.

Der Kern ist daher die Arbeit an Designexperimenten¹⁹ (>Design Research<), um forschungsbasierte und zugleich praxistaugliche, theoretisch wie empirisch begründete Unterrichtssettings und Lernumgebungen zu schaffen. Ein Unterrichtsdesign bezieht sich auf theoretisch bzw. empirisch abgesicherte Theorien und umfasst fachdidaktisch und allgemeindidaktisch fundierte Spezifizierungen sowie fachliche Strukturierungen des Lerngegenstands, das alles orientiert an definierten Lernzielen.²⁰

Gerechnet wird in diesem Forschungsformat mit mehreren Forschungsphasen und Überarbeitungsschleifen sowie mit der wiederholten Erprobung von (immer weiter) entwickelten Lehr-/Lernarrangements.²¹

Abbildung 1 verdeutlicht den intendierten Forschungsprozess.

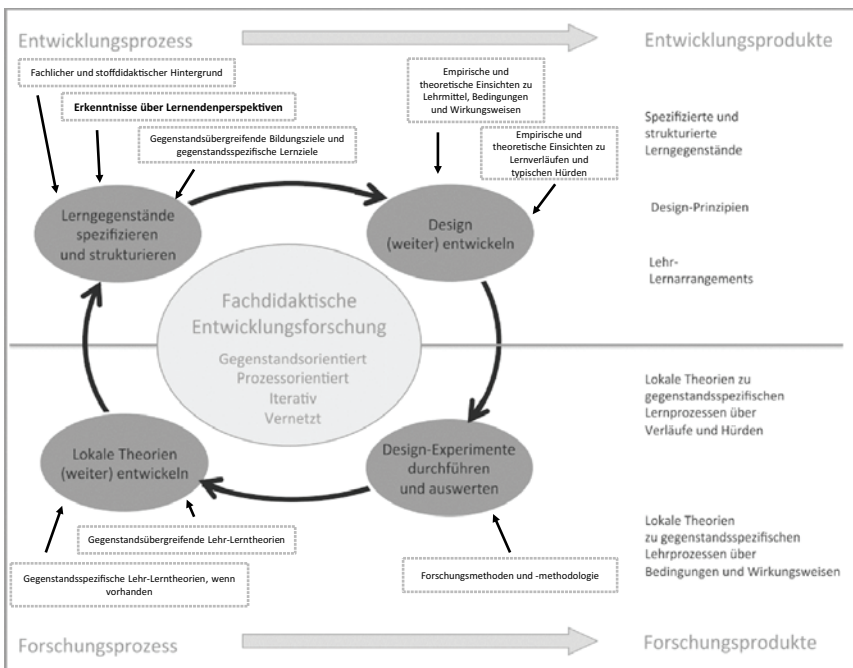


Abbildung 1: Fachdidaktische Entwicklungsforschung, angelehnt an Hußmann et al.²²

Als gemeinsame Merkmale der Forschung in allen Fachdidaktiken können etliche profilbildende Charakteristika der FDEF angeführt werden.²³ So arbeitet sie *intervenierend*, indem einerseits Lösungen für Problemstellungen in der Un-

19 Vgl. Prediger et al., Design research with a focus on learning processes.

20 Vgl. Hußmann et al., Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns, 26.

21 Vgl. Komorek/Prediger, Der lange Weg zum Unterrichtsdesign, 50.

22 Hußmann et al., Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns, 22.

23 Vgl. Gärtner, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung, 16–22.

terrichtspraxis gefunden und andererseits die in den konkreten Interventionen gemachten Erfahrungen ausgewertet und im Horizont von Theoriebildung reflektiert werden. Diese komplexen Theorie-Praxis-Konstellationen werden in *iterativen* Forschungszyklen bearbeitet. Das heißt, Unterrichtsdesigns werden in unterschiedlichen Praxissituationen erprobt, empirisch evaluiert und weiterentwickelt, wobei die theoretischen Annahmen, die dem jeweiligen Design zugrunde liegen, permanent reflektiert und gegebenenfalls adaptiert werden. Der Erkenntnisgewinn ist dabei nicht ausschließlich auf zu verbessernde Lernergebnisse, sondern darüber hinaus auf Lernwege und -prozesse ausgerichtet. Das Forschungsformat ist somit einer *prozessorientierten* Ausrichtung verpflichtet. Dadurch ist es auch möglich, soziale und kulturelle Faktoren, die den jeweiligen Lernprozess beeinflussen, adäquat zu berücksichtigen.

Im Prozess der FDEF werden aber nicht nur Unterrichtsdesigns entwickelt und evaluiert, sondern sie versteht sich auch als Forschungsansatz, der die Theoriebildung vorantreibt. Da bezogen auf fachdidaktische Fragestellungen übergreifende Lehr-/Lerntheorien, wie sie etwa in der Entwicklungspsychologie generiert werden, als zu unspezifisch gelten, ist die Formulierung *lokaler Theorien* zu einem markanten Kennzeichen der FDEF geworden. Diese Theorien resultieren aus der Logik und aus dem Gegenstand der Fachdidaktik selbst und stehen daher nicht für eine Reduktion des Forschungsansatzes im Sinne einer Nichtverallgemeinbarkeit der Erkenntnisse. Lokale Theorien bespielen vielmehr den Zwischenraum von allgemeinen Lehr-/Lerntheorien (wie etwa dem didaktischen Konstruktivismus) und Einzelfallbeobachtungen. »Den Anspruch, eine lokale Theorie zu bilden [sic!] entwickelt eine entsprechende Forschung dann, wenn es ihr gelingt, in den unterschiedlichen Zyklen durch Fallvergleich Muster zu erkennen, die auch losgelöst vom konkreten Kontext plausibilisierbar sind [...]. In diesem spezifischen Sinn können die Ergebnisse dann als valide [...] bezeichnet werden.«²⁴

Eng mit der lokalen Theoriebildung verknüpft ist die ausdrückliche Orientierung der FDEF am fachlichen *Lerngegenstand*, der vorab didaktisch spezifiziert und strukturiert wird. Dabei geht es explizit wiederum nicht um eine Reduktion des Fachgegenstands im Sinne einer Simplifizierung, sondern um dessen didaktische Rekonstruktion²⁵, vergleichbar mit dem in der Religionsdidaktik seit vielen Jahren etablierten Prinzip der Elementarisierung²⁶. Die genuine Vorgehensweise bei der Spezifikation und Strukturierung der Lerngegenstände lässt sich mit Prediger wie folgt zusammenfassen: Diese »erfolgt auf der Basis wis-

24 Gärtner, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung, 19.

25 Vgl. Prediger et al., Der lange Weg zum Unterrichtsdesign, 9.

26 Schweitzer, Elementarisierung; Schweitzer et al., Elementarisierung 2.0; Baumann, Elementarisierung.

senschaftlich wohl begründeter normativer Setzungen, mit methodisch abgesicherten empirischen Erhebungen der Vorerfahrungen und Perspektiven der Lernenden und mit Hilfe einer Gegenüberstellung der fachlichen und individuellen Perspektiven, um lernförderliche Anknüpfungspunkte und lernhinderliche Diskontinuitäten herauszustellen.«²⁷

Für die geschilderten zyklischen und iterativen Forschungs- und Entwicklungsprozesse ist das Einbeziehen von Ergebnissen unterschiedlicher Fachdisziplinen konstitutiv. Da es darüber hinaus gilt, die Akteur*innen aus den verschiedenen Theorie- und Praxisbereichen zu involvieren, ist ein *vernetztes Vorgehen* ein weiteres Merkmal der FDEF. Nicht zuletzt richtet sie einen Fokus auf das *natürliche Lernumfeld*, wie etwa den Ort Schule mit seinen spezifischen Variablen und Kontexten.

Auf Grundlage der skizzierten Charakteristika entfaltet sich das Paradigma der FDEF in vier Arbeitsbereiche (vgl. Abb. 1), die eng miteinander verbunden und aufeinander bezogen sind:

1. Lerngegenstände spezifizieren und strukturieren
2. Designs (weiter-)entwickeln
3. Designexperimente durchführen und auswerten
4. Lokale Lehr-/Lerntheorien aufstellen

Den Ausgangspunkt fachdidaktischer Entwicklungsarbeit bilden die Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands (1). Erst auf der Basis einer differenzierten Analyse des Lerngegenstands werden konkrete Unterrichtsdesigns konzipiert (2) und realisiert, empirisch ausgewertet und evaluiert (3). Hier kommen verschiedene Methoden der Unterrichtsforschung (etwa Unterrichtsbeobachtung, Videoanalyse, Lehrenden- und Schüler*inneninterviews, Analyse von Unterrichtsergebnissen) zum Einsatz. Der letzte Schritt und zugleich Grundlage für einen neuen Forschungszyklus ist das Aufstellen lokaler Lehr-/Lerntheorien, wobei abermals die konkrete didaktische Rekonstruktion und Strukturierung des jeweiligen Lerngegenstands im Vordergrund stehen (4).

27 Prediger et al., Der lange Weg zum Unterrichtsdesign, 11.

3 Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching – beforscht im Rahmen der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung

In diesem Unterkapitel werden die Konzeption und die Anlage des Gesamtprojekts ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹ dargestellt, indem die Forschungsaspekte des Projekts jeweils in den einzelnen Arbeitsbereichen der FDEF verortet werden.

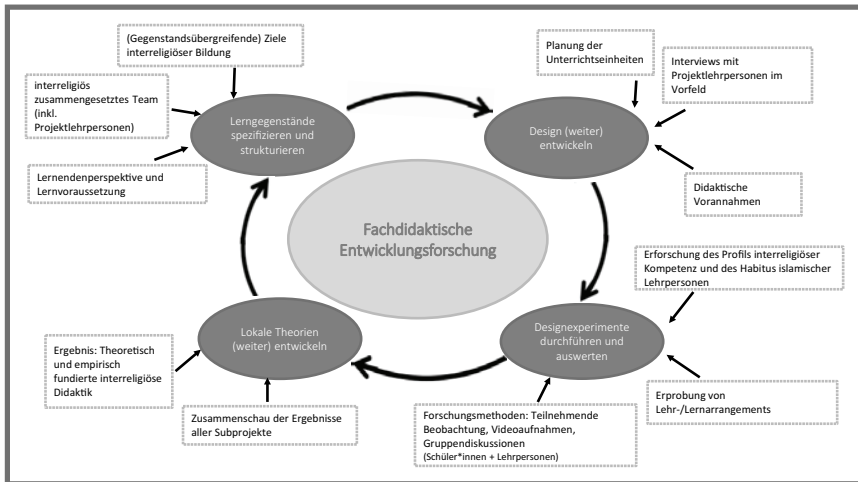


Abbildung 2: Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Projekt ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹

3.1 Lerngegenstände spezifizieren und strukturieren

Die Aufgabenstellung in diesem Arbeitsbereich bestand zunächst darin, ein für das interreligiös zusammengesetzte Projektteam und zugleich auch für die beteiligten katholischen und islamischen Religionslehrpersonen tragfähiges Grundverständnis von religiöser Bildung in der Schule, von interreligiösen Bildungsprozessen sowie zur Kooperation von Lehrpersonen verschiedener Religionen zu entwickeln. Dafür wurde im Team gemeinsam die relevante Literatur gesichtet und strukturiert, es wurden Erfahrungen aus bereits durchgeführten Projekten zusammengetragen und auf dieser Grundlage Intentionen für die zu konzipierenden Unterrichtsdesigns formuliert.

Aus diesen unterschiedlichen Perspektiven wurde eine erste Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands vorgenommen. Bald wurde dabei

deutlich, dass die Inhalte und Anliegen des Lerngegenstands ›Interreligiöse Bildung im Unterrichtsetting eines Christlich-Islamischen Teamteachings‹ auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind. Diese waren relativ allgemein gehalten und noch auf die von den Projektlehrpersonen gewählte Thematik für die spezifischen Unterrichtsdesigns zu konkretisieren.

Im Folgenden werden die strukturierten Anliegen für entsprechende Unterrichtsprozesse in stichwortartiger Form wiedergegeben:

- Themenbezogenes (Grund-)Wissen und Informationen über christliche und islamische Perspektiven erlangen, z. B. zu folgenden Aspekten:
 - Religiöse Texte
 - Religiöse Rituale, Praktiken, Gegenstände, Symbole und Orte
 - Für die jeweilige Religion konstitutive Personen und Biografien
 - Historische und soziokulturelle Kontexte sowie (religiöse) Kunst
 - Ethik und Werte (Auseinandersetzung mit ethischen Fragen anhand von Themenbereichen wie z. B. Liebe oder Gewalt)
- Eigene Haltungen reflektieren, sich eigener Vorurteile in Bezug auf Religion(en) bewusstwerden und diese gegebenenfalls aufbrechen
- Sensibilität für und konstruktives Verständnis von religiöser Vielfalt (auch innerhalb von Religionen) entwickeln
- Interesse für Angehörige anderer Religionen und deren Zugänge zu Religion wecken
- Am Modell des wahrgenommenen Dialogs im Teamteaching Impulse für den eigenen Umgang mit Personen unterschiedlicher religiöser Prägung erfahren
- Im Dialog wechselseitige Wertschätzung, Respekt und Empathie üben
- Die gesellschaftliche Perspektive auf Religion(en) und damit verbundene Machtstrukturen erkennen und letztere kritisch hinterfragen
- Religiöse Sprachfähigkeit entwickeln und erweitern

Neben der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Reflexion des Lerngegenstands und der gegenstandsübergreifenden und -spezifischen Formulierung von Anliegen für den Lernprozess (s. o.) stand in diesem Arbeitsbereich die Erhebung der Lernausgangslagen von Schüler*innen in Bezug auf religiöse Pluralität und interreligiöses Lernen im Mittelpunkt. Claudia Gärtner weist in ihren Überlegungen zu religionsdidaktischer Entwicklungsforschung darauf hin, dass den Lernvoraussetzungen von Schüler*innen in den meisten religionspädagogischen Forschungen bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.²⁸ Im Rahmen ihrer Dissertation²⁹ beschäftigte sich Agnes Gmoser grundlegend mit religionsbezogenen Vorurteilen in der mitteleuropäischen Gesellschaft.

28 Vgl. Gärtner, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung, 24.

29 Gmoser, Religionsbezogene Vor- und Einstellungen.

Sie erhob in Gruppendiskussionen religionsbezogene Vor- und Einstellungen von christlichen und muslimischen Kindern und diskutierte deren Rolle als Lernvoraussetzungen für interreligiöse Bildungsprozesse (vgl. Beitrag von Agnes Gmoser in diesem Band, II.1). Die differenzierte Auseinandersetzung mit Vor- und Einstellungen von Schüler*innen ermöglicht eine realitätsbezogene und an den Ausgangsbedingungen von Kindern und Jugendlichen orientierte Klärung und Spezifizierung der Lerngegenstände ›Interreligiöse Bildung‹ bzw. ›Religionskooperative Lehr-/Lernprozesse‹. Vor allem die höchst differenten Zugänge zu Religion(en) von christlichen bzw. muslimischen Schüler*innen spielen hierbei eine wesentliche Rolle.

Eine Besonderheit des Projekts ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹ liegt darin, dass nicht nur die Lernausgangslagen der Schüler*innen methodisch geleitet erhoben wurden und in die Spezifizierung des Lerngegenstands einfließen, sondern dass zugleich die »teachers' beliefs«³⁰ der beteiligten Lehrpersonen und die Einstellungen, Selbstverständnisse und Kompetenzen von (islamischen) Religionslehrpersonen erforscht wurden. Dazu gibt es zwar erste empirische Erkenntnisse mit Blick auf christliche Religionslehrpersonen³¹, islamische Religionslehrer*innen standen diesbezüglich jedoch noch kaum im Fokus der Forschung. Dementsprechend beschäftigte sich Şenol Yağdı im Rahmen seiner Dissertation³² mit dem (interreligiösen) Habitus islamischer Religionslehrkräfte und somit mit wesentlichen kontextuell geprägten Voraussetzungen, die diese auch für die Gestaltung religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse mitbringen (vgl. Beitrag von Şenol Yağdı in diesem Band, II.2).

Mevlida Mešanović analysierte auf der Basis einer empirischen Studie sowie in Auseinandersetzung mit einschlägiger (christlicher religionspädagogischer) Fachliteratur³³, welche Kompetenzen aus der Sicht islamischer Religionslehrkräfte für interreligiöse Bildungsprozesse notwendig sind (vgl. Beitrag von Mevlida Mešanović in diesem Band, II.3). In Bezug auf die Strukturierung des Lerngegenstands ist schon an dieser Stelle festzuhalten, dass sich vor allem die organisatorischen und inhaltlichen Rahmenbedingungen islamischer Religionslehrer*innen von denen christlicher Lehrkräfte deutlich unterscheiden und sie somit ganz anderen Herausforderungen gegenüberstehen, die bislang noch kaum reflektiert wurden. Die Konsequenzen aus dieser Wahrnehmung finden

30 Vgl. Fives/Gill, International handbook of research on teachers' beliefs; Pirner/Wamser, Religiosität und Lehrerprofessionalität.

31 Vgl. z. B. Altmeyer, Competences in Inter-religious Learning; Bernlochner, Interkulturell-interreligiöse Kompetenz; Schambeck, Interreligiöse Kompetenz; Willems, Interreligiöse Kompetenz.

32 Yağdı, Religionspädagogischer Habitus.

33 Mešanović, Entwicklung von interreligiösen Kompetenzen.

sich im abschließenden Abschnitt (IV.1), in dem erste ›lokale Theorien‹ zu religionskooperativen Lehr-/Lernprozessen im Teamteaching präsentiert werden.

3.2 Design (weiter-)entwickeln

Das Forschungsformat der FDEF wurde im vorliegenden Projekt in mehrfacher Weise adaptiert bzw. für die konkreten Forschungsziele weiterentwickelt.

Die einschneidendste Veränderung des Konzepts der FDEF geschah dadurch, dass den beteiligten Lehrpersonen im Rahmen des Christlich-Islamischen Teamteachings kein fertig durchkomponiertes Unterrichtsdesign zur Verfügung gestellt wurde, sondern dass diese als Praxisexpert*innen von Anfang an in die Designentwicklung einbezogen wurden. Nach einem Workshop zu den Grundlagen interreligiöser Bildung insgesamt sowie zu den Spezifika von religionskooperativen Lehr-/Lernprozessen im Teamteaching (s. o.) erhielten sie den Auftrag, unter Berücksichtigung der Lernausgangslagen sowie der spezifischen Interessen der Schüler*innengruppen eigenständig ein Unterrichtsdesign, das sich über drei bis fünf Unterrichtseinheiten erstreckt, zu entwerfen und im Vorfeld mit dem Projektteam zu besprechen. Dieses gemeinsam entwickelte und verantwortete Unterrichtsdesign wurde somit zum Ausgangspunkt der multimethodischen Unterrichtsforschung.

Die interreligiös zusammengesetzten Lehrendenteams entschieden sich je nach Altersstufe, Schulart und individuellen Präferenzen bzw. impliziten religionsdidaktischen Konzeptionen für sehr unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen, die dann jeweils in entsprechende Unterrichtsdesigns umgesetzt wurden. Die Palette reichte von sehr ›klassischen‹ Zugängen, die einen Vergleich der verschiedenen Merkmale der beiden Religionen Christentum und Islam anstrebten, bis hin zu stärker lebensweltbezogenen Themen, wie etwa die Gestaltung von Beziehungen zwischen den Geschlechtern.

Ohne detaillierte Erkenntnisse aus der Projektarbeit vorwegzunehmen, sollte hier erwähnt werden, dass sowohl dem Spezifizieren und Strukturieren des Lerngegenstands als auch der konkreten Designentwicklung das höchste Weiterentwicklungspotenzial zukommt. Das Ziel des religionskooperativen Teamteachings war es von vornherein, die christlich-islamische Begegnung von Lehrpersonen (und von Schüler*innen) im Sinne eines ›Lernens am Modell‹ didaktisch so zu gestalten, dass Gemeinsamkeiten und Differenzen der unterschiedlichen religiösen Zugänge sowie der religiös, kulturell und weltanschaulich geprägten Auffassungen zutage treten. Auf dieser Basis sollte auch das aus der religiösen Differenz resultierende Konfliktpotenzial wahrnehmbar und bearbeitbar werden. Außerdem war mit der Unterrichtsgestaltung die Intention verbunden, durch die wechselseitige Auseinandersetzung positive Auswirkungen

auf das gesellschaftliche Zusammenleben von Personen unterschiedlicher Religionsbekenntnisse im Sinne von Toleranz, Anerkennung von anderen, Respekt und sozialer Integration zu erreichen.

3.3 Designexperimente durchführen und auswerten

Die im Projekt von den Lehrendenteams entwickelten Unterrichtsdesigns wurden in weiterer Folge in den ausgewählten Projektschulen umgesetzt und mittels eines multimethodischen Verfahrens beobachtet, dokumentiert, ausgewertet und evaluiert. Besonderes Augenmerk lag dabei auf der Kommunikation und Interaktion der am Unterrichtsgeschehen beteiligten Subjekte, vor allem aber der beiden Lehrpersonen. Im Gegensatz zu vielen Projekten der FDEF wurden die Unterrichtsdesigns nicht in spezifischen Laborsituationen³⁴ inszeniert, sondern im alltäglichen schulischen Kontext – als Erweiterung des konfessionellen Religionsunterrichts – erprobt, indem jeweils die katholische und die islamische Religionsunterrichtsgruppe von den beiden Lehrpersonen gemeinsam unterrichtet wurden.

Das empirische Forschungsdesign zur Untersuchung der Unterrichtseinheiten setzte sich aus mehreren Schritten und Komponenten zusammen. Zunächst wurde im Vorfeld der Umsetzung der jeweiligen Unterrichtsdesigns mit dem Lehrendenteam ein Gruppengespräch geführt, um deren religionsdidaktische Vorannahmen zu erheben, vor allem im Blick auf die einzelnen Zugänge zu interreligiösen Lehr-/Lernprozessen (vgl. Beitrag von Şenol Yağdı in diesem Band, III.3). Der Unterricht selbst wurde von einer christlichen Religionspädagogin und von einem islamischen Religionspädagogen aus unserem Projektteam in Form von teilnehmender Beobachtung dokumentiert. Besonders wichtig war die interreligiöse Zusammensetzung dieses Forschungsteams, um religionspezifische Blickwinkel abzudecken und jeweilige blinde Flecken möglichst auszuschließen. Darüber hinaus wurde der Unterricht mit zwei Kameras aus unterschiedlichen Perspektiven videografiert und das erfasste Videomaterial im Anschluss transkribiert (für nähere Beschreibungen zur Methodologie der Unterrichtsbeobachtung, Videografie und deren Auswertung vgl. Beitrag von Eva Wenig in diesem Band, III.1). Im Anschluss an die einzelnen Unterrichtsreihen fanden Diskussionen in gemischt religiösen Gruppen mit je vier bis sechs teilnehmenden Schüler*innen statt. Diese Diskussionen wurden – wie auch jene mit den Projektlehrpersonen – per Audioaufnahme dokumentiert, transkribiert und mittels Dokumentarischer Methode analysiert (vgl. Beitrag von Johanna Spiegel in diesem Band, III.2).

34 Vgl. Prediger et al., Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen, 457.

Insgesamt wurde das Unterrichtsgeschehen somit zu verschiedenen Zeitpunkten und mit verschiedenen Methodiken erfasst und beforscht, wobei die FDEF auch für die Zusammenführung dieser Ergebnisse einen geeigneten Rahmen bietet. Der vorliegende Band liefert erstmals eine kompakte Zusammenschau der Einzelergebnisse der einzelnen methodischen Schritte und versucht, Folgerungen daraus zu ziehen. Als besonders innovativ und relevant erwies sich dabei die gewählte Herangehensweise, die einzelnen Forschungsbereiche, -perspektiven und -ergebnisse jeweils dem gesamten interreligiös zusammengesetzten Team vorzustellen und diese – oft hochkontrovers – zu diskutieren sowie gemeinsam weiterzuentwickeln.

3.4 Lokale Lehr-/Lerntheorien aufstellen

Wie bereits erläutert wurde, ist es das Kennzeichen lokaler Lehr-/Lerntheorien, Muster im Vergleich verschiedener Unterrichtsbeobachtungen zu erkennen, denen auch jenseits des je spezifischen Kontexts ein bestimmter Geltungsanspruch zukommt. Die entwickelten Theorien sind jedoch als ›lokal‹ zu bezeichnen, da sie den konkreten Entstehungskontext nicht vollständig übersteigen können und – im Sinne des Anliegens der FDEF – bewusst gegenstandsspezifisch bleiben und somit nicht unhinterfragt auf andere Lerngegenstände übertragbar sind.³⁵

Im vorliegenden Band ist der Generierung lokaler Lehr-/Lerntheorien – als vorläufiges Ergebnis und Resümee – ein eigenes Kapitel gewidmet (vgl. Beitrag des gesamten Projektteams in diesem Band, IV.1). Hier werden nicht nur die Erkenntnisse aus den einzelnen Bereichen und Teilprojekten gebündelt, aufeinander bezogen und wechselseitig kritisch hinterfragt, sondern es werden überdies erste ›lokale‹ didaktische Theorien für ein religionskooperatives Teamteaching beschrieben. Auch diesen kommt kein Anspruch auf generelle Gültigkeit zu, sie möchten aber jedenfalls die Entwicklung weiterer elaborierter Unterrichtsdesigns anstoßen und somit neue Forschungszyklen im Kontext der FDEF anregen.

Mit lokalen Theorien zu interreligiösen Lehr-/Lernprozessen im religionskooperativen Teamteaching werden insofern (Hypo-)Thesen zu den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen sowie zu bestimmten ›Gelingensbedingungen‹ in Bezug auf den spezifischen Lerngegenstand aufgestellt. Sie beschreiben, was zu den Lernprozessen am Lerngegenstand wahrzunehmen ist, und empfehlen, wie diese optimiert, d. h. dem jeweiligen Anliegen möglichst adäquat angepasst werden können.

35 Vgl. Prediger et al., Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen, 456.

Ein besonderes Kennzeichen der Theorieentwicklung im vorliegenden Projekt ist es, dass diese lokalen Lehr-/Lerntheorien im interreligiösen Team generiert und diskutiert werden und somit das Produkt eines intensiven interaktiven Forschungsprozesses sind, in den die Ergebnisse aus den einzelnen Teilprojekten eingespielt werden. Dabei kommt es einerseits zu Ergebnissen, die inhaltlich miteinander positiv korrelieren, und andererseits zu einzelnen widersprüchlichen Resultaten, wenn etwa Lehrpersonen die Kooperation ›auf Augenhöhe‹ mehrfach betonen, die Unterrichtsbeobachtung allerdings klar erkennbare Macht- und Dominanzstrukturen belegt. Gerade in solchen Situationen ist die Validierung von Theorien in einem vielfältig zusammengesetzten Forschungsteam im Grunde unerlässlich.

4 FDEF als Forschungsformat – Chancen und Grenzen

Im Verlauf des mehrjährigen Forschungsprozesses kamen wir zu der Erkenntnis, dass ein Format wie die Fachdidaktische Entwicklungsforschung nicht nur einen Mehrwert für ein fachdidaktisches Forschungsprojekt darstellt, sondern eine wesentliche Voraussetzung ist, um die einzelnen Teilprojekte sinnvoll, methodisch gesichert und konstruktiv miteinander in Beziehung zu setzen. Zugleich ist es in jedem Fall notwendig, das entsprechende Forschungsformat im Detail für das konkrete Forschungsprojekt zu adaptieren. FDEF ist dafür flexibel genug. Das zeigt auch die Vielfalt der Umsetzungsvarianten in einzelnen Fachdidaktiken. Die konkreten Anpassungsschritte sind jedenfalls zu reflektieren und transparent zu machen.

Im hier dokumentierten Projekt ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹ (bzw. im Vorgängerprojekt ›Integration durch interreligiöse Bildung‹) war es einerseits der Arbeitsbereich ›Strukturierung und Spezifizierung des Lerngegenstands‹, der eine Reihe von Adaptionen erforderlich machte. Vor allem mussten in diesem Bereich einige kontextuell geprägte Voraussetzungen, wie die konkreten schulischen Rahmenbedingungen und die Sichtweisen der beteiligten Lehrpersonen, mitberücksichtigt werden. Auf der anderen Seite erkannten wir, dass der Lerngegenstand im konkreten Projektsetting nicht von vornherein in der Weise definiert und beschrieben werden konnte, wie es in anderen Unterrichtsgegenständen und Fachdidaktiken vielfach möglich und üblich ist. Daraus resultierte eine weitere Adaptierung im Hinblick auf die Entwicklung der Unterrichtsdesigns. Da dieser Arbeitsschritt weitgehend an die beteiligten Lehrpersonen ›delegiert‹ wurde, lassen sich die beobachteten Designs, wie es die FDEF prinzipiell vorsehen würde, nur bedingt miteinander vergleichen. Zudem sind daher auch die aufgestellten lokalen Lehr-/Lerntheorien allgemeiner gehalten, als es in vielen anderen fachdidaktischen Projekten mit

konkreten Lerngegenständen und detaillierter ausgearbeiteten Unterrichtsdesigns der Fall ist.

Dennoch – oder gerade deshalb – lässt sich aus den Erkenntnissen der einzelnen Projektbereiche eine ganze Reihe von Hypothesen und Theorien ableiten, die für die Entwicklung einer Didaktik interreligiöser Lehr-/Lernprozesse im Teamteaching relevant sind.

Literatur

- Altmeyer, Stefan, *Competences in Inter-religious Learning*, in: Engebretson, Kath et al. (Hg.), *International handbook of Inter-religious education* (= *International handbooks of religion and education* vol. 4), Dordrecht/New York 2010, 627–640.
- Baumann, Ulrike, Art. *Elementarisierung*, in: *WiReLex* (2015). [<https://doi.org/10.23768/wirelex.Elementarisierung.100014>].
- Bayrhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker et al. (Hg.), *Auf dem Weg zu einer allgemeinen Fachdidaktik* (= *Fachdidaktische Forschungen* 9), Münster/New York 2017.
- Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard et al. (Hg.), *Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (= *Fachdidaktische Forschungen* 2), Münster 2012.
- Bernlochner, Max, *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam* (= *Beiträge zur komparativen Theologie* 13), Paderborn 2013.
- Fives, Helenrose/Gill, Michele Gregoire (Hg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (= *Educational psychology handbook series*), New York 2015.
- Gärtner, Claudia, *Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive*, in: dies. (Hg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-/Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen* (= *Religionspädagogik innovativ* 24), Stuttgart 2018, 11–30.
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V., *Formate Fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs*. Diskussionspapier der GfD, in: <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf> [abgerufen am 02.06.2023].
- Gmoser, Agnes, *Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse* (= *Religiöse Bildung kooperativ* 2), Göttingen 2024.
- Heitzmann, Anni/Pauli, Christine, *Professionalisierung in den Fachdidaktiken. Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. Einführung ins Themenheft*, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33 (2015) H. 2, 183–199.
- Hußmann, Stephan/Thiele, Jörg/Hinz, Renate et al., *Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell*, in: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*, Münster/New York/München/Berlin 2013, 25–42.

- Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hg.), *Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*, Münster/New York/München/Berlin 2013.
- Leuders, Timo/Christophel, Eva/Hemmer, Michael et al. (Hg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (= *Fachdidaktische Forschungen* 11), Münster/New York 2019.
- Mešanović, Mevlida, *Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften*, Stuttgart 2023
- Pirner, Manfred L./Wamser, Daniela, *Religiosität und Lehrerprofessionalität. Zur Bedeutung von bildungstheologischen Überzeugungen und bildungstheologischer Reflexionskompetenz*, in: Heimbrock, Hans-Günter (Hg.), *Taking position. Empirical studies and theoretical reflections on religious education and worldview: teachers views about their personal commitment in RE teaching. International contributions* (= *Religious diversity and education in Europe* 33), Münster/New York 2017, 111–126.
- Prediger, Susanne/Gravemeijer, Koeno/Confrey, Jere, *Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges*, in: *ZDM Mathematics Education* 47 (2005) H. 6, 877–891.
- Prediger, Susanne/Komorek, Michael/Fischer, Astrid et al., *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*, in: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*, Münster/New York/München/Berlin 2013, 9–23.
- Prediger, Susanne/Link, Michael, *Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche*, in: Bayrhuber, Horst et al. (Hg.), *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (= *Fachdidaktische Forschungen* 2), Münster 2012, 29–45.
- Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate et al., *Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell*, in: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 65 (2012) H. 8, 452–457.
- Riegel, Ulrich/Rothgangel, Martin, *Formate religionsdidaktischer Forschung*, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 29 (2021) H. 1, 45–60.
- Riegel, Ulrich/Rothgangel, Martin, *Religionsdidaktische Forschung und ihre Formate. Die Befunde einer Delphi-Studie unter deutschsprachigen Religionspädagog*innen*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 45 (2022) H. 1, 69–85.
- Rothgangel, Martin/Abraham, Ulf/Bayrhuber, Horst et al. (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (= *Fachdidaktische Forschungen* 12), Münster 2020.
- Rothgangel, Martin/Riegel, Ulrich, *Art. Forschungsformat, religionsdidaktisches*, in: *WiReLex* (2022). [https://doi.org/10.23768/wirelex.Forschungsformat_religionsdidaktisches.201004].
- Schambeck, Mirjam, *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf* (= *UTB* 3856), Göttingen 2013.
- Schweitzer, Friedrich, *Elementarisierung*, in: Kropač, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (= *Kohlhammer-Studienbücher Theologie* 25), Stuttgart 2021, 353–360.

- Schweitzer, Friedrich/Haen, Sara/Krimmer, Evelyn, Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019.
- Tenorth, Heinz Elmar, Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen, in: Bayrhuber, Horst et al. (Hg.), Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen (= Fachdidaktische Forschungen 2), Münster 2012, 11–27.
- Terhart, Ewald, Zur Situation der Fachdidaktiken aus Sicht der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven, in: Bayrhuber, Horst et al. (Hg.), Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken (= Fachdidaktische Forschungen 1), Münster 2011, 241–256.
- van den Akker, Jan/Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan et al. (Hg.), Educational design research, London 2006.
- Weirer, Wolfgang, Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Einblicke in ein religionskooperatives Unterrichtsforschungsprojekt, in: Forum Islamisch-Theologische Studien 1 (2022) H. 1, 47–64.
- Willems, Joachim, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.
- Yağdı, Şenol, Religionspädagogischer Habitus bei islamischen ReligionslehrerInnen in Österreich. Eine rekonstruktive Studie habitualisierter Orientierungsrahmen im Kontext religiösen und interreligiösen Lernens (= Dissertation), Graz 2023.

Michael Kramer

Der religions(unterrichts)rechtliche und schulpraktische Kontext der religiösen und interreligiösen Bildung

Viele rechtliche Texte beschäftigen sich zwar mit dem (konfessionellen und/oder kooperativen) Religionsunterricht in Österreich¹, jedoch vernachlässigen oder exkludieren sie häufig die tatsächlichen Lebenserfahrungen der Normanwender*innen auf diesem Gebiet. In diesem Sinne versucht dieser Beitrag, angelehnt an Teilbereiche meiner interdisziplinären Dissertation über das Verhältnis zwischen dem Staat und der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) im schulrechtlichen Kontext², rechtssoziologische Erkenntnisse zum Status quo der religiösen und interreligiösen Bildung in der Schule zu generieren. Die konkrete Leitfrage lautet: Welche Herausforderungen und Spannungsfelder können bei der Umsetzung interreligiöser Projekte im religions(unterrichts)rechtlichen und schulpraktischen Kontext, insbesondere aus den Erfahrungen im Projekt ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹, benannt und identifiziert werden?

Für die Beantwortung dieser Frage wird einerseits der rechtliche Rahmen für die religiöse und interreligiöse Bildung dargelegt und andererseits ein Einblick in die interreligiöse Praxis an Österreichs Schulen, allen voran an Mittelschulen (MS), gegeben. Die Aufbereitung des normativen Rechts folgt einem strikt rechtsdogmatischen Zugang; die Praxis im Sinne des gelebten Rechts, insbesondere die Umsetzung unseres interreligiösen Projekts in Graz, wird mit empirischen Forschungsmethoden der qualitativen Sozialforschung erhoben. Das gelebte Recht umfasst die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Akteur*innen bei der Anwendung des normativen Rechts, zum einen aus der Sicht des Forschers in der Projektumsetzung durch teilnehmende Beobachtung und zum anderen aus der Perspektive der Schulleiter*innen und Bildungsverantwortlichen der IGGÖ. Entsprechend dem Dissertationsdesign wurden 13 Expert*in-

1 Vgl. Schwendenwein, Das österreichische Katechetenrecht; Potz, Der islamische Religionsunterricht; Gastl, Der Religionsunterricht; Rees, Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Bischöfliches Amt für Schule und Bildung der Diözese Graz-Seckau. Leitfaden für den Religionsunterricht; etc.

2 Kramer, Ein österreichischer Islam für Schulen?

neninterviews mit sechs nicht muslimischen Wiener Mittelschuldirektor*innen (MSD) und sieben Schulautoritäten der IGGÖ (IGGÖ-SA) durchgeführt. Die erkenntnisorientierte Gegenüberstellung von rechtlichen Vorgaben und tatsächlicher Umsetzung zielt in dieser rechtssoziologischen Forschung darauf ab, die gesellschaftliche Realität des Rechts durch empirische Forschung zu erkunden. Dies bezieht sich auf die Untersuchung, wie bestimmte rechtliche Regelungen in der Praxis wirklich funktionieren und wie das Rechtsleben in der Realität aussieht. Dabei konzentriert sich die Forschung speziell auf die faktische Anwendung des forschungsrelevanten Rechts bzw. auf die Prüfung der Ideale des anzuwendenden Rechts anhand empirischer Erkenntnisse.³

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Die beiden ersten Abschnitte umfassen die gesetzlichen und curricularen Bestimmungen für die religiöse und interreligiöse Bildung (1) sowie deren verfassungsrechtliche und religionspädagogische Relevanz für interreligiöses Lehren und Lernen (2). Im darauffolgenden Abschnitt werden die von den Interviewpartner*in(nen) (IP) wahrgenommenen Schwierigkeiten in Bezug auf interkulturelle und interreligiöse Aktivitäten und Kooperationen zur Abbildung der Lebenswirklichkeit von Schüler*innen, Schuldirektor*innen und Fachinspektor*innen für Religion behandelt (3); darin findet sich auch ein Blick auf die rechtliche Umsetzung des Projekts ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹. Anschließend werden die Spannungsverhältnisse im Zusammenhang mit der Schulpraxis und den normativen Rahmenbedingungen rechtssoziologisch analysiert (4). Der Beitrag endet mit einem zusammenfassenden Fazit (5).

Die Ausführungen sollen dem Gesetzgeber und der Schulverwaltung zeigen, wo bei interreligiösen Projekten rechtssoziologische Reibungsfelder zwischen normativem und gelebtem Recht bestehen, um darauf entsprechend reagieren zu können. Außerdem soll dieser Beitrag künftigen Initiator*innen ähnlicher Projekte und Schuldirektor*innen vermitteln, worauf in rechtlicher und organisatorischer Hinsicht bei der Umsetzung besonders zu achten ist.

1 Die rechtliche Ausgangslage für die religiöse und interreligiöse Bildung an Österreichs Schulen

Die religiöse Bildung an österreichischen Schulen ist in Form eines konfessionellen Religionsunterrichts (RU) seit jeher die Angelegenheit der Kirchen und Religionsgesellschaften (KuR). Diese Autonomie ist durch Art. 15 und Art. 17 (4) Staatsgrundgesetz 1867 (StGG) verfassungsrechtlich sowie durch eine Vielzahl

³ Reh binder, Rechtssoziologie 9f.

einfachgesetzlicher Bestimmungen⁴ abgesichert, v. a. im Religionsunterrichtsgesetz 1949 (RelUG), das im Nationalrat nur mit einer Zweidrittelmehrheit geändert werden kann (vgl. Art. 14 Abs. 10 B-VG).

Das korporative Recht auf RU beinhaltet die Leitung, Besorgung⁵ und un-mittelbare Beaufsichtigung sowie damit einhergehend den Aufbau eines kirchlichen bzw. religionsgesellschaftlichen Schulamts samt Aufsichtsorganen (Fachinspektor*innen), die Rekrutierung, die (partielle)⁶ Ausbildung, Bestellung und Schulzuweisung von Religionslehrer*innen (RL), die Erstellung der Lehrpläne für die verschiedenen Schultypen und -stufen, die Festlegung der Lehrinhalte und -methoden sowie die Bereitstellung von Lehrbüchern und -materialien. Dem Staat bzw. den staatlichen Schulbehörden obliegen indessen die organisatorische und disziplinarische Aufsicht⁷ des RU sowie die Bezahlung der RL.⁸

Beim RU handelt es sich um eine klassische *res mixta*, in der der Staat die Bildungskompetenzen und -ziele mit den KuR teilt. Die religionsunterrichtsrechtliche Autonomie der KuR bedeutet, dass nur sie als Veranstaltungsleiterinnen des je eigenen RU darüber bestimmen können, in welchem Umfang (aufgrund der Verfügbarkeit von RL) und auf welche Art und Weise (aufgrund der Inhalts- und Methodenkompetenz) unterrichtet werden kann bzw. darf.⁹ Die inhaltlichen Grenzen für den konfessionellen RU und folglich für interreligiöses Unterrichten verlaufen entlang der »staatsbürgerlichen Erziehung«.¹⁰ Dabei handelt es sich zwar um einen – im Jahr 1962 ins RelUG aufgenommenen¹¹ – unbestimmten Rechtsbegriff, der jedoch für RL in der Anwendung von Lehrbüchern und -mitteln zwei wesentliche Grenzbereiche markiert, nämlich die bildungsstaatlichen Zielsetzungen (siehe 2. Abschnitt) und die »Baugesetze« der österreichischen Verfassung¹², insbesondere das demokratische Prinzip sowie

4 Vgl. § 2 (1) RelUG, §§ 1 und 2 Schule-Kirchen-Gesetz 1868, § 6 Z 5 AnerkG 1874, § 4 Schulvertrag 1962. Eine zusätzliche Absicherung erfährt die Gewährleistung zur unmittelbaren Aufsicht der KuR in manchen Gesetzen über die äußeren Rechtsverhältnisse, vgl. § 6 (1) Z 9 IslamG idGF und § 5 (4) Z 10 IsraelitenG idGF.

5 Das Recht auf Besorgung des eigenen RU inkludiert, dass Schüler*innen anderer KuR in erster Linie nicht daran teilnehmen dürfen (RS Nr. 5/2007), sofern es darüber keine Verständigung und Einigung gibt.

6 Nur für die RL an Pflichtschulen rechtlich gedeckt.

7 Vgl. § 2 (1) RelUG idGF.

8 Vgl. § 7 iVm § 6 RelUG idGF.

9 Vgl. Kalb/Potz/Schinkele, Religionsrecht, 357.

10 Vgl. § 2 (3) RelUG idGF und Art. I § 5 (2) Schulvertrag 1962 idGF.

11 Vgl. Bundesgesetzblatt der Republik Österreich (BGBl.) Jahrgang 1962, Ausgegeben am 8. August 1962, 61. Stück, Nr. 243 (BGBl. Nr. 243/1962).

12 Adamovich/Funk/Holzinger/Frank, Österreichisches Staatsrecht, 129.

Grund-, Menschen- und Minderheitenrechte.¹³ Diese Grenzbereiche gelten sowohl für den konfessionellen RU als auch für interreligiösen Unterricht.

Die Stundenplanerstellung erfolgt durch die Schulleiter*innen. Sie legen fest, ob der RU in einzelnen Klassen oder in zusammengezogenen (klassen-, schulstufen- und schulübergreifenden) Gruppen¹⁴ stattfinden soll.¹⁵ Die Gruppenbildung muss gem. § 7a (1) RelUG vom »Standpunkt der Schulorganisation und des Religionsunterrichts vertretbar [sein]«. ¹⁶ Von Fachinspektor*innen wird die Stundenplanung hinsichtlich der Organisation des RU und der damit in Verbindung stehenden Stundenzahlberechnung¹⁷ kontrolliert und gegebenenfalls beeinträchtigt, wie dies ein*e MSD mit Hinweis auf die Inferiorität der Fachaufsicht berichtet¹⁸.

In der Regel sind, sofern genügend¹⁹ Schüler*innen teilnehmen, zwei Wochenstunden für den RU vorgesehen.²⁰ Die Typenfestlegung, ob RU in der Klasse oder in der Gruppe stattfindet, hängt in erster Linie davon ab, wie viele Schü-

13 Dem Verständnis des Gesetzgebers nach – zum IslamG 2015 – ergeben sich »[d]ie Ziele der staatsbürgerlichen Erziehung [...] aus den Baugesetzen der Bundesverfassung, Staatszielbestimmungen, den Grund- und Freiheitsrechten des Staatsgrundgesetzes von 1867, der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK), Art. 14 Abs. 5a B-VG sowie den Aufgaben der österreichischen Schule in § 2 SchOG. Sie sind daher demokratisches, republikanisches, bundesstaatliches, gewaltentrennendes, liberales und rechtsstaatliches Prinzip, Gleichheit vor dem Gesetz allgemein (Art. 7 Abs. 1), Gleichbehandlung von Behinderten (Art. 7 Abs. 1), Gleichheit von Mann und Frau (Art. 7 Abs. 2 und 3), Staatssprache (Art. 8 Abs. 1) [etc.]«; Erläuterungen zum IslamG 2015, RV 446 BlgNR 25. GP, 3.

14 Bei der Gruppenbildung ist im Allgemeinen »stets auf die Erfordernisse der Pädagogik, die räumlichen Möglichkeiten sowie einen effizienten Ressourceneinsatz und eine straffe Organisation der Religionsunterrichtsgruppen Bedacht zu nehmen«; RS 5/2021, Pkt. 3.5.2.

15 Vgl. § 7a RelUG idGF; RS 5/2021, Pkt. 3.5.2.

16 Das Rundschreiben des BMBWF (RS) 5/2021 stellt klar, dass die Bildung von RU-Gruppen »hinsichtlich der schulorganisatorischen Vertretbarkeit durch die Schulleitung erfolgt, die in diesem Zusammenhang an die Weisungen der staatlichen Schulbehörden gebunden ist. Hinsichtlich der Frage, ob die Gruppenbildung vom Standpunkt des Religionsunterrichts vertretbar ist, ist die jeweilige Fachinspektion einzubeziehen«; RS 5/2021, Pkt. 3.5.2.

17 »Für die Berechnung der Religionsunterrichtsgruppen im Sinne des § 7a RelUG sind sämtliche Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem Bekenntnis sowie davon, ob sie den Religionsunterricht als Pflichtgegenstand oder als Freigegegenstand besuchen, heranzuziehen«; RS 5/2021, Pkt. 3.5.2.

18 Vgl. IP12, 267–269.

19 Eine Verminderung der Wochenstundenzahl in einer RU-Klasse ergibt sich, wenn aus dieser Klasse weniger als zehn Schüler*innen teilnehmen und diese zugleich weniger sind als die Hälfte der Schüler*innen dieser Klasse. Nehmen am RU in einer Klasse lediglich drei oder vier Schüler*innen teil, haben RL keinen Anspruch auf eine Reisekostenerstattung. Kein RU kommt bei weniger als drei Schüler*innen zustande. Eine Verminderung der Wochenstundenzahl in einer RU-Gruppe ergibt sich, wenn weniger als zehn Schüler*innen einer Klasse teilnehmen und die teilnehmenden Schüler*innen in ihren jeweiligen Klassen weniger als die Hälfte der Schüler*innen ausmachen. Vgl. § 7 (2) bis (4) RelUG idGF.

20 Vgl. Potz, Der islamische Religionsunterricht in Österreich, in: Hinghofer-Szalkay/Kalb (Hrsg.), Islam, Recht und Diversität, 2018, 409.

ler*innen daran teilnehmen. Der RU ist zwar für Angehörige einer Kirche oder Religionsgesellschaft ein Pflichtfach, jedoch können die Schüler*innen bzw. deren Eltern und Erziehungsberechtigten (bis zur Vollendung des 14. Lebensjahrs der Kinder) innerhalb der ersten Schulwoche eine Abmeldung vom RU vornehmen.²¹ Damit achtet der Gesetzgeber die individuelle negative Religionsfreiheit im Einklang mit der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (EGMR).²²

Alle bisherigen Ausführungen zur religiösen bzw. konfessionellen Bildung gelten auch für interreligiöse Projekte in der Verantwortung und Umsetzung mehrerer KuR. Dieser Analogieschluss ist deshalb nötig, weil es für derartige Kooperationen bislang keine gesetzliche Regelung gibt. Diesbezüglich ist auf die Stellungnahme des Kultusamts zum Bildungsreformgesetz 2017 bezüglich der Organisation interreligiöser Unterrichtseinheiten aufmerksam zu machen, das einen lange bestehenden Wunsch der KuR aufgreift und für einen derartigen RU eine gesicherte rechtliche Basis fordert. Die vom Staat vorgegebenen Rahmenbedingungen könnten laut Kultusamt durch eine Novellierung des RelUG erheblich unterstützt werden, weshalb es eine Ergänzung mit einem zusätzlichen Abs. 4 in § 2 RelUG empfahl:

Abweichend von Abs.1 kann der Religionsunterricht von zwei oder mehr gesetzlich anerkannten Kirchen oder Religionsgesellschaften auf der Grundlage von schriftlichen Vereinbarungen zwischen diesen beteiligten Kirchen oder Religionsgesellschaften besorgt, geleitet und unmittelbar beaufsichtigt werden. Der Aufwand an Lehrerwochenstunden ist dabei so festzusetzen, wie er sich bei getrennter Besorgung gemäß § 7a ergäbe.²³

Der Umstand, dass für eine interreligiöse Unterrichtsform in Österreich keine rechtliche Bestimmung existiert, hindert die KuR aufgrund ihrer Autonomie nicht an der Umsetzung interreligiöser Schulprojekte, wenn sich RL unterschiedlicher Religionszugehörigkeit dafür engagieren und alternative Formen im Rahmen des konfessionellen RU auch sonst »vom Standpunkt der Schulorganisation und des Religionsunterrichtes« (§ 7a Abs. 1 RelUG idgF) möglich sind. Im Bewusstsein, dass etliche Schulleitungen Schwierigkeiten bei der Organisation des RU mit Konsequenzen für potenzielle interreligiöse Projekte sehen, sollen die Schulleiter*innen dennoch – jedenfalls dem Gesetz nach – interreligiöse Kooperationsmöglichkeiten fördern. Denn entsprechend den verfassungsrechtlichen Staatszielbestimmungen samt einfachgesetzlichen und curri-

21 Vgl. § 1 (2) RelUG idgF.

22 Vgl. VfSlg. 802/1927; 1206/1929; EGMR, H. & E. Zengin gegen Türkei, Appl. Nr. 11448/04; EGMR, Folgerø u. a. gegen Norwegen, Appl. Nr. 15472/02.

23 Stellungnahme des Kultusamts zum Bildungsreformgesetz 2017, BMB-12.660_0001-Präs. 10_2017_20.03.2017_Begutachtungsverfahren.

cularen Bestimmungen mit religionspädagogischen Zielsetzungen ist dieses Sollen sowohl von Schulleitungen als auch von Schulämtern der KuR, insbesondere von den RL, ernst zu nehmen.

2 Die verfassungsrechtliche und religionspädagogische Bedeutung des interreligiösen Austauschs und Lernens

Die Vermittlung von Wissen über, das Verständnis für und die Beschäftigung mit Religionen und religiösem Handeln im schulischen Kontext sind für den Staat zweifelsfrei bedeutsam. Dies kommt nicht bloß in der religionsunterrichtsrechtlichen Autonomie der KuR zum Ausdruck, sondern auch in Art. 13 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (BGBl. Nr. 590/1978)²⁴ sowie in den nationalen Staatszielbestimmungen zu den Aufgaben und Grundwerten der Schule, allen voran in Art. 14 (5a) Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG). Dort heißt es:

Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.

Die kursiven Hervorhebungen in dem Zitat verdeutlichen die religiösen Bezüge dieser Bestimmung auf die Befähigung junger Menschen zur Verantwortungsübernahme für ihre Mitmenschen und unseren Planeten, die auch das religiöse

24 Art. 13 dieses Pakts stellt auf das Recht auf Bildung, die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde sowie auf die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten ab, damit jede*r eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft spielen kann. In Bezug auf die Interreligiosität bestimmt dieser Artikel weiter: »Österreich stimmt in diesem Pakt überein, dass die Bildung Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern muss.«

Denken einschließt. Für diese Aufgabe sieht der Staat den konfessionellen RU in der Verantwortung der KuR vor, in dem Schüler*innen geistig – und je nach Glaubensvermittlung auch spirituell – durch die Vermittlung und Behandlung religiöser, gesellschaftlicher, politischer etc. Themen wachsen und reifen sollen. Interreligiöse Bezüge ergeben sich folgerichtig durch die Wahrnehmung der genannten Grundwerte in der Schule und durch einen Kooperationswillen für ein ›partnerschaftliches Zusammenwirken‹ mit einem offenen, toleranten und gerechten Umgang mit Andersgläubigen oder -denkenden. In diesem Sinne haben die genannten Akteur*innen im Rahmen des RU die interreligiöse Begegnung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten und das Kennenlernen religiöser Lebens- und Glaubensvorstellungen, Traditionen, Feiern etc. zu fördern. Eine derartige Förderung kann – wie im Fall unseres Grazer Projekts – durch interreligiöses Teamteaching im erweiterten Zusammenwirken von Schüler*innen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, Religionslehrer*innen, Schulleitungen sowie Fachinspektor*innen bzw. Schulamtsleiter*innen der beteiligten KuR geschehen.

Die religionspädagogische Bedeutung der Förderung interreligiöser Aktivitäten in der Schule spiegelt sich in diversen Gesetzen und Verordnungen (VO) zum tertiären Bildungssystem sowie in allgemeinen und vielen religionsgesellschaftlichen RU-Lehrplänen wider, wie die folgenden Ausführungen zu den notwendigen Lehrer*innenkompetenzen und curricularen Unterrichtsvorgaben zeigen. Nach den Rahmenvorgaben für die Begutachtung der Curricula durch den Qualitätssicherungsrat für Pädagog*innenbildung haben die Bachelor- und Masterstudien für das Lehramt

kompetenzorientiert gestaltet zu sein. Sie haben die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen wie allgemeiner und spezieller pädagogischer Kompetenzen, fachlicher und didaktischer, inklusiver, interkultureller, interreligiöser und sozialer Kompetenzen, Diversitäts- und Genderkompetenzen und Professionsverständnis zu berücksichtigen sowie ein umfassendes Verständnis für die Bildungsaufgabe zu fördern.²⁵

Ähnliche Regelungen finden sich in § 3 Hochschul-Curriculaverordnung 2013 idF BGBl. II Nr. 220/2022 und in der Anlage zu § 30a (1) Z 4 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz 2011 idF BGBl. I Nr. 129/2017. Konsequenterweise haben sich in den großen nationalen Bildungseinrichtungen diverse Kooperationsformen institutionalisiert, etwa das ›Netzwerk Interreligiosität‹ an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems²⁶, das ›Zentrum für interreligiöse Studien‹ an der Universität Innsbruck²⁷ und das ›Zentrum für Diversität

25 Anlage zu § 74a (1) Z 4 Hochschulgesetz 2005, BGBl. I Nr. 30/2006 idGF.

26 <https://kphvie.ac.at/netzwerk-interreligiositaet.html> [abgerufen 11.03.2023].

27 <https://www.uibk.ac.at/zirs/zentrum/> [abgerufen 11.03.2023].

und Inklusive Bildung« an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz²⁸.

In den Lehrplänen für Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) ist in Bezug auf die schulautonome Gestaltung der gegenstandsbezogenen und der individuellen Lernzeiten nur festgehalten, dass in ganztägigen Schulformen die Angebotspalette mitunter das ›Soziale Lernen‹ zu berücksichtigen hat. Das ›Soziale Lernen‹ umfasst die »Entwicklung von Kontaktfähigkeit, Toleranz, Konfliktmanagement, Interreligiosität usw. als Beiträge zu Inklusion, Friedenserziehung, Gewaltprävention, politischer Bildung u.ä. Peer-Mediation kann in das Angebot integriert werden.«²⁹ Dass die Begriffe ›interreligiös‹ und ›Interreligiosität‹ in den allgemeinen Lehrplänen kaum verwendet werden, kann mitunter mit dem Prinzip der Säkularität begründet werden. Diesem Prinzip zufolge sind staatliche und religiöse bzw. kirchliche (religionsgesellschaftliche) Angelegenheiten voneinander getrennt, sodass auch interreligiöse Kooperationen zu gemeinsamen Feiern oder Unterrichtsformen im Kontext des sozialen Lernens ausschließlich KuR vorbehalten sind. Dementsprechend haben die leitenden, besorgenden und unmittelbar beaufsichtigenden KuR die Kompetenz zur Erstellung der RU-Lehrpläne.³⁰

Diese Lehrpläne werden – nach Überprüfung auf ihre Kompatibilität mit der staatsbürgerlichen Erziehung – vom Bundesministerium für Bildung kundgemacht. Diesbezüglich ist – im Wissen, dass ab dem Schuljahr 2023/24 vielfach neue Lehrpläne in Kraft treten³¹ – ein kurzer Blick in die Lehrpläne einzelner KuR zu werfen, um Bezüge zu interreligiösen Bildungszielen zu finden:

- Für den katholischen RU wird an Pflichtschulen das religionsdidaktische Prinzip zur Berücksichtigung bzw. Förderung des ökumenischen, interreligiösen und interkulturellen Dialogs vorgegeben. Ab der vierten Klasse Volksschule sollen Schüler*innen laut Lehrplan (Leitkompetenz 6) »unterschiedlichen Lebensweisen und Glaubensformen reflexiv begegnen können«,

28 https://www.phdl.at/ueber_uns/zentren/dib [abgerufen am 17.01.2024].

29 Vgl. Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, BGBl. II Nr. 134/1963 idF BGBl. II Nr. 1/2023; Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, BGBl. II Nr. 88/1985 idF BGBl. II Nr. 1/2023; Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht, BGBl. II Nr. 185/2012 idF BGBl. II Nr. 1/2023.

30 Siehe § 2 RelUG idGF.

31 Die Schüler*innen erhalten in der Schule ein zeitgemäßes Rüstzeug, weshalb laut BMBWF mitunter die ›21st Century Skills‹ gestärkt werden sollen: »Kommunikation, Kooperation, Kreativität und kritisches Denken rücken ebenso stärker in den Fokus wie Digitale Kompetenz, Umweltbildung und Nachhaltigkeit«; vgl. <https://www.paedagogik-paket.at> [abgerufen am 27.06.2023].

- etwa um »Elemente muslimischen Lebens und Glaubens beschreiben und die monotheistischen Religionen zueinander in Beziehung setzen [zu können]«³².
- Der Lehrplan für den buddhistischen RU enthält den folgenden methodischen Hinweis für die Lernziele in der Sekundarstufe I: »Einladen eines Vertreters einer Glaubensgemeinschaft zu Vortrag und Diskussion. Altersadäquater interreligiöser Dialog mit Gleichaltrigen anderer Konfessionen [...].«³³ Weiters sollen interreligiöse Themen »so geplant werden, dass ein zeitlicher Bezug zu deren bedeutenden Festen (z.B. Weihnachten, Ramadan) möglich ist.«³⁴
 - Der Lehrplan für den evangelischen RU schreibt als Bildungs- und Lehraufgabe in der Sekundarstufe I vor, dass er die Rückbesinnung auf die eigenen religiösen und kulturellen Wurzeln fördert und Räume des interreligiösen und -kulturellen Lernens eröffnet. »Er beteiligt sich an der Gestaltung der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, insbesondere durch die Mitgestaltung von Festen, Feiern und Gottesdiensten.«³⁵
 - Die Lehrpläne für den alevitischen RU sehen für einen Großteil aller Schultypen als Bildungs- und Lehraufgabe vor, dass »[d]ie Islamische Weltkommune betreffende und interreligiöse Anliegen [...] nach Möglichkeit Berücksichtigung finden und so ein gelebtes Zeichen des Dialogs zwischen Konfessionen und Religionen sein [sollen]«. ³⁶ Als Beiträge zu den schulischen Aufgaben wird explizit das interreligiöse und interkulturelle Lernen genannt.³⁷
 - Auch die von der IGGÖ verfassten Lehrpläne für den IRU an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen nennen im Rahmen der allgemeinen didaktischen Grundsätze u. a. das interdisziplinäre und fächerübergreifende Unterrichten, wobei die interreligiöse Zusammenarbeit mit den RL anderer Konfessionen ausdrücklich empfohlen wird und die IRL angehalten sind, sich »in jedem Jahr entweder an einem interdisziplinären oder interkonfessionellen Projekt zu beteiligen oder zumindest ein interdisziplinäres Projekt mit Kolleginnen und Kollegen zu planen und durchzuführen.«³⁸

32 Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an VS, MS, Unterstufe AHS, BHS [...] idF BGBl. II Nr. 253/2023.

33 Lehrplan – buddhistischer Religionsunterricht, BGBl. II Nr. 241/2008 idGF.

34 Ebd.

35 Lehrplan – Evangelischer Religionsunterricht an Hauptschulen idF BGBl. II Nr. 395/2019 idGF.

36 Lehrpläne – Alevitischer Religionsunterricht an Volksschulen, Hauptschulen, NMS, AHS, BMS, BHS idF BGBl. II Nr. 14/2014.

37 Ebd.

38 Lehrpläne – islam. Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen, BGBl. II Nr. 234/2011.

Diese Empfehlungen in der Rechtsordnung machen deutlich, dass eine grundsätzliche Offenheit des Gesetzgebers sowie vieler KuR gegenüber interreligiösen Kooperationen besteht, zugleich aber nur wenige Lehrpläne ausdrücklich auf das interreligiöse Lernen eingehen. Es bleibt abzuwarten, inwiefern sich dieser Umstand mit den neuen Lehrplänen ändern wird. Der empirische Teil meiner Dissertation weist jedenfalls darauf hin, dass eine interkulturelle und interreligiöse Schulpraxis an vielen Schulen Österreichs heute bereits eine Selbstverständlichkeit ist.

3 Empirische Blitzlichter ...

3.1 ... zur interkulturellen und interreligiösen Schulpraxis in Österreich

Die empirischen Erhebungen im Rahmen unseres Projekts sowie meiner Dissertation bestätigen, dass interkulturelle und interreligiöse Aktivitäten und Kooperationen heute in vielen Schulen mit ethnisch, kulturell und religiös pluralen Schulgemeinschaften selbstverständlich sind. Die Antworten aus der Online-Umfrage unter Kärntner und steirischen Schulleiter*innen (Gmoser & Weirer 2018) belegen³⁹, dass ein »interreligiöser Gottesdienst« bzw. eine »interreligiöse Feier/Andacht am Schulanfang und/oder -schluss (S40, S175, S224, S286)« sowie »interkulturelle und interreligiöse Projekte« als Schulveranstaltungen im Laufe des Schuljahrs (S270, ähnlich S407) zur Schulrealität gehören.

Die im Rahmen meiner Dissertation durchgeführten Interviews mit IGGÖ-SA (IP0–IP6) und MSD (IP7–IP12), in denen nach interkulturellen und -religiösen Aktivitäten in den Zuständigkeitsbereichen bzw. an den sechs Schulstandorten gefragt wurde, brachten großteils dieselben Ergebnisse wie das Grazer Projekt hervor. Aufgrund der konkreten Fragestellung gaben die Antworten der MSD und IGGÖ-SA einen tieferen Einblick in die Schulpraxis, die – dies sei vorweggenommen – aus der Perspektive der MSD vordergründig interkulturell und weniger interreligiös geprägt ist. Die MSD erzählen beispielsweise, dass schulische Projekte (z. B. Flohmärkte) organisiert oder Elternsprechtage sowie Deutschkurse für einen interkulturellen Austausch genutzt werden, damit Eltern und Erziehungsberechtigte verschiedener Herkunft in einem organisierten Rahmen, insbesondere durch mitgebrachte traditionelle Speisen bei ›Kaffee und

39 Die Umfrage erfolgte mittels eines Online-Fragebogens, der über die Bildungsdirektionen an alle Schulleitungen der Bundesländer Kärnten und Steiermark erging und von 514 Schulleiter*innen – großteils aus der Steiermark – schriftlich beantwortet wurde. Zum Abschluss der Umfrage bestand die Möglichkeit, die persönliche Meinung zum RU im Allgemeinen kundzutun, was 172 Personen nutzten; vgl. Gmoser/Weirer, Es muss sich etwas verändern!, 170.

Kuchen«, ins Gespräch kommen und sich kennenlernen können. Die MSD betuern, stets auf die jeweiligen religiösen und kulturellen Eigenheiten Rücksicht zu nehmen (IP9, 291–293; IP8, 288–292; IP11, 428–433). Aus einer Ganztagschule wird berichtet, dass eine unverbindliche Übung mit dem Titel ›Kreatives Kochen‹ angeboten wird, die auch viele muslimische Jungs interessiert und in der ihnen die Verrichtung ihres Nachmittagsgebets im Turnsaal erlaubt wird. In derselben Schule wurden gemeinschaftlich ›Gedenksteine der Erinnerung‹ an den Holocaust gestaltet (IP8, 142). Gewünscht werden auch interreligiöse Exkursionen zu verschiedenen Religionsstätten, um Einblicke in fremde Religionen zu gewinnen, »ein bisschen über den Tellerrand« zu schauen und zu erkennen, »dass nicht alles andere ein Feindbild ist« (IP11, 413–417).

Für eine*n MSD hatte der Terroranschlag in Wien am 2. November 2020 zur Folge, dass ein gemeinschaftliches Projekt für ein friedliches Miteinander umgesetzt wurde und die Schulgemeinschaft »mehr zusammengewachsen« ist (IP10, 241–244). Interreligiosität wird beispielsweise als Feiern wichtiger religiöser Ereignisse aus dem jeweiligen Kulturkreis verstanden, etwa Weihnachten, das in Form eines »Familienfests«, »Winterfests« oder »Fests des Friedens« im Rahmen einer Schulveranstaltung kollektiv mit allen Schüler*innen und Eltern zelebriert wird (IP10, 532–543). Eine andere Schulleitung hat beobachtet, dass die religiöse Vielfalt in der Schule auch dazu führt, dass Religion insgesamt anders als früher praktiziert wird, auch wenn man nach wie vor versucht, gemeinsam zu Weihnachten »nicht unbedingt religiöse Lieder, aber doch Lieder zu singen« (IP11, 429).

Die Interreligiosität ist auch für IGGÖ-SA von großer Bedeutung, allen voran der interreligiöse Dialog mit KuR, wie er etwa in den Lehrplänen proklamiert wird (IP2a, 148) oder sich in regelmäßigen Besprechungen, Besuchen und gegenseitigen Einladungen zu den je eigenen Festen manifestiert, die zu mehr Miteinander und Akzeptanz in der Gesellschaft beitragen können (IP3b, 86–88). Während die – vonseiten der IGGÖ-SA grundsätzlich gut funktionierende – interreligiöse Zusammenarbeit in den Schulen vorwiegend auf Lehrer*innenebene geschieht, erfolgt sie im gesellschaftspolitischen Kontext im Rahmen der ›Plattform der Kirchen und Religionsgesellschaften«, um sich bei diversen Angelegenheiten mit religiösen Bezügen gegenseitig zu unterstützen (IP4a2, 77–78). Weiters können interreligiöse Veranstaltungen innerhalb und außerhalb der Schule teilweise geschürte Ängste und Vorurteile entkräften, vor allem »in Debatten um die Sichtbarkeit von muslimischen Frauen, wenn sie ein Kopftuch tragen« (IP2a, 67). Konkrete Kooperationen hat es beispielsweise bei den Erinnerungsfeiern 2014 zu den beiden Weltkriegen gegeben, an denen verschiedene Vertreter*innen der KuR aus ihrer eigenen Tradition eine Art Friedensgebet initiierten (IP3a, 485–490). Einer IGGÖ-SA zufolge sollte sich interreligiöses Handeln in der Schule an gesellschaftlichen Gepflogenheiten, insbesondere am

Arbeitsleben, orientieren, wo etwa Muslim*innen ihre Arbeitszeiten mit Nichtmuslim*innen – und auch umgekehrt – tauschen, damit sie ihre Feste wie Weihnachten oder Ostern feiern können (IP3b, 46). Im politischen Kontext erinnerte sich eine IGGÖ-SA zudem daran, dass in früheren Zeiten Muslim*innen und Nichtmuslim*innen gemeinsam im Parlament das Opferfest feierten (IP4a2, 438–441).

3.2 ... zur interreligiösen Bildung

Nicht nur in der Online-Umfrage unter Schulleiter*innen aus Kärnten und der Steiermark war explizit der Wunsch zu vernehmen, einen »interreligiösen Unterricht anzubieten, um die Differenzen, die oft nur aus Mangel an Wissen entstehen, erst gar nicht aufkommen zu lassen.«⁴⁰ Auch die Auswertung der Interviews im Rahmen meiner Dissertation verdeutlichte, dass die MSD eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber interreligiösen Unterrichtseinheiten haben und die Religionslehrer*innen verschiedener KuR zu bestimmten Themen gemeinsam ihre Klassen in Religion(en) unterrichten (IP8, 293–296; IP11, 413; IP12, 404–409), wengleich sich drei der sechs MSD gegen Religion im öffentlichen Raum Schule und stattdessen für einen Ethikunterricht für alle Schüler*innen aussprachen (IP7, 32; IP9, 100–103; IP12, 134). Dennoch berichtet eine*r dieser Direktor*innen, dass es bis vor Kurzem an der Schule ein Projekt der dort unterrichtenden katholischen und islamischen Religionslehrer*innen gab, bei dem sie mit dem Alterspflegeheim nebenan generationenübergreifend kooperierten und »jede Woche eine Gruppe Kinder um zehn Uhr dort hinüber[ging] und so quasi die alten Leute dort bespaßt[e], mit Spielen, Singen und Plaudern« (IP12, 401).

Auch den IGGÖ-SA sind verschiedene interreligiöse Kooperationen im Rahmen des RU nicht fremd. So wurde beispielsweise das Projekt ›Werte – Interkulturelles Lernen – Religionen (W.I.R.)‹ des Erzbischöflichen Amtes für Schule und Bildung der Erzdiözese Wien⁴¹ genannt. Das W.I.R.-Projekt, in dem die Schüler*innen im Klassenverband von einer katholischen Religionslehrkraft unterrichtet werden, kann nach Angaben des erzbischöflichen Schulamts als schulautonomer Pflichtgegenstand mittels SGA-Beschluss und mit der Zustimmung der Fachinspektor*innen umgesetzt werden. Diesbezüglich beklagte eine IGGÖ-SA allerdings, dass die IGGÖ nicht in die Konzeption eingebunden war; das Projekt wird von der IGGÖ aufgrund des Angebots an nur wenigen Schu-

40 S133; ähnlich S493; vgl. Gmoser/Weirer, Es muss sich etwas verändern!, 172.

41 Für mehr Informationen siehe: <https://www.schulamt.at/werte-interkulturelles-lernen-religionen/> [abgerufen am 11.03.2023].

len toleriert. Vielversprechender findet diese IGGÖ-SA das Unterrichtsmodell ›Leben in Vielfalt – Lernen in Begegnung‹ der KPH Wien/Krems⁴², bei dem es um die Öffnung eines pädagogischen Raums geht, in dem die Schüler*innen der Religionsvielfalt begegnen können. Die interreligiös kooperierenden und begleitenden Lehrer*innen moderieren diese Begegnung mehr, als sie frontal die Inhalte steuern. Die Themen würden vorab besprochen, aufeinander abgestimmt, für den Unterricht konzipiert und die Materialien dafür bereitgestellt (IP2b, 99–117).

Dass IGGÖ-SA sowie insgesamt die IGGÖ ein Interesse am interreligiösen Lehren und Lernen sowie am Begegnungslernen im Besonderen bekunden, z. B. durch gemeinsame Projekte an der KPH Wien/Krems, kann im Übrigen mit dem Koranvers 13 in Sure 49 begründet werden. Diesem Vers zufolge ist es Gottes Anliegen, dass Menschen unterschiedlicher Herkunft aufeinander zugehen und sich kennenlernen⁴³. In praktischer Hinsicht beschreibt eine IGGÖ-SA eine konkrete religionspädagogische Handlungsanweisung für interkulturelles und interreligiöses Unterrichten im IRU. Die IRL sollen ein Arbeitsblatt für den IRU mit Bezügen zu Spiritualität, Freundschaft und Interreligiosität gestalten, indem sich die Schüler*innen folgenden Sachverhalt (mit gestrafftem Text) vorstellen und den inkludierten Arbeitsauftrag erledigen sollen:

Laura und Zeynep sind dicke Freunde, die gemeinsam in die Schule gehen und sich jetzt wegen Corona leider nicht sehen können. Sie telefonieren öfter miteinander und in einem Gespräch erzählt Zeynep ihrer Freundin, dass sie sich um ihre Oma in der Türkei Sorge und deshalb immer Bittgebete mache, damit sie behütet bleibt. Laura fand diese Idee so gut, dass sie ebenfalls ein Bittgebet machen möchte. Versuch dein eigenes Bittgebet und schließe die Leute, die du gerne hast, in dein Gebet ein. (IP1b1, 77–78)

3.3 ... zur rechtlichen Umsetzung des Projekts ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹

In der Vereinbarung zum Projekt ›Integration durch interreligiöse Bildung‹ aus dem Jahr 2018 – dem Vorläuferprojekt (vgl. Beitrag des Projektteams in diesem Band, I.1) – einigten sich die Kooperationspartner*innen, d. h. die katholische Kirche, die IGGÖ und das Projektteam, auf die folgenden fünf Punkte:

42 Für mehr Informationen siehe: https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Fortbildung_Religion/2020-21/Lernen_in_Begegnung_Homepage.pdf [abgerufen am 27.06.2023].

43 Im Koran heißt es dazu: »O Menschen! Siehe, Wir haben euch alle aus einem Männlichen und einem Weiblichen erschaffen, und haben euch zu Nationen und Stämmen gemacht, auf daß ihr einander kennenlernen möget. Wahrlich, der Edelste von euch in der Sicht Gottes ist der, der sich Seiner am tiefsten bewußt ist. Siehe, Gott ist allwissend, allgewahr.«; Asad, Die Botschaft des Koran, 980.

1. Die Auswahl von anfangs vier Schulstandorten, an denen »[...] in einzelnen Klassen im konfessionellen Religionsunterricht interreligiöse Unterrichtseinheiten für je drei Wochen erteilt [werden]. Durch die dabei stattfindende wechselseitige Begegnung der Schülerinnen und Schüler soll das Wissen über und das Verständnis für die je andere religiöse Überzeugung gesteigert und die Dialogfähigkeit gefördert werden.
2. Die Wahrnehmungen, Erfahrungen und Ergebnisse des Projektes werden durch das Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Karl-Franzens-Universität dokumentiert und wissenschaftlich reflektiert und ausgewertet. Die Ergebnisse sollen für die Ausbildung zukünftiger Religionspädagoginnen und Religionspädagogen berücksichtigt werden.
3. Die Schulleitungen sind informiert und haben sich bereit erklärt, an der Umsetzung mitzuwirken.
4. Eltern/Erziehungsberechtigte werden von dem Projekt informiert.
5. Für jene Schülerinnen und Schüler, die eine Teilnahme am Projekt ablehnen, gibt es an der Schule andere Möglichkeiten der Teilnahme am jeweiligen konfessionellen Religionsunterricht bzw. an einer qualitätvollen Beaufsichtigung.«⁴⁴

Weitere Vereinbarungen für zusätzliche Schulstandorte folgten, jedoch mit der Ergänzung konkreter Termine für die interreligiösen Unterrichtseinheiten. Anhand dieser Vorgehensweise wurde trotz fehlender Rechtsgrundlage die Zusammenarbeit von katholischen und islamischen Religionslehrer*innen legitimiert und der Rahmen für die Durchführung und Erforschung des Projekts geschaffen. Dieser Rahmen lässt sich mit den folgenden W-Fragen umreißen: WER (Religionslehrer*innen der katholischen Kirche und der IGGÖ) soll WO (Schulstandorte), WEN (Schüler*innen des katholischen und islamischen RU), WANN (Zeitpunkt und Dauer) und WESHALB (Zweck und Ziele) unterrichten? Für das grundsätzliche Übereinkommen zu interreligiösen Unterrichtseinheiten bedurfte es indes keiner Festlegung auf das WAS (Inhalt), das WIE (Methoden) oder das WOMIT (Lehrbücher und -mittel), da den Religionslehrer*innen in inhaltlichen und methodischen Fragen möglichst viel Spielraum gegeben werden sollte.

Neben der Beantwortung der W-Fragen wurden zwei weitere Aspekte berücksichtigt: die Wahrung der individuellen negativen Religionsfreiheit und das Recht der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zur religiösen Erziehung ihrer Kinder. Diesbezüglich wurden Informationsschreiben an die Eltern und Erziehungsberechtigten verfasst, um über das Projekt aufzuklären. Diese Schreiben

44 Vereinbarung vom 30. Oktober 2018.

enthielten am Schluss den folgenden Hinweis zur Wahrung der beiden Grund- bzw. Freiheitsrechte:

Sollten Sie der Teilnahme Ihrer Tochter bzw. Ihres Sohnes an diesem Projekt nicht zustimmen können, was wir sehr bedauern würden, bitten wir Sie um eine entsprechende Benachrichtigung über den/die zuständige ReligionslehrerIn. Die Schule würde sich dann um einen adäquaten Ersatzunterricht bemühen.

Diese Formulierung sollte die grundsätzliche Freiwilligkeit der Teilnahme der Schüler*innen zum Ausdruck bringen, ohne sie eigens zu betonen, weil aus der Sicht des Projektteams das interreligiöse Lernen im Rahmen des konfessionellen RU mit den oben genannten staatlichen Bildungszielen und den curricularen Bestimmungen im Einklang steht. Beide Lehrpläne für den IRU und den katholischen RU nennen die interreligiöse Zusammenarbeit bzw. das interreligiöse Lernen als Bildungsziel. Dennoch enthielt das Informationsschreiben die Versicherung für die Eltern und Erziehungsberechtigten, dass für nicht teilnehmende Kinder ein Alternativprogramm angeboten wird. Daneben wurde darauf geachtet, dass das Projekt für die Öffentlichkeit transparent und möglichst einfach zugänglich ist, um einer potenziellen Kritik seitens diverser politischer und medialer Akteur*innen vorzubeugen.

4 Spannungsverhältnisse im Zusammenhang mit der interreligiösen Schulpraxis und den normativen Rahmenbedingungen

Nach der Darstellung der rechtlichen Grundlagen und der empirischen Blitzlichter werden in diesem Unterkapitel abschließend einzelne Spannungsverhältnisse behandelt, die in der interreligiösen Schulpraxis in der Zusammenschau des normativen und des gelebten Rechts auftreten.

4.1 Ein rechtlich differenzierter Blick auf schulische Veranstaltungen mit interreligiöser Zielsetzung

Die Auswertung der Interviews mit den MSD offenbart bei gemeinsamen Schulfeiern mit religiösen und interreligiösen Bezügen (Gottesdienste, Feiern, Exkursionen etc.) rechtliche Spannungsverhältnisse hinsichtlich der Religions- und Weltanschauungsfreiheit der Schüler*innen und bezüglich des Rechts der Eltern und Erziehungsberechtigten auf die religiöse Erziehung ihrer Kinder (bis zur religiösen Mündigkeit nach Vollendung des 14. Lebensjahrs). Diese Grundrechte bieten einen staatlichen Schutz vor religiöser Indoktrinierung in der

Schule, sowohl für religiöse als auch für areligiöse Schüler*innen und Erziehungsberechtigte. Zur Wahrung dieser Freiheits- und Anspruchsrechte gegenüber dem Staat haben die Schulleiter*innen der rechtlich vorgegebenen Struktur für Veranstaltungen in Schulen zu folgen und bei traditionellen kulturellen und/oder religiösen Festen in Österreich (z. B. in der Advents-, Weihnachts-, Osterzeit etc.) auf die Minderheitenrechte der Schüler*innen mit anderer Herkunft und Religion zu achten.

Ebenso haben sie die Trennung von ›religiösen Übungen und Veranstaltungen‹ nach dem RelUG und ›Schulveranstaltungen‹ (ohne religiöse Inhalte) nach dem Schulunterrichtsgesetz (SchUG) zu berücksichtigen. Religiöse Veranstaltungen werden in der Verantwortung der KuR organisiert und finden »zu besonderen Anlässen des schulischen oder staatlichen Lebens, insbesondere zu Beginn und am Ende des Schuljahres«⁴⁵, statt. Schulveranstaltungen liegen hingegen in der Verantwortung der Schulleitungen und haben die Aufgabe, den lehrplanmäßigen Unterricht »durch unmittelbaren und anschaulichen Kontakt zum wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben, durch die Förderung der musischen Anlagen der Schüler und durch die körperliche Ertüchtigung [zu ergänzen]«.⁴⁶ Während den Lehrer*innen und Schüler*innen die Teilnahme an religiösen Übungen und Veranstaltungen freigestellt ist, ist sie bei Schulveranstaltungen grundsätzlich verpflichtend.⁴⁷

Diese Differenzierung soll sicherstellen, dass die Schüler*innen nicht in ihrem Recht auf negative Religionsfreiheit gem. Art. 9 EMRK bzw. in der ›Freiheit von Religion‹ verletzt werden. Dieser Schutz findet sich in Österreich in Bezug auf die Teilnahme an religiösen Veranstaltungen im Art. 14 (3) Staatsgrundgesetz 1867 (StGG), wonach niemand, also weder Schüler*innen noch Lehrer*innen, zu einer kirchlichen bzw. religiösen (religionsgesellschaftlichen) Handlung oder zur Teilnahme an einer kirchlichen bzw. religiösen Feierlichkeit gezwungen werden kann. Neben dem Schutz der negativen Religionsfreiheit achtet der Staat das Recht der Eltern und Erziehungsberechtigten auf die religiöse Erziehung gem. Art. 2 des 1. Zusatzprotokolls (ZP) der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK):

Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.⁴⁸

45 § 2a (1) RelUG idgF.

46 § 13 SchUG idgF.

47 Vgl. § 2a RelUG und § 13 (3) SchUG idgF.

48 Art. 2 (1) des 1. ZP der EMRK, BGBl. 1958/210 idF BGBl. III 1998/30.

Dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) zufolge handelt es sich bei Überzeugungen um »Ansichten, die ein gewisses Maß an Überzeugungskraft (*cogency*), Ernsthaftigkeit (*seriousness*), Zusammenhalt (*cohesion*) und Bedeutung (*importance*) erreichen«. ⁴⁹ Der Schutz solcher Überzeugungen von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Kindern ist insbesondere im Licht des Rechts auf Achtung des Privat- und Familienlebens (Art. 8 EMRK), der Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit (Art. 9 EMRK) und der Meinungsäußerungsfreiheit (Art. 10 EMRK) zu verstehen. ⁵⁰ Dementsprechend haben Eltern bzw. Erziehungsberechtigte das Recht, ihre Kinder auf einen Weg zu führen, der mit ihren religiösen oder philosophischen Überzeugungen übereinstimmt. ⁵¹ Der Staat ist sohin verpflichtet, einen objektiven, pluralistischen und kritischen Unterricht frei von Indoktrinierung politischer oder religiöser Natur anzubieten und Eingriffe in die Religionsfreiheit der Schüler*innen und in das elterliche Erziehungsrecht zu unterlassen. Eingriffe seitens der Schulleitung würden in Österreich beispielsweise dann vorliegen, wenn bei Schulveranstaltungen nicht katholische Schüler*innen mit Glaubenslehren der katholischen Kirche in Kontakt kämen oder nicht christliche Schüler*innen Weihnachtslieder singen oder Psalmen lesen müssten.

Aufgrund der teils undifferenzierten Wünsche der Schulleitungen, z. B. nach einem interreligiösen Gottesdienst oder interreligiösen Feiern/Andachten in Form von Schulveranstaltungen, besteht ein Spannungsverhältnis zu der normativen Differenzierung von religiösen Veranstaltungen gem. § 2a RelUG in der Verantwortung der KuR und (kulturellen) »Schulveranstaltungen« gem. § 13 SchUG in der Verantwortung der Schulleitungen, weil für die Schüler*innen kein Fernbleiben von Schulveranstaltungen aus religiösen Gründen vorgesehen ist. ⁵² Zur Auflösung dieses Spannungsverhältnisses sollte ein zusätzlicher Veranstaltungstyp für interreligiöse Veranstaltungen in Schulen in Erwägung gezogen werden: ein Res-mixta-Typ in Form »kulturell-religiöser Schulveranstaltungen«. ⁵³ Durch die Einbindung von und die aktive Zusammenarbeit mit den an der jeweiligen Schule tätigen Religionslehrer*innen kann die verantwortliche Schulleitung sicherstellen, dass die Schüler*innen bei Schulveranstaltungen nicht mit religiösen Inhalten indoktriniert werden. Die Kooperation zwischen Schulleitungen als staatliche Vertreter*innen und Religionslehrer*innen als Vertre-

49 EGMR, *Efstratiou gegen Griechenland*, Appl. Nr. 24095/94, Rn. 26; Verweis auf EGMR, *Campbell and Cosans gegen Vereinigtes Königreich*, App. Nr. 7511/76; 7743/76.

50 EGMR, *Kjeldsen, Busk Madsen und Pedersen gegen Dänemark*, Appl. Nr. 5095/71; 5920/72; 5926/72, Rn. 52.

51 Vgl. *Efstratiou gegen Griechenland*, Appl. Nr. 24095/94, Rn. 32; EGMR, *Valsamis gegen Griechenland*, Appl. Nr. 21787/93, Rn. 31

52 Vgl. Scharfe, *Zur Zulässigkeit und Unzulässigkeit*, 45.

53 Kramer, *Gemeinsame Feiern*, 296.

ter*innen von KuR überwindet die strikte Trennung zwischen Staat und Religion durch Res-mixta-Veranstaltungen, die gegenseitiges Kennenlernen und gemeinsames interreligiöses Feiern und Lernen in der Schule ermöglichen.

4.2 Organisatorische Herausforderungen für ein gemeinsames interreligiöses Unterrichten

In schulorganisatorischer Hinsicht werden schwer überwindbare Herausforderungen bei der Organisation interreligiöser Unterrichtseinheiten benannt, die eine Parallelschaltung der jeweiligen RU voraussetzen. Je zwei Aussagen von Schulleiter*innen im Rahmen der Online-Umfrage und der Dissertation sollen veranschaulichen, worin das konkrete Hindernis liegt:

- »Die Einteilung der Stunden ist eine große Herausforderung, da der Lehrer so viele Schulen zu betreuen hat, dass er nur bestimmte Zeitfenster zur Verfügung hat und diese in unseren Stundenplan oft schwer integrierbar sind.« (S175)
- »Das Bauen eines Stundenplans ist an einer Schule mit mehreren verschiedenen Religionsunterrichten, die nicht immer parallel laufen können (unterschiedliche Stundenanzahl, Lehrer kommen nur an bestimmten Wochentagen, usw.), fast nicht zu schaffen – von pädagogisch wertvoll kann keine Rede sein.« (S419)
- »Ein einziges Mal, glaube ich, haben sich Religionslehrer interreligiös zusammengetan, aber das hängt auch damit zusammen, dass die Zeiten von den Religionsstunden natürlich an unterschiedlichen Tagen sind. Also da gibt es ein bisschen Schwierigkeiten logistischer Art, weil ganz einfach die Religionslehrer zu unterschiedlichen Tagen im Haus sind.« (IP11, 413)
- »So ein Teamteaching haben wir schon gehabt, dass der katholische und islamische Religionslehrer gemeinsam unterrichteten. Nur jetzt, dadurch, dass es dieses Unverhältnis in der Gruppe gibt, geht das nicht mehr. Weil früher hatte ich in jeder Klasse eine Stunde Religion gehabt und da waren gleich viele katholische und gleich viele islamische Schüler.« (IP12, 404)

Diese genannten Schwierigkeiten betreffen unabhängig von der Zugehörigkeit zu KuR alle RL, die neben der Stammschule – oft nachmittags – noch in vielen Nebenschulen unterrichten und folglich kaum bis gar nicht in die Lehrer*innenkollegien integriert sind. Die unterschiedliche Anzahl an Wochenstunden erschwert die Stundenplangestaltung zusätzlich und verhindert eine ausgeglichene Parallelschaltung aller RU (vgl. Beitrag von Mevlida Mešanović in diesem Band, II.3). Der fehlende alternative Unterricht (z. B. Ethik) für die Schüler*innen an Pflichtschulen, die sich vom RU abmelden, konfessionslos sind oder als An-

gehörige von Bekenntnisgemeinschaften kein RU-Angebot in Anspruch nehmen können, führt wiederum zur Notwendigkeit, dass diese Schüler*innen zu beaufsichtigen sind, dafür aber in der Regel keine Stundenkontingente zur Verfügung stehen. Kurzum, der RU ist für Schulleiter*innen im Vergleich zu den anderen Pflichtfächern sehr speziell und aufwendig zu administrieren.

Für die Schulleitungen ist die Umsetzung interreligiöser Projekte weniger eine Frage des Wollens als vielmehr eine des Könnens, weil sie die Zustimmung der KuR bzw. ihrer Schulämter oder Fachinspektor*innen benötigen. Darüber hinaus hängt eine gelingende Stundenplangestaltung für eine Gleichschaltung zweier oder mehrerer RU zusätzlich von Umständen ab, die sie nicht beeinflussen können, z. B. von der kirchlichen bzw. religionsgesellschaftlichen Zuteilung der Religionslehrer*innen an den Stamm- und Nebenschulen.

4.3 Fehlende Rechtsgrundlage für interreligiöse Kooperationen im schulischen Kontext

Das Fehlen rechtlicher Bestimmungen für interreligiöse Kooperationen im Rahmen des RU hinderte die Kooperationspartner*innen der katholischen Kirche und der IGGÖ nicht daran, die nötigen Voraussetzungen für eine gelingende Planung, Organisation und Durchführung von Projekten – wie des unseren – vorab zu vereinbaren. Allerdings gibt es für solche Vereinbarungen keine Rechtssicherheit und es bleiben Fragen offen, die bisher nur im Verhältnis zwischen Staat und einzelner KoR beantwortet wurden und einen unregelmäßigen Bereich der schulischen Zusammenarbeit von KuR sichtbar machen. Dieser Bereich betrifft in erster Linie Fragen zur Leitung, Besorgung und unmittelbaren Beaufsichtigung im Zusammenhang mit Haftungsfragen, ferner zur Teilnahme oder zum Stundenausmaß. Da es bislang trotz der fehlenden Rechtsgrundlage in der Praxis keine konkreten Schwierigkeiten bei interreligiösen Lehr- und Lernprojekten gab, wird an dieser Stelle auf weitere rechtstheoretische Ausführungen verzichtet.

5 Fazit

Dieser Beitrag zeigt, dass interkulturelle und interreligiöse Aktivitäten, insbesondere interreligiöses Lernen, in urbanen Schulen mit einer heterogenen Schulgemeinschaft bereits gelebte Praxis und von diversen Lehrplänen gedeckt sind. Diese Erkenntnis deckt sich mit der Logik der Staatszielbestimmungen und curricularen Vorgaben, wonach u. a. Themen mit Bezug zu Grundwerten der Schule sowie der Umgang mit Andersdenkenden nicht nur im konfessionellen

RU, sondern auch und vor allem in interreligiösen Unterrichtseinheiten behandelt und erfahren werden kann. Die Frage etwa nach der Wahrheit und Lebensorientierung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten ist in getrennten konfessionellen Lerngruppen wesentlich schwieriger zu beantworten als in einem gemeinsamen interreligiösen Bildungsprojekt.

Mit interreligiösem Unterricht kann außerdem der immer wieder geäußerten Kritik begegnet werden, dass gerade Religion durch getrennte Lerngruppen separiert. Entsprechend der Rechtsordnung kann – auch ohne explizite Rechtsgrundlage und Rechtssicherheit – im Rahmen des RU in der Verantwortung der KuR interreligiöses Zusammenarbeiten in Bezug auf schulische Veranstaltungen (Feiern, Exkursionen etc.) sowie auf interreligiöses Lehren und Lernen stattfinden, wie es das Grazer Projekt belegte und nach Angaben mancher Interviewpartner*innen auch in anderen Kooperationen der Fall ist.

Neben den fehlenden konkreten Rechtsgrundlagen für interreligiöse Schulveranstaltungen und interreligiöses Lehren und Lernen sind noch zwei weitere Spannungsfelder von Bedeutung: Einerseits verlangt die im Schulbereich strikte Trennung zwischen den Aufgaben der Schule und der KuR vor allem für gemeinsame interreligiöse Veranstaltungen eine Mischvariante im Sinne ›kulturell-religiöser Schulveranstaltungen‹. Für interreligiöses Unterrichten sollte der Gesetzgeber den Vorschlag des Kultusamts aufgreifen und eine rechtliche Grundlage für Kooperationen von KuR schaffen. Andererseits besteht ein organisatorisches Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch nach mehr interreligiösen Unterrichtseinheiten und den organisatorischen Herausforderungen bei der Gleichschaltung der verschiedenen RU. Doch nichts davon ist unlösbar oder unüberbrückbar.

Literatur

- Adamovich, Ludwig K./Funk, Bernd-Christian/Holzinger, Gerhart/Frank, Stefan L., Österreichisches Staatsrecht – Band 1: Grundlagen, Wien 2011.
- Asad, Muhammad, Die Botschaft des Koran, Ostfildern 2015.
- Bischöfliches Amt für Schule und Bildung der Diözese Graz-Seckau, Leitfaden für den Religionsunterricht, Graz 2023.
- Gastl, Martina, Der Religionsunterricht: Zwischen Religionsfreiheit und staatlicher Schulhoheit (= Dissertation), Graz 2013.
- Gmoser, Agnes/Weirer, Wolfgang, Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27 (2019) H. 1, 161–189.
- Kalb, Herbert/Potz, Richard/Schinkele, Brigitte, Religionsrecht, Wien 2003.

- Kramer, Michael, Ein österreichischer Islam für die Schulen? Rechtssoziologische Erkenntnisse zum Islam und Islamischen Religionsunterricht in Wiener Mittelschulen (= Wiener Beiträge zur Islamforschung), Wiesbaden 2024.
- Kramer, Michael, Gemeinsame Feiern mit religiösen Bezügen im schulischen Kontext aus christlich-muslimischer Perspektive: Schulveranstaltungen oder religiöse Übungen und Veranstaltungen? in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27 (2019) H. 1, 282–300.
- Potz, Richard, Der islamische Religionsunterricht in Österreich, in: Hinghofer-Szalkay, Stephan/Kalb, Herbert (Hrsg), Islam, Recht und Diversität, Wien 2018, 399.
- Rees, Wilhelm, Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26 (2018) H. 2, 4867.
- Rehbinder, Manfred, Rechtssoziologie (Sammlung Götschen), Berlin 2019.
- Scharfe, Matthias, Zur Zulässigkeit und Unzulässigkeit der Vorbereitung auf religiöse Feste im Schulunterricht aus verfassungsrechtlicher Sicht, in: Schule & Recht (2014) H. 1, 41–46.
- Schwendenwein, Hugo, Das österreichische Katechetenrecht – Religionsunterricht in der österreichischen Schule: Eine Handreichung für Religionslehrerinnen und -lehrer, Wien 2009.

II. Lehrende und Lernende in (inter-)religiösen Bildungsprozessen

Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen

»Das Kopftuch ist ein Symbol der Unterdrückung der Frau.« – »Ich habe Angst, dass Terroristen unter den Muslimen in Österreich sind.« – »Muslime sollten nicht gleiche Rechte haben wie alle in Österreich.« – Dies sind Aussagen, denen jeweils 71 %, 59 % und 45 % der Befragten im Sozialen Survey Österreich 2018¹ zugestimmt haben. Sie stehen beispielhaft für die skeptischen bis hin zu diskriminierenden Zuschreibungen, die Muslim*innen in Österreich, aber auch in vielen anderen Ländern Europas², erfahren.

Betrachtet man diese Vorbehalte, die bei Erwachsenen festgestellt wurden, unter dem Aspekt, dass Kinder bereits im Säuglingsalter Reaktionen ihrer Bezugspersonen registrieren, wodurch unter anderem ihre Einstellungen geprägt werden³, so muss eine Tatsache gesehen und benannt werden: Interreligiöse Bildung findet nie unter ›neutralen‹ Voraussetzungen statt. Kinder und Jugendliche werden durch ihre Bezugspersonen und ihre Umgebung beeinflusst und haben bestimmte Vorstellungen von (anderen) Religion(en), mit denen positive oder negative Einstellungen einhergehen können. All diese Wahrnehmungen fließen immer in gewisser Weise in den Unterricht ein, auch wenn sie möglicherweise aufgrund des schulischen Kontexts, der Tagesverfassung oder anderer Umstände nicht immer ausgesprochen werden. Sie bilden eine Lernvoraussetzung, prägen die Schüler*innen und haben Einfluss auf ihre Aufnahmefähigkeit für neues Wissen, ihre Motivation und damit auch auf den Erfolg interreligiöser Unterrichtseinheiten.

Diese spezifische Voraussetzung für interreligiöses Lernen – die Vor- und Einstellungen zu (anderen) Religion(en) von christlichen und muslimischen Schüler*innen – zu erforschen, war das Hauptanliegen meines Dissertationsprojekts⁴. Dabei sollten die Fragen beantwortet werden, wie und was Schü-

1 Aschauer, Einstellungen zu Muslimen in Österreich, 2.

2 Vgl. dazu beispielsweise Zick et al., Die Abwertung der Anderen.

3 Vgl. York, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, 3.

4 Gmoser, Religionsbezogene Vor- und Einstellungen.

ler*innen über Religion und andere Religionen denken und ob gesellschaftlich verbreitete Zuschreibungen zu bestimmten Religionen, wie sie auszugswise am Beginn des Beitrags dargelegt wurden, bereits in jungen Jahren feststellbar sind. Im Sinne der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (FDEF) wurden daraufhin Handlungsoptionen entwickelt, um diese Vor- und Einstellungen als Teil der Lernendenperspektive bei der Strukturierung und Spezifizierung des Lerngegenstandes zu berücksichtigen.

Bevor eben jene Handlungsoptionen erörtert werden (4), werden zunächst die im vorliegenden Beitrag verwendeten Begrifflichkeiten erläutert (1), um dann die Methodenwahl und deren Umsetzung zu beschreiben (2) und die wichtigsten Ergebnisse darzulegen (3).

1 Begriffsklärungen und Einbettung in den Forschungskontext

Eingangs werden die für das Forschungsdesign relevanten Begriffe ›Vorstellungen‹ und ›Einstellungen‹ definiert und von verwandten Begrifflichkeiten abgegrenzt.

Vorstellungen werden als »eigenständig konstruiertes mentales Erleben«⁵ beschrieben, d. h. sie werden nicht durch einen visuellen Reiz ausgelöst, sondern vom Individuum konstruiert und von diesem lediglich mental erlebt. Da der Prozess des Konstruierens immer wieder neu geschieht und sich die Ergebnisse unterscheiden können, sind Vorstellungen als im Prozess befindlich zu verstehen.⁶ In der empirischen Forschung muss bedacht werden, dass Vorstellungen nur durch Äußerungen der untersuchten Personen erschlossen werden können und anschließend interpretiert werden müssen – oder wie Gropengießler es angewendet auf die fachdidaktische Forschung zusammenfasst: »Fachdidaktiker[*innen] konstruieren Vorstellungen von Vorstellungen.«⁷ Von Wissen unterscheiden sich Vorstellungen insofern, als sie »keinem Wahrheitsanspruch unterliegen, nicht auf Einvernehmen beruhen und eine Person von ihnen stark, aber auch weniger stark überzeugt sein kann«⁸.

Unter *Einstellungen* versteht man »Bewertungen von Sachverhalten, Menschen, Gruppen und anderen Arten von Objekten unserer sozialen Welt«⁹, die unsere Wahrnehmung und unser Verhalten beeinflussen. In der Einstellungsforschung wird zwischen der kognitiven, der affektiven und der verhaltensbe-

5 Gropengießler, Vorstellungen im Fokus, 12.

6 Vgl. ebd., 13.

7 Ebd., 14.

8 Krüger, Vorstellungsforschung, 128.

9 Haddock/Maio, Einstellungen, 198.

zogenen Ebene von Einstellungen unterschieden. Diese Differenzierung wird im ›Multikomponentenmodell‹ beschrieben:

Als kognitive Komponente bezeichnet man die Überzeugungen, Gedanken und Merkmale, die mit einem Einstellungsobjekt verbunden sind. Als affektive Komponente werden die Gefühle oder Emotionen bezeichnet, die mit einem Einstellungsobjekt assoziiert sind. Die Verhaltenskomponente bezieht sich auf (frühere, aktuelle oder antizipierte) Verhaltensweisen gegenüber dem Einstellungsobjekt.¹⁰

In der Sozialpsychologie werden Einstellungen verschiedenste Funktionen zugeschrieben, wie beispielsweise die Einschätzungsfunktion, die soziale Anpassungsfunktion oder die Ich-Verteidigungsfunktion¹¹, deren Gemeinsamkeit es ist, Komplexität auf verschiedenen Ebenen zu minimieren.

Vorurteile werden als eine den Einstellungen untergeordnete Kategorie gewertet¹² und in der Literatur umfassend behandelt. Ihnen werden vielfältige Merkmale zugesprochen, die hier nur umrissen werden können. So dienen sie zur Orientierung in einer pluralen und komplexen Gesellschaft und ermöglichen die Reduktion von Komplexität, indem Individuen aufgrund bestimmter Gruppenzugehörigkeiten gleiche Eigenschaften zugeschrieben werden.¹³ Wie die beiden Wortteile ›vor‹ und ›Urteil‹ bereits andeuten, werden Vorurteile gefällt, ohne sie auf ihre Gültigkeit hin zu überprüfen¹⁴ – und selbst wenn es zur Möglichkeit der Widerlegung eines Vorurteils kommt, sind diese meist resistent dagegen.¹⁵ Sie können als Einstellungen gegenüber Gruppen oder deren Mitgliedern gesehen werden, »die sie direkt oder indirekt abwerten, oft aus Eigeninteresse oder zum Nutzen der eigenen Gruppe«¹⁶. So wird nicht nur die Fremdgruppe abgewertet, sondern zugleich die Eigengruppe aufgewertet, wodurch das Selbstwertgefühl gesteigert wird.¹⁷

In der hier beschriebenen Studie werden Vorurteile als Schnittstelle von Vor- und Einstellungen verstanden: Sie sind demnach Vorstellungen über Angehörige einer konstruierten Gruppe, mit denen bestimmte (meist negative) Einstellungen einhergehen.

Die Bezeichnung *religionsbezogen* meint Vor- und Einstellungen oder Vorurteile zu Menschen mit einer bestimmten Religionszugehörigkeit. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei Zuschreibungen aufgrund der Religion auch nur um

10 Ebd., 206.

11 Vgl. ebd., 208f.

12 Vgl. Rothgangel, Religionspädagogik im Dialog I, 205.

13 Vgl. Abels, Wirklichkeit, 274–276.

14 Vgl. Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 88.

15 Vgl. Abels, Wirklichkeit, 248.

16 Spears/Tausch, Vorurteile und Intergruppenbeziehungen, 509.

17 Vgl. ebd., 525f.

die vermeintliche Religionszugehörigkeit einer Person oder einer konstruierten Gruppe handeln kann.

Die Erhebung der Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu Religion(en) bildet in diesem Forschungsdesign die Basis, um diese als Lernvoraussetzungen wahrzunehmen und zu reflektieren. Die grundlegende Frage ist demnach nicht nur, welche Vor- und Einstellungen die Schüler*innen in der empirischen Erforschung direkt oder indirekt zur Sprache bringen, sondern auch, wie eben diese als Ausgangssituation für interreligiöses Lernen erkannt und als Lernausgangslage fruchtbar gemacht werden können. Dazu ist es notwendig, sich mit Lernvoraussetzungen und ihrer Bedeutung in Lehr-/Lernprozessen auseinanderzusetzen, wofür zunächst der Begriff *Lernvoraussetzung* definiert wird.

Aufgrund der Verortung der vorliegenden Studie im Forschungsprojekt ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹ gelten die Lernvoraussetzungen als Teil der Prozesse der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (vgl. Beitrag von Wolfgang Weirer in diesem Band, I.2). Den ersten Schritt der FDEF bilden die Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes, wozu neben der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung auch die Beachtung der »Lernendenperspektiven«¹⁸ zählt. Darunter versteht man die bei den Schüler*innen »bestehenden kognitiven Konstruktionen und Dispositionen in Hinblick auf den jeweiligen konkreten Lerngegenstand«¹⁹. Da in interreligiösen Bildungsprozessen von Religion und anderen Religionen als Lerngegenstände ausgegangen werden kann, erscheint der Fokus auf Vor- und Einstellungen zu Religion(en) als ein passender und notwendiger Forschungsschwerpunkt.

2 Methodenwahl und -umsetzung

Um die religionsbezogenen Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu erheben, wurde ein qualitativ-empirischer Zugang gewählt. Damit wurde es den teilnehmenden Schüler*innen ermöglicht, frei über Religion(en) zu sprechen und nicht durch vorformulierte Antworten, wie sie beispielsweise bei Fragebögen vorkommen, beeinflusst zu werden. Die Methodenwahl für die Erhebung sowie die Auswertung und ihre konkrete Umsetzung werden im Folgenden beschrieben.

18 Gärtner, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, 14.

19 Ebd., 24.

2.1 Gruppendiskussion als Erhebungsmethode

Die konkrete Forschungsmethode für die Erhebung war die Gruppendiskussion (Focus Group). Darunter wird in der qualitativen Forschung ein Gespräch mehrerer Teilnehmer*innen zu einem vorgegebenen Thema verstanden, das zur Sammlung von Informationen dient.²⁰

Für die Erhebung von Einstellungen und Meinungen wird die Gruppendiskussion schon lange herangezogen, da durch die sich dabei ergebende soziale Situation der Tatsache Rechnung getragen wird, dass Einstellungen »stark an soziale Zusammenhänge gebunden«²¹ sind. Durch die Erhebung in Gruppen wird daher ermöglicht, dass »Rationalisierungen, psychische Sperrn durchbrochen werden können und die Beteiligten dann die Einstellungen offen legen, die auch im Alltag ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen«²². Die Erforschung von Vorstellungen wiederum geschieht indessen zumeist in Einzelinterviews²³, doch auch Gruppendiskussionen eignen sich für ihre Erhebung. Dabei erhalten die Vorstellungen von einzelnen Teilnehmer*innen zwar weniger Raum, die Befragten können sich jedoch in den alltagsnahen Gesprächen mit anderen authentischer äußern und sind herausgefordert, ihre eigenen Überlegungen durch die Konfrontation mit anderen Vorstellungen zu hinterfragen, wodurch sich eine deutlichere Kontur dieser ergeben kann.

In der Kindheitsforschung wird die Methode eingesetzt, um Kinder selbst zu Wort kommen zu lassen, sodass ihre Zugänge nicht nur von Erwachsenen eingeschätzt werden.²⁴ Gruppendiskussionen tragen außerdem dazu bei, dass das forschungsethisch zu bedenkende ungleiche Autoritätsverhältnis zwischen Forscher*in und Kind verringert wird, weil die Kinder zahlenmäßig in der Mehrheit sind und ihre Kommunikation untereinander und nicht jene mit der moderierenden Person im Fokus steht.²⁵

Die konkrete Vorgehensweise der Erhebung von religionsbezogenen Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu (anderen) Religion(en) war wie folgt:

Die Schüler*innen diskutierten, wie es für Gruppendiskussionen mit Kindern empfohlen wird²⁶, in sogenannten Realgruppen, d.h. sie bildeten auch im Alltag – durch die Zugehörigkeit zu derselben Klasse oder das Besuchen desselben Unterrichtsfaches – eine Gruppe. Zudem hatten sie dieselbe Religionszugehörigkeit, die Gruppen waren demnach katholisch oder muslimisch zusammenge-

20 Vgl. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung*, 372.

21 Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, 76.

22 Ebd., 76f.

23 Vgl. Hartinger/Murmann, *Schülervorstellungen erschließen*, 53.

24 Vgl. Vogl, *Gruppendiskussionen mit Kindern*, 29f.

25 Vgl. Heinzl, *Kinder in Gruppendiskussionen*, 117.

26 Vgl. Vogl, *Gruppendiskussionen mit Kindern*, 56.

setzt, damit die Schüler*innen ungehemmter über andere Religionen sprechen konnten. Die teilnehmenden Schüler*innen sollten 11 bis 12 Jahre alt sein, weil sie in diesem Alter bestimmte Voraussetzungen mitbringen: Sie sind sich sowohl ihrer Ich-Identität als auch ihrer Bezugsgruppen-Identität(en) bewusst²⁷, sind für gesellschaftliche Machtverhältnisse sensibel und nehmen diese in ihr Selbstbild auf.²⁸ Zudem hat die Entwicklung von Empathie bereits stattgefunden, weshalb sie sich in andere, z. B. in Minderheiten, hineinversetzen können²⁹, was für die Auseinandersetzung mit anderen Religionen von Vorteil sein kann. Auch die Tatsache, dass sich Vorurteile zwischen dem zehnten und zwölften Lebensjahr verfestigen³⁰, war für die Entscheidung für diese Altersgruppe ausschlaggebend, da sich die Schüler*innen dementsprechend in einer interessanten Phase ihrer Meinungsbildung befinden.

Die Gruppendiskussionen wurden von mir als Moderatorin geleitet und nach einer kurzen allgemeinen Einführung (Informationen zu den Rahmenbedingungen, Schaffen einer möglichst entspannten und vertrauensvollen Atmosphäre) inhaltlich mit einem Grundreiz gestartet. Die Schüler*innen wurden dabei zu folgendem Gedankenexperiment eingeladen:

Stellt euch vor, ihr trefft einen Alien oder ein anderes Wesen, das zuvor noch nie auf der Erde war und nun in seinen ersten Stunden auf der Erde schon gehört hat, dass es verschiedene Religionen gibt. Mit dem Wort ›Religion‹ kann es gar nichts anfangen. Darum fragt es euch als Gruppe, ob ihr ihm erzählen könnt, welche Erfahrungen ihr bisher mit verschiedenen Religionen gemacht habt. Es will auch wissen, wie sich die Menschen unterschiedlicher Religionen verhalten und was euch sonst noch alles einfällt zu den Religionen, die ihr kennt. Was würdet ihr ihm antworten?

Die Schüler*innen sollten ihren Gedanken anschließend möglichst freien Lauf lassen und wurden nur dann mit erzählgenerierenden Reizargumenten konfrontiert, wenn diese anschlussfähig an die von den Schüler*innen genannten Themen waren. Dabei wurden sie beispielsweise dazu aufgefordert, darüber nachzudenken, welche Fragen sie Angehörigen anderer Religionen gerne stellen würden oder wie sie über die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen denken.

Die Gruppendiskussionen wurden mit einem Aufnahmegerät und zwei Kameras aus verschiedenen Perspektiven aufgezeichnet und anschließend für die Auswertung, die im folgenden Unterkapitel beschrieben wird, transkribiert.

27 Vgl. York, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, 7.

28 Vgl. Richter, Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten, 7.

29 Vgl. York, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, 9.

30 Vgl. Fischer/Wiswede, Grundlagen der Sozialpsychologie, 339.

2.2 Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode

Als Auswertungsmethode diente die Dokumentarische Methode nach Bohnsack³¹. Diese schien insofern besonders angemessen für das Forschungsvorhaben, als damit auf das implizite, atheoretische Erfahrungswissen der Schüler*innen, das für sie handlungsleitend ist, zugegriffen werden kann. Sie wurde in zwei Arbeitsschritten vollzogen: der formulierenden Interpretation und der reflektierenden Interpretation mit der komparativen Analyse.

Dafür war zunächst die thematische Gliederung der Gesprächsverläufe nötig, in der Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussionen benannt wurden. In der daran anschließend durchgeführten formulierenden Interpretation wurde der thematische Verlauf der Gruppendiskussionen zusammengefasst, um den expliziten Diskussionsinhalt nachvollziehbar zu machen. Im nächsten Schritt folgte die Auswahl von Interaktionseinheiten, d.h. Gesprächssequenzen, die inhaltlich eine Einheit bilden, welche für die Auswertung von besonderer Relevanz waren. Gewählt wurden jeweils vier Passagen:

- die jeweilige Einstiegssequenz, in der die Schüler*innen auf den Grundreiz reagieren
- eine Interaktionseinheit, in der Vor- und Einstellungen der Schüler*innen zu Religion an sich deutlich werden
- eine Interaktionseinheit, in der die Schüler*innen die Frage beantworten, ob sie sich wünschen, dass ihre Freund*innen derselben Religion angehören wie sie
- eine Interaktionseinheit, in der Vor- und Einstellungen zur jeweils anderen Religion (Islam bei den christlichen Schüler*innen, Christentum bei den muslimischen Schüler*innen) zum Ausdruck kommen.

Jede Interaktionseinheit wurde daran anschließend reflektierend interpretiert. Der erste Schritt dabei war die Rekonstruktion der Diskursorganisation. Die Fokussierung auf den Dokumentsinn ermöglichte mir als Forscherin und zugleich Moderatorin der Gruppendiskussion eine besonders bereichernde Distanzierung zum inhaltlichen Verlauf. Durch die methodisch kontrollierte Durchsicht und Analyse zeigten sich einige Dynamiken der Gesprächsverläufe, die als solche während der Durchführung und Ausarbeitung der formulierenden Interpretation noch nicht deutlich geworden waren.

Aufbauend auf die Erstellung der Diskursorganisation folgte die Formulierung der reflektierenden Interpretation jeder ausgewählten Gesprächssequenz. Sehr wertvoll für diesen Prozess war der Austausch in unserem interreligiösen Forschungsteam. Vor allem im Kontext der Gruppendiskussionen mit den mu-

31 Vgl. Bohnsack, Rekonstruktive Sozialforschung, 33–69.

slimischen Schüler*innen eröffneten Interpretationen der muslimischen Kolleg*innen neue Perspektiven.

Die reflektierende Interpretation diente schlussendlich als Grundlage für Falldarstellungen, wobei jede Gruppendiskussion als ›Fall‹ betrachtet wurde, dessen Beschreibung sich grundsätzlich auf die Analyse der Interaktionseinheiten stützt. Darüber hinaus wurden zusätzliche Stellen aus den jeweiligen Gruppendiskussionen herangezogen, um Erkenntnisse durch weitere Beispiele zu untermauern oder diese durch die Gegenüberstellung mit anderen Passagen kritisch zu hinterfragen. Damit sollte der Forderung von Simojoki nachgekommen werden, die er in einem Beitrag über islambezogene Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften als ›kontextualisierende Interpretation‹ bezeichnet: Bei der Auswertung von Interviewpassagen o.Ä. könne es »zu Verzerrungen kommen, wenn stereotypisierende Einzelaussagen ohne Berücksichtigung des weiteren Kontextes, in den die jeweilige Aussage eingebettet ist, [beispielsweise] als Beleg für islamfeindliche Einstellungen herangezogen werden«³². In diesem Sinne sollte bei der Analyse und Interpretation ausgewählter Passagen darauf geachtet werden, etwaige Pauschalisierungen oder anderweitige bedenkliche Formulierungen im jeweiligen Kontext zu betrachten und mit weiteren Aussagen der betreffenden Schüler*innen abzugleichen.

Den letzten Schritt der Interpretation bildete die komparative Analyse. Bei dieser Zusammenschau aller vier Gruppendiskussionen wurde zunächst ein Vergleich zwischen den Interaktionen gezogen, um die grundsätzlichen Zugänge der Schüler*innen zum Thema und zur Gruppendiskussion zu eruieren und eventuelle Unterschiede zu thematisieren und zu deuten. Danach wurden die Vor- und Einstellungen der Schüler*innen zu Religion komparativ erschlossen, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Gruppen klar konturiert werden konnten. Schlussendlich wurde einander gegenübergestellt, wie die katholischen und muslimischen Schüler*innen ihren Diskursen zufolge ihre je religiöse Eigengruppe wahrnehmen und welche Vor- und Einstellungen sich in Bezug auf die jeweilige religiöse Fremdgruppe zeigen. Die Erkenntnisse werden im folgenden Kapitel zusammengefasst dargestellt.

3 Die erhobenen Vor- und Einstellungen der Schüler*innen

Die Darlegung der Ergebnisse wird unterteilt in Vor- und Einstellungen der Schüler*innen zu Religion und religiöser Pluralität (3.1), zum Christentum (3.2) sowie zum Islam (3.3).

32 Simojoki, Islambezogene Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften, 62.

3.1 Vor- und Einstellungen zu Religion und religiöser Pluralität

Die Zugänge der Schüler*innen zum Phänomen Religion, die unter anderem an ihrer Reaktion auf den Grundreiz festgemacht werden können, erweisen sich als unterschiedlich:

In den Gruppendiskussionen der katholischen Schüler*innen (GD1 und GD2) ist ein analytischer und wenig persönlicher Zugang zu Religion(en) beobachtbar. Die Schüler*innen nehmen eine Einteilung in Welt- bzw. Hauptreligionen und Nebenreligionen vor und zählen diese auf. Auffallend ist, dass sich die Schüler*innen dabei meist nicht religiös positionieren, demnach mehr eine Beobachter*innen- als eine Teilnehmer*innenrolle einnehmen, und ihre Religionszugehörigkeit auch im weiteren Gesprächsverlauf nicht oder nur selten zum Thema machen. Dieser Zugang kann zum einen darauf verweisen, dass sich die Schüler*innen der Religion, der sie formal angehören, nicht verbunden fühlen, zum anderen kann er auch ein Hinweis darauf sein, dass Religion für sie aufgrund ihrer Sozialisierung in einem säkular geprägten Umfeld nicht alltagsrelevant ist und sie dementsprechend auch in einem solchen Kontext weniger dazu tendieren, ihre Religionszugehörigkeit zu thematisieren.

Ein anderer Zugang wird in den Gruppendiskussionen der muslimischen Schüler*innen (GD3 und GD4) deutlich: Sie positionieren sich gleich zu Beginn des Gesprächs zum Islam. Durch die Verweise auf bestimmte religiöse Vorschriften, die sie im Alltag einhalten, lässt sich eine Alltagsrelevanz von Religion vermuten. Diese Positionierung muss jedoch nicht zwangsweise auf eine starke religiöse Verankerung hinweisen. Sie könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass sich die Schüler*innen während der gesamten Diskussion von der nicht muslimischen Moderatorin als Muslim*innen wahrgenommen und dazu aufgefordert fühlen, eine solche Positionierung zur eigenen Religion als Abgrenzung einzunehmen und/oder sich erklären zu müssen. Dies ist ihnen vermutlich auch aus dem alltäglichen Leben bekannt, da Muslim*innen häufig damit konfrontiert sind, als Muslim*innen wahrgenommen und darauf reduziert zu werden, Angehörige einer bestimmten Religion zu sein, und in diesem Setting möglicherweise einen gewissen Rechtfertigungsdruck empfinden.

Alle Schüler*innen – gleich welcher Religionszugehörigkeit – teilen eine Priorität in Bezug auf Religion: Sie alle sprechen (religiöser) Freiheit einen hohen Stellenwert zu und lehnen Zwang innerhalb oder durch Religion dezidiert ab. Dies kommt in den Gruppendiskussionen auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck: Die Schüler*innen der GD1 sprechen sich beispielsweise für die positive Religionsfreiheit aus und thematisieren ihr Unbehagen, wenn sie sich vorstellen, aus religiösen Gründen zu etwas gezwungen zu werden. In GD2 wird die Bedeutung der Freiheit in religiösen Entscheidungen im Zusammenhang mit

der Kindertaufe diskutiert, in GD3 und GD4 kommt sie vor allem im Zuge der Thematisierung des Kopftuchtragens zur Sprache.

Religiöse Vielfalt wird in allen Gruppendiskussionen thematisiert, meist bereits mit den ersten Assoziationen zum Grundreiz, wenn die Schüler*innen die Vielzahl an Religionen auf der Welt aufzählen. Neben dem Christentum und dem Islam nennen sie alle das Judentum, den Buddhismus und den Hinduismus. Die Schüler*innen wissen in Grundzügen über die angeführten Religionen Bescheid, wobei ihr Wissen oft bruchstückhaft ist oder gewisse Details nicht der richtigen Religion zugeordnet werden können.

In zwei Gruppendiskussionen (GD1 und GD3) wird deutlich, dass die Schüler*innen authentische Informationen von Angehörigen der jeweiligen Religion schätzen. So möchte ein katholischer Schüler seine Frage zum Schweinefleischverbot etwa von einem*r Muslim*in und nicht von seinem ebenfalls katholischen Mitschüler beantwortet bekommen (vgl. GD1, Z252). Ein muslimischer Schüler erkundigt sich im Gegenzug nach der Religionszugehörigkeit der Moderatorin und stellt dieser dann gemeinsam mit seinen Mitschüler*innen Fragen zum Christentum (vgl. GD3, Z363–Z374).

Im Verlauf aller Gruppendiskussionen wurde den Schüler*innen die Frage gestellt, ob die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen für sie von Relevanz ist. Dieses Gesprächsthema wurde initiiert, um ein Bild davon zu erhalten, wie sehr das Freizeitverhalten der Schüler*innen von eventuellen Vorannahmen über Religionen abhängt, zumal in der Vorurteilsforschung davon ausgegangen wird, dass sich die Intensität eines Vorurteils daran messen lässt, »wie sehr jemand auch sein Verhalten an seiner Einstellung ausrichten würde [...], also ob man z. B. die Freizeit mit Angehörigen einer Minderschicht verbringt oder gar Freundschaften eingeht«³³. Würden sich die Schüler*innen weigern, mit Angehörigen anderer Religionen Freundschaften zu schließen, wäre dies ein Indiz für starke Vorurteile. Die Diskutierenden aller Gruppen sind sich auf expliziter Ebene aber einig, dass die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen für sie nicht relevant ist, denn alle verneinen die Frage, ob sie sich wünschen, dass ihre Freund*innen derselben Religion angehören wie sie selbst. Religiöse Pluralität wird von den Schüler*innen demnach grundsätzlich akzeptiert oder gutgeheißen.

Auf impliziter Ebene lassen sich jedoch aufgrund der anschließend besprochenen Themen gewisse Vorbehalte anderen Religionen gegenüber vermuten. So ist beispielsweise für einige Schüler*innen aus GD1 die Offenheit für andere Religionen an bestimmte Bedingungen geknüpft. Sie möchten keinesfalls durch eine andere Religion in ihrer Freiheit eingeschränkt oder von Andersgläubigen aus religiösen Gründen zur Auseinandersetzung mit Religion(en) oder zur

33 Weiss/Hofmann, Gegenseitige Wahrnehmungen, 116.

Ausübung von religiösen Ritualen gezwungen werden. Als höchstes Gut im Umgang mit anderen Religionen gilt, wie oben beschrieben, ihre Autonomie. Die Schüler*innen aus GD3 sprechen anschließend an die Frage zur Relevanz der Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen über die Voraussetzungen für eine Konversion zum Islam. Diese Thematisierung eines Wechsels zu ihrer Religion könnte darauf hinweisen, dass sie eine Zugehörigkeit ihrer Freund*innen zum Islam bevorzugen würden und ihre Offenheit anderen Religionen gegenüber damit begrenzt ist.

Insgesamt zeigt sich, dass die Schüler*innen zwar keine sehr starken Vorurteile aufweisen, da sie Freundschaften mit Andersgläubigen pflegen, jedoch trotzdem Vorannahmen oder Mutmaßungen über Angehörige anderer Religionen aufweisen, die auf impliziter Ebene eine Einschränkung ihrer explizit formulierten Offenheit nahelegen.

3.2 Vor- und Einstellungen zum Christentum

In Bezug darauf, welche Vor- und Einstellungen zum Christentum bei den Schüler*innen zu erkennen sind, wird im Folgenden die Wahrnehmung des Christentums als religiöse Eigengruppe (Vor- und Einstellungen christlicher Schüler*innen zum Christentum; 3.2.1) sowie als religiöse Fremdgruppe (Vor- und Einstellungen muslimischer Schüler*innen zum Christentum; 3.2.2) dargestellt.

3.2.1 Vor- und Einstellungen zum Christentum als religiöse Eigengruppe

Die katholischen Schüler*innen äußern sich, wie bereits beschrieben, meist distanziert über die Religion, der sie angehören: Sie beschreiben das Christentum als Teil der religiösen Vielfalt und machen ihre eigene Zugehörigkeit zu dieser Religion nur selten erkennbar. So wird beispielsweise von katholischen Schüler*innen eingebracht, dass »*die Christen* eine Bibel haben« (GD1, Z129). Bezeichnend ist hier, dass nicht in der ersten Person, sondern aus sprachlich neutraler Perspektive über das Christentum gesprochen wird. Auch wenn eindeutige Positionierungen zum Christentum selten vorgenommen werden, fallen die Beschreibungen der christlichen Schüler*innen dennoch meist positiv aus. Lediglich in GD1 kritisiert ein Schüler die ausschließlich männliche Besetzung des Priesteramts und den damit einhergehenden Zölibat.

Den christlichen Schüler*innen ist bewusst, dass das Christentum sowohl weltweit als auch in Österreich die zahlenmäßig größte Religionsgemeinschaft ist. Der Unterschied zwischen der Religion Christentum und den christlichen Konfessionen wird jedoch von ihnen nicht erkannt. So meint ein Schüler: »Äh,

viele sind auch evangelisch, aber ich glaub, bisschen mehr noch Christentum.« (GD2, Z128).

Zudem fällt auf, dass sich die Schüler*innen – wahrscheinlich aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Mehrheitsreligion und ihres sozialen Umfelds – bisher nicht mit Vorbehalten gegenüber ihrer Religion auseinandersetzen mussten. So können die Schüler*innen der GD1 auf Nachfrage der Moderatorin keine Vorurteile nennen, mit denen Christ*innen konfrontiert werden. Ein Schüler erklärt: »Zum Christentum ist es, finde ich, schwer, weil wir nicht so wirklich äh/ die meisten von uns also/ nicht so wirklich viel Leute kennen, die nicht halt Christen sind und darüber auch reden. Also ich hab mit noch niemandem darüber geredet« (GD1, Z307–Z309). Hierbei wird augenscheinlich, dass die Schüler*innen wenig Kontakt mit Angehörigen anderer Religionen haben bzw. im gesellschaftlichen Miteinander nicht mit Vorurteilen konfrontiert, auf ihre Religionszugehörigkeit reduziert oder aufgrund dieser kritisiert oder benachteiligt werden. Sie können die von ihnen bewusst eingeforderte religiöse Freiheit ohne Rücksicht auf Konsequenzen ausleben.

3.2.2 Vor- und Einstellungen zur religiösen Fremdgruppe Christentum

In beiden Diskussionsgruppen wird von den muslimischen Schüler*innen zunächst festgehalten, dass sie wenig über das Christentum wissen. So meint ein Schüler beispielsweise: »Über die wissen wir nicht wirklich vieles. Wir gehören nicht zu deren Religion.« (GD3, Z156). Im Verlauf der Gespräche zeigt sich dennoch ein – wenn auch geringes – Grundwissen über das Christentum. Die muslimischen Schüler*innen kennen die Kirche und wissen über die Bibel als Heilige Schrift Bescheid. Außerdem führen sie eine Vielzahl von christlichen Feiertagen an, die ihnen jedoch vor allem als schulfreie Tage bekannt sind.

Besonders auffällig ist, dass sowohl in GD3 als auch in GD4 die Rolle Jesu als Sohn Gottes im Christentum thematisiert wird, wobei diese als Unterscheidungsmerkmal zum Islam dient. In GD4 bewertet eine Schülerin den christlichen Glauben an Jesus als Sohn Gottes als »falsch«, womit sie Glaubensfragen auf einer Wissens Ebene beurteilt. Ihre Mitschülerin lenkt ein und macht sie darauf aufmerksam, dass sie als Muslim*innen keine Deutungshoheit über die christliche Glaubenslehre hätten (vgl. GD3, Z338–Z340). Da diese Thematik beide muslimischen Gruppen intensiv zu beschäftigen scheint und sie eine der wenigen inhaltlichen Informationen über die christliche Lehre ist, liegt die Vermutung nahe, dass im Elternhaus und/oder im Religions- bzw. Moscheeunterricht die Darstellung Jesu als Sohn Gottes im Christentum und als Prophet im Islam als ein entscheidender Unterschied zwischen dem Islam und dem Christentum vermittelt wird.

In beiden Gruppendiskussionen merken die muslimischen Schüler*innen an, dass Christ*innen vieles tun dürfen, was ihnen als Muslim*innen aufgrund religiöser Vorschriften verwehrt bleibt, wie z. B. das Essen von Schweinefleisch, das Trinken von Alkohol oder ›Dating‹, obwohl sich ihrer Meinung nach auch in der Bibel diesbezügliche Regeln finden. Hierbei kristallisiert sich die Vorstellung heraus, Christ*innen würden bestimmte Vorschriften ihrer Heiligen Schrift nicht befolgen oder hätten die Bibel sogar abgeändert, was im Islam mit dem Koran nicht denkbar wäre.

Die muslimischen Schüler*innen beider Gruppen tätigen kaum explizite Aussagen zu ihren Einstellungen dem Christentum gegenüber. Allerdings wird der fehlende Glaube an den Propheten Mohammed dezidiert als etwas erwähnt, das einer Schülerin an der christlichen Religion negativ auffällt. Es sei ihrer Meinung nach nicht gerecht, dass Muslim*innen an Jesus, Christ*innen aber nicht an Mohammed glauben. Auf impliziter Ebene kommt in einer Bemerkung einer anderen Schülerin ein gewisser Überlegenheitsanspruch des Islam zum Ausdruck, wenn sie erklärt, Christ*innen würden länger leben als Muslim*innen, damit sie noch die Chance erhalten, an Gott zu glauben. Dadurch vermittelt sie, dass Christ*innen den ›richtigen‹ Glauben erst finden müssten, den Muslim*innen schon (früher) haben.

3.3 Vor- und Einstellungen zum Islam

Bei der Darstellung der Vor- und Einstellungen zum Islam werden ebenso die Wahrnehmungen der religiösen Eigengruppe (Vor- und Einstellungen muslimischer Schüler*innen zum Islam; 3.3.1) und der religiösen Fremdgruppe (Vor- und Einstellungen christlicher Schüler*innen zum Islam; 3.3.2) einzeln betrachtet.

3.3.1 Vor- und Einstellungen zur religiösen Eigengruppe Islam

Die muslimischen Schüler*innen beider Gruppendiskussionen (GD3 und GD4) positionieren sich, wie schon beschrieben wurde, häufiger zum Islam als die christlichen Schüler*innen zum Christentum und zeigen im Verlauf der Gespräche eine hohe Motivation, über ihre Religion zu sprechen. Sie erbitten von der als Christin wahrgenommenen Moderatorin deren Fragen zum Islam und beantworten diese freimütig. Daraus kann gefolgert werden, dass seitens der muslimischen Schüler*innen auch eine gewisse Neugier daran besteht, was eine Angehörige einer religiösen Fremdgruppe über den Islam wissen möchte, oder ein Drang, ihr Wissen über ihre Religion unter Beweis stellen zu können.

In beiden Gruppendiskussionen wissen die Schüler*innen viel über ihre Religion und erwarten dies auch voneinander. Allerdings bestehen auch Wissenslücken, wie beispielsweise die Verwechslung der Stadt Mekka und der Kaaba. In beiden Gruppen werden die Begriffe von Schüler*innen falsch zugeordnet bzw. wird darüber diskutiert, welcher Begriff die Stadt und welcher das Heiligtum bezeichnet.

Die muslimischen Schüler*innen bringen immer wieder die Unterscheidung zwischen ›richtigem‹ und ›falschem‹ Glauben in das Gespräch ein. Sowohl in GD3 als auch in GD4 wird als Beispiel das Gebet herangezogen, das für sich selbst verrichtet werden soll und nicht dafür, um vor anderen den Anschein eines religiösen Menschen zu erwecken. Der Glaube wird als Herzensangelegenheit dargestellt, der überzeugt ausgeübt und gelebt werden soll, damit er seinen Zweck erfüllt. Dies lässt auf die Verbindung von Glauben bzw. Religion und Identität schließen, die bei den muslimischen Schüler*innen stärker ausgeprägt zu sein scheint als bei den christlichen. In beiden Diskussionen verstehen die meisten Schüler*innen den Islam als Teil ihres Lebens, was auch durch die Orientierung am Koran bzw. an religiös geprägten Vorschriften deutlich wird. Die Schüler*innen machen diese wiederholt zum Thema, wobei ein präskriptives Religionsverständnis zu beobachten ist. Das heißt, die von der Religion vorgegebenen Regeln dürften einen großen Einfluss auf die Entscheidungen und möglicherweise auf die Haltungen der Kinder haben.

Interessant ist, dass die Schüler*innen in diesem Kontext von sich aus das Thema Homosexualität einbringen. Sie sind sich darin einig, dass homosexuelle Beziehungen laut ihrer Religion nicht gestattet sind, d.h. im binären Schema ›halal vs. haram‹ als ›haram‹ bewertet werden. In beiden Gruppendiskussionen weisen die Schüler*innen auf die Wichtigkeit, andere Lebensentwürfe zu respektieren, hin. Dabei berufen sie sich auf die Lehren des Koran und hinterfragen ihre persönliche Bewertung von Entscheidungen anderer Personen jedoch nicht.

Die muslimischen Schüler*innen benennen in beiden Gruppendiskussionen das Kopftuch als Erkennungsmerkmal von muslimischen Frauen, wobei in GD3 die einzige Schülerin, die selbst ein Kopftuch trägt, diese Ansicht relativiert. Sie argumentiert, dass dieses Kleidungsstück auch in anderen Religionen getragen wird, weshalb von diesem nicht ohne Weiteres auf eine islamische Religionszugehörigkeit geschlossen werden könne. In beiden Gruppendiskussionen wird auf die Freiwilligkeit dieser Kleidervorschrift hingewiesen und die Wichtigkeit der Autonomie von Frauen betont. Lediglich eine Schülerin aus GD4 lässt ihre persönliche Haltung sichtbar werden, als sie festhält: »Hätte ich sowieso nicht getragen.« (GD4, Z147). Die Relevanz dieser Thematik liegt insbesondere für muslimische Schülerinnen vermutlich an der immer wiederkehrenden medialen Aufmerksamkeit, die dem Kopftuch zuteilwird. Angesichts der Tatsache, dass »[z]ahlreiche Studien [Anm.: zu Einstellungen gegenüber Muslim*innen] zeigen,

dass das Tragen des Kopftuchs mit Vorstellungen der Unterdrückung und Rechtlosigkeit der Frau verbunden wird«³⁴, während die Schüler*innen selbst darin das Resultat einer sehr persönlichen Entscheidung sehen, ist nicht auszuschließen, dass sie sich gerade deshalb bemüht fühlen, die Freiwilligkeit der Entscheidung für oder gegen das Tragen eines Kopftuchs zu unterstreichen.

3.3.2 Vor- und Einstellungen zur religiösen Fremdgruppe Islam

Die katholischen Schüler*innen der GD1 lassen ein prinzipielles Interesse am Islam erkennen, zumal sie viele Fragen an Muslim*innen hätten. Das Interesse der Schüler*innen aus GD2 hält sich demgegenüber eher in Grenzen. Sie geben häufiger ihr Wissen über den Islam wieder, anstatt Fragen zu stellen. Insgesamt ist in beiden Gruppendiskussionen bemerkbar, dass die katholischen Schüler*innen ein gewisses Maß an Wissen über den Islam aufweisen, das sie aus dem Religionsunterricht oder den Medien beziehen. Sie sind beispielsweise über den Ramadan informiert, wissen über einzelne Teile des Hadsch und den Koran Bescheid und kennen religiöse Vorschriften wie das Verbot, Schweinefleisch zu essen. Das Wissen offenbart sich in den Erzählungen der Schüler*innen meist auf einer oberflächlichen Ebene, während ein tieferes Verständnis der Religion Islam, im Sinne eines Nachvollziehens der Beweggründe für bestimmte Rituale oder Regeln, fehlt.

In beiden Gruppendiskussionen äußern die Schüler*innen zwar keine gezielt abwertenden Vorurteile oder Einstellungen zum Islam, deuten jedoch gesellschaftlich verbreitete Zuschreibungen an, ohne diese infrage zu stellen. So assoziieren die Schüler*innen beider Gruppen das Tragen des Kopftuchs von Frauen mit dem Islam. In GD1 hat eine Schülerin in diesem Zusammenhang die Sorge, dass von ihr eingebrachte Fragen dazu als rassistisch oder anderswie falsch aufgefasst werden könnten. Auch in GD2 wird über das Kopftuch gesprochen, wobei ein Schüler hinzufügt, dass Musliminnen ihren gesamten Körper bedecken, indem sie weite Kleidung tragen. Dass die christlichen Schüler*innen mit Angehörigen der ›Fremdgruppe Islam‹ ein äußerliches Zeichen verbinden, erstaunt nicht, da religiöse Merkmale wie eine bestimmte Kleidung oder das Ausführen religiöser Praktiken Religion sichtbar und damit identifizierbar machen. »Das erklärt, warum Debatten über Religion sich häufig am ›Sichtbaren‹ entzünden, an Moscheen- oder Synagogenneubauten, an ›Äußerlichkeiten‹ wie Kopftuch, Turban, Kippa etc. Sie werden zum emotional aufgeladenen Symbol für Religionszugehörigkeit.«³⁵ Durch Hinweise auf äußerlich erkennbare Merk-

34 Weiss/Hofmann, Gegenseitige Wahrnehmungen, 125.

35 Thiele, Medien und Stereotype, 201.

male von Religion können – bewusst oder unbewusst – Einteilungen in Eigen- und Fremdgruppe vorgenommen werden:

Während sich soziale Abgrenzungen an realen Ungleichheiten (Einkommen, Aufstiegschancen, Armut) manifestieren und Positionen zwischen ›unten‹ und ›oben‹ wiedergeben, werden bei den ethnischen Abgrenzungen Personen(-gruppen) durch symbolische Markierungen (sei es Kleidung, religiöse Symbole, aber auch Hautfarbe) als ›ähnlich‹ oder ›anders‹ etikettiert und damit als zugehörig oder nicht-zugehörig eingeordnet.³⁶

Die Schüler*innen lassen in ihren Ausführungen jedoch keine Bewertungen erkennen, sondern formulieren ihre Aussagen neutral bzw. sogar mit dem dezidierten Hinweis auf keine intendierte negative Konnotation.

Zwei Wahrnehmungen aus GD2 zeigen den Einfluss gewisser Zuschreibungen auf die Vorstellungen der Schüler*innen: Zum einen verbinden zwei Schüler*innen mit Muslim*innen eine Fluchterfahrung bzw. die Vorstellung, muslimische Personen müssten ein anderes Herkunftsland haben. Zum anderen wird der Islam als freiheitseinschränkender und rückständiger als das Christentum wahrgenommen, was ebenso eine verbreitete Pauschalisierung ist.³⁷

Obwohl die katholischen Schüler*innen zum Teil stereotype Zuschreibungen hinsichtlich des Islam wiedergeben, zeigen sie dennoch ein Bewusstsein bzw. eine Feinfühligkeit für Vorurteile, die Muslim*innen entgegengebracht werden, sowie für Ungerechtigkeiten, die ihnen deshalb widerfahren. Darauf verweist einerseits die bereits erwähnte Sorge der Schülerin in GD1, durch ihre Frage als rassistisch oder klischeehaft missverstanden zu werden, sowie andererseits der Hinweis ihres Mitschülers, dass sich Muslim*innen einen respektvollen Umgang wünschen, auch »wenn man in den Medien hört, dass die teilweise brutaler mit Sachen umgehen« (GD1, Z417).

4 Handlungsoptionen für interreligiöse Bildungsprozesse

Es ist davon auszugehen, dass interreligiöses Lernen mit dem Fokus auf oder in Begegnung mit ›anderen‹ Religionen nie unter neutralen Voraussetzungen geschieht. Schüler*innen wie Lehrer*innen bringen aufgrund ihrer Erfahrungen und Lebensrealität in einer bestimmten Gesellschaft Vorwissen und Vorstellungen, aber immer auch Einstellungen zu Religion an sich und zu anderen Religionen in den Unterricht mit. Dies zu negieren oder eine neutrale Ausgangslage anzunehmen, stellt sich angesichts der gewonnenen Erkenntnisse aus der empirischen und theoretischen Auseinandersetzung als schlichtweg falsch

36 Weiss/Hofmann, Gegenseitige Wahrnehmungen, 114.

37 Vgl. Logvinov, Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland, 17.

dar. Daher sollen nun Handlungsoptionen für interreligiöse Bildungsprozesse beschrieben werden, die die erhobenen religionsbezogenen Vor- und Einstellungen der teilnehmenden Schüler*innen im Sinne der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung als Lernendenperspektive in die Konzeption von Lehr-/Lernprozessen einfließen lassen.

4.1 Thematisierung religiöser Pluralität in interreligiösen Bildungsprozessen

Die befragten Schüler*innen scheinen religiöse Pluralität in der Gesellschaft als selbstverständlich wahrzunehmen. Dies dürfte eine notwendige Voraussetzung für interreligiösen Unterricht ›auf Augenhöhe‹ sein, in dem Minderheitenreligionen möglichst nicht diskriminiert werden bzw. stattfindende Diskriminierung thematisiert werden kann. Es braucht daher eine realistische Bestandsaufnahme der religiös pluralen Gesellschaft – auch (oder vor allem) in Schulen, die aufgrund einer Dominanz der Mehrheitsreligion in den Klassenzusammensetzungen religiöse Vielfalt nicht abbilden.

In der Auswertung der Gruppendiskussionen wurde erkennbar, dass die teilnehmenden Schüler*innen selten klar umrissene Vorurteile oder negative Einstellungen zu anderen Religionen vertreten, deren Inhalte oder Rituale bei ihnen jedoch teilweise auf Unverständnis stoßen. Möglicherweise emotional besetztes Unverständnis führt nicht geradlinig zu Vorurteilen, es kann aber darauf hinweisen, worüber es sich zu sprechen lohnt, um Unsicherheiten auszuräumen oder tatsächliche Fehlwahrnehmungen zu erkennen. In interreligiösen Bildungsprozessen kann es daher wertvoll sein, solche impliziten Bewertungen didaktisch aufbereitet zum Thema zu machen, damit sich die Schüler*innen mit ihren Wahrnehmungen auseinandersetzen und verstehen lernen, was sie irritiert und warum es bei ihnen zu Verunsicherungen kommt. Unverständnis kann und soll demnach als Lernchance genutzt werden.

Das Erlernen neuer Sachverhalte ist erfolgreicher, je mehr relevantes Vorwissen bei den Lernenden bereits vorhanden ist, da neue Informationen mit diesem verknüpft werden.³⁸ Die Analyse der Gruppendiskussionen ergab, dass die teilnehmenden Schüler*innen zwar in Grundzügen über andere Religionen Bescheid wissen, ihre Erläuterungen jedoch häufig auf eher bruchstückhaftes Wissen schließen lassen. Dies macht deutlich, dass in interreligiösen Lehr-/Lernprozessen Wissen über andere Religionen vermittelt werden muss. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, welches Wissen relevant ist und wie dieses am besten vermittelt werden kann. Häufig werden andere Religionen mittels einer Wiedergabe phänomenologischer Auffälligkeiten behandelt, die einerseits helfen, ein

38 Vgl. Hasselhorn/Gold, Pädagogische Psychologie, 81.

religiöses System einzuordnen, andererseits aber »ebenso leicht Stereotype und Klischees produzieren, die nicht weiter hinterfragt werden«³⁹. Es erscheint diesbezüglich sinnvoll, sich mit konkretem religiösem Leben zu beschäftigen, um verschiedene religiös geprägte Lebenskonzepte kennenzulernen und so auch ein Bild der innerreligiösen Vielfalt zu erhalten.

Die Hoffnung, Vorurteile durch Bildung aus der Welt zu schaffen, indem sie durch Erkenntnis und Wissen ersetzt werden, formulierte bereits Kant⁴⁰, der Erfolg ist aber umstritten. Aronson/Wilson/Akert bezeichnen sie als »naive Hoffnung«⁴¹ und erläutern hierzu:

Aufgrund der mit Vorurteilen verbundenen emotionalen Aspekte, aber auch aufgrund einiger kognitiver Probleme, in die wir geraten (zum Beispiel illusorische Korrelationen, Attributionsverzerrungen und verzerrte Erwartungen) ist es schwierig, auf Fehlinformationen beruhende Vorurteile einfach dadurch abzuschwächen, dass man die Menschen mit Fakten versorgt.⁴²

Um den Schüler*innen dennoch Wissen zu vermitteln, das zu einer reflektierten Umgangsweise mit Religion(en) beiträgt, empfiehlt es sich, die Lernenden über Vorurteile und deren Wirkungsweisen aufzuklären, d. h. »Schülerinnen und Schülern die Langlebigkeit und Wandelbarkeit dieser Vorurteile, die ihren Konstruktionscharakter und damit ihre Funktion für die Mehrheitsgesellschaft deutlich machen, vor Augen zu führen«⁴³. Zudem wird in der Fachliteratur mehrfach darauf hingewiesen, konkrete bestehende Vorurteile nicht zu verschweigen, sondern im Unterricht auf diese einzugehen.⁴⁴ In diesem Sinne ergibt sich sowohl aus der soeben zitierten Literatur als auch aus den Aussagen der Schüler*innen ein Plädoyer für einen offenen Umgang mit Religion, Weltanschauungen und Spiritualität. Unter solchen Umständen könnte die Schülerin aus GD1 ihre Frage nach dem Kopftuch stellen, ohne sich Sorgen darüber zu machen, dass diese falsch ausgelegt wird. Dafür braucht es unter anderem eine Lehrperson mit interreligiösen Kompetenzen, um die dafür notwendigen didaktischen und methodischen Voraussetzungen zu schaffen.

39 Stögbauer, Mit fremden Religionen im Klassenzimmer, 246.

40 Vgl. Luckmann/Luckmann, Wissen und Vorurteil, 244.

41 Aronson et al., Sozialpsychologie, 504.

42 Ebd.

43 Königseder, Diskriminierung aufgrund von religiöser Zugehörigkeit, 82.

44 Vgl. Betz, Interreligiöse Bildung und Vorurteile, 256; vgl. Renoldner, Der gesellschaftliche Nutzen des Religions- und Ethikunterrichts, 80.

4.2 Vor- und Einstellungen zum Christentum als Lernvoraussetzungen

Die muslimischen Schüler*innen lassen in manchen Aussagen die Vorstellung erkennen, dass sich Christ*innen im Vergleich zu Muslim*innen weniger genau an die Vorschriften ihrer Religion halten. Interessant ist, dass Sandt (1996) in seiner Studie dieselbe Wahrnehmung bei muslimischen Schüler*innen feststellte.⁴⁵ In Gruppendiskussionen, die Ulfat (2022) mit muslimischen Schüler*innen zu ihren Vor- und Einstellungen zu Christ*innen durchführte, zeichnete sich ein Gegensatz zwischen »frei sein« einerseits und »religiös zu leben« andererseits⁴⁶ ab. Christ*innen hätten ihrer Meinung nach mehr Freiheit, »zwischen den religiösen Vorstellungen ihrer Familien und den individuellen Vorstellungen zu wählen«⁴⁷. Darin spiegelt sich die angesprochene Thematik eines weniger strengen Christentums bzw. der weniger stark gelebten Orthopraxie von Christ*innen wider.

Wenn bei Schüler*innen – gleich welcher Religionszugehörigkeit – die Vorstellung eines weniger strengen Christentums als Lernvoraussetzung für interreligiösen Unterricht vorherrscht, können sich im interreligiösen Austausch Probleme ergeben, wenn diese Wahrnehmung negativ bewertet wird, beispielsweise durch die Zuschreibung eines falschen Auslebens von Religion. Die Schüler*innen sollten daher darauf hingewiesen werden, dass innerhalb aller Religionen oder Konfessionen unterschiedlichste Zugänge und Auffassungen zu Religion und ihren Inhalten bestehen. Zugleich soll jedoch nicht verschwiegen werden, dass sich in christlich geprägten Gebieten eine gesellschaftliche Tendenz zeigt, Religion weniger Einfluss auf die Gestaltung des eigenen Lebens zuzuschreiben.

4.3 Vor- und Einstellungen zum Islam als Lernvoraussetzungen

Die Gruppendiskussionen lassen darauf schließen, dass auch Kinder gesellschaftlich verankerte Zuschreibungen zum Islam in sich tragen. Im Folgenden wird darauf eingegangen, was es heißt, diese als Lernvoraussetzungen wahrzunehmen.

45 Vgl. Sandt, *Religiosität von Jugendlichen*, 252f.

46 Ulfat, *Was »Christ:innen« in den Augen muslimischer Jugendlicher ausmacht*, 49.

47 Ebd., 55.

4.3.1 Der Islam als strenge Religion mit zahlreichen Vorschriften

Im Gegensatz zum Christentum, dem wie beschrieben das Bild einer weniger strengen Religion anhaftet, gilt der Islam für die katholischen Schüler*innen als Religion, deren Vorschriften von religiösen Autoritäten oder Eltern stärker eingemahnt werden. Dies zeigt sich beispielsweise in GD2, in der katholische Schüler*innen davon ausgehen, dass es muslimischen Eltern wichtig ist, dass sich ihre Töchter (auf nicht genauer definierte Art) verhüllen oder die Gebetszeiten eingehalten werden und die Religion ernst genommen wird. Die katholischen Schüler*innen beziehen sich hierbei auf eine gesellschaftlich weitverbreitete Zuschreibung, denn das »strenge Festhalten an althergebrachten Glaubensgrundsätzen«⁴⁸ ist die zweithäufigste Assoziation der Deutschen mit dem Islam. Auch in der bereits zitierten Studie von Sandt aus dem Jahr 1996 schrieben christlich, atheistisch und spiritualistisch orientierte Schüler*innen dem Islam strenge Regeln zu, mit denen sie eine Freiheitseinschränkung von Muslim*innen verbanden.⁴⁹

Nun könnte man in Bezug auf ein Festhalten an (religiösen) Traditionen ins Treffen führen, dass dieses nicht unbedingt negativ besetzt sein muss, sondern auch als ein Zeichen einer engen Verbundenheit mit der eigenen Religion und Spiritualität interpretiert werden könnte. Mit dem Adjektiv »strenge« geht jedoch meist eine eher abwertende Konnotation im Sinne von fehlender Milde oder Freundlichkeit einher.

Die muslimischen Schüler*innen der vorliegenden Studie weisen häufig auf die Freiwilligkeit innerhalb der Religion hin, zählen jedoch im Verlauf der Gruppendiskussionen auch viele religiöse Vorschriften auf, deren Nichteinhaltung laut ihren Erklärungen mit Konsequenzen (v. a. im Jenseits) verbunden ist. Sie fühlen sich – entgegen den Zuschreibungen der christlichen Schüler*innen – durch die religiösen Vorgaben des Islam aber nicht eingeschränkt. Zum selben Ergebnis gelangt auch Ulfat, die in den bereits genannten Gruppendiskussionen u. a. die Eigenwahrnehmung der muslimischen Schüler*innen erhob. Auch diese empfinden sich aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit und -praxis nicht als unfrei, wenngleich ihnen gewisse Einschränkungen, mit denen ihre Religionsausübung verbunden ist, bewusst sind. Diese bewerten sie jedoch als positiv und schätzen sie als Beitrag zu einer guten und gesunden Lebensführung, wodurch für sie auch ein Mehrwert in den Vorschriften erkennbar ist.⁵⁰ Die meisten muslimischen Schüler*innen der gegenständlichen Studie scheinen sich durch die von ihnen eingehaltenen religiösen Vorschriften ebenfalls nicht eingeschränkt zu fühlen, wobei sie im Gegensatz zu den Teilnehmer*innen an Ulfats

48 Logvinov, Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland, 17.

49 Vgl. Sandt, Religiosität von Jugendlichen, 192f.

50 Vgl. Ulfat, Was »Christ:innen« in den Augen muslimischer Jugendlicher ausmacht, 49f.

Studie den Mehrwert religiöser Vorgaben (und damit einhergehender Einschränkungen) außen vor lassen und auf der Ebene der Selbstbestimmtheit und Freiwilligkeit argumentieren, dass vom Islam kein Zwang bezüglich der Einhaltung von religiösen Vorschriften ausgehe.

Aus diesen Beobachtungen kann für interreligiöses Lernen gefolgert werden, dass einerseits religiöse Regeln und deren Sinn bzw. Nutzen für ein gesellschaftliches Miteinander sowie für persönliche Belange thematisiert werden sollten. Andererseits ist eine Begegnung bzw. der Austausch mit Muslim*innen ratsam, die religiöse Vorschriften – wie die Schüler*innen aus Ulfats Studie – nicht als aufgezwungenes Konstrukt verstehen, sondern auch den darin enthaltenen Mehrwert sehen und kommunizieren können. Die Schüler*innen sollten sich insgesamt mit vielfältigen Perspektiven innerhalb einer Religion beschäftigen, damit sie ein Verständnis und eine (tatsächliche) Akzeptanz für inter- und innerreligiöse Pluralität entwickeln.

4.3.2 Der Islam als rückständige Religion

Mit der schon genannten Vorstellung, Muslim*innen würden an althergebrachten Glaubensgrundsätzen festhalten, geht zugleich die Zuschreibung einer Rückständigkeit des Islam einher. Diesbezüglich scheint das Verstehen gruppenbezogener Zuschreibungen ein anzustrebendes Ziel von interreligiösem Unterricht zu sein. Dabei soll es Schüler*innen ermöglicht werden, ein tiefgehendes Verständnis dafür zu entwickeln, was es für Betroffene bedeutet, Vorurteilen ausgesetzt zu sein – beispielsweise der Annahme, in allen muslimischen Familien würden sich veraltete Rollenbilder manifestieren oder Muslim*innen würden mit ihren Einstellungen nicht in die ›westliche Welt‹ passen. Außerdem können durch die Aufarbeitung von Rollenbildern und Geschlechterstereotypen im Unterricht auch Zuschreibungen aufgrund des Geschlechts generell – und nicht nur bei Menschen, die einer bestimmten Religion angehören – thematisiert werden, damit Schüler*innen Genderkonstrukte als gesamtgesellschaftliches Problemfeld erkennen und nicht an einer Religion festmachen.

4.3.3 Die Benachteiligung muslimischer Frauen

Die laut einigen Studien am weitesten verbreitete Zuschreibung zum Islam ist jene der Benachteiligung der Frau.⁵¹ In den letzten Jahren wurde die Debatte darüber medial und politisch meist unter Bezugnahme auf das Kopftuch bzw. die Verhüllung des Körpers ausgetragen. Dass diese Thematik bei Schüler*innen auf

51 Vgl. Logvinov, Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland, 17.

Resonanz stößt, ist offensichtlich: Das Kopftuch und/oder die Verhüllung wird, wie beschrieben, in allen Gruppendiskussionen dieser Studie erwähnt.

Daher stellt sich die Thematisierung des Kopftuchs bzw. der damit verbundenen gesellschaftlichen Debatten für interreligiöses Lernen als unumgänglich heraus. Den Schüler*innen sollte dabei verdeutlicht werden, dass sich Diskussionen häufig an äußerlichen Merkmalen entzünden, weil diese offenkundig und deshalb für viele wahrnehmbar sind. Sie sollen aber auch verstehen, dass diese (medial verstärkten) Diskussionen vielschichtiger sind, als auf den ersten Blick ersichtlich ist, da »die Kritik an [...] Kopftüchern auch mit stereotypisierenden Ausgrenzungen und Abwertungen verbunden wird«⁵². Um dieser Stigmatisierung und Ausgrenzung entgegenzuwirken, könnte im Religionsunterricht zunächst besprochen werden, wie viele muslimische Frauen (bspw. in Österreich) tatsächlich ein Kopftuch tragen, um eine Homogenisierung der Gruppe zu vermeiden. Willems schlägt zudem vor: »Gegen das Stereotyp der unterdrückten Kopftuch-Trägerin etwa könnten die unterschiedlichen Motivlagen erarbeitet werden, aus denen heraus muslimische Mädchen und Frauen ein Kopftuch tragen.«⁵³

Gerade in einer Zeit, in der Frauen in einer islamischen Republik mit dem Protestruf ›Frau, Leben, Freiheit‹ für ihr Recht auf Freiheit protestieren, muss jedoch auch in Mitteleuropa thematisiert werden, welchen Einfluss der Lebensmittelpunkt von Frauen auf ihre tatsächliche Entscheidungsfreiheit hat, in welchen Ländern Frauen demnach nicht dieselben Rechte zukommen wie Männern und welche Rolle die Instrumentalisierung von Religion dabei spielt.

4.3.4 Der angenommene Migrationshintergrund von Muslim*innen

In manchen Aussagen der christlichen Schüler*innen findet sich die Vorannahme, dass in Österreich lebende Muslim*innen immer Migrant*innen seien. Dies ist eine vorherrschende Zuschreibung, die von den Schüler*innen an sich nicht negativ gemeint oder besetzt ist, aber die Tendenz hat, mit negativen Konnotationen verknüpft zu werden. Dazu zählen die Vorurteile, Muslim*innen würden die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen oder wären aufgrund eines fehlenden Einkommens (bedingt durch mangelnde Deutschkenntnisse oder den Asylstatus) eine finanzielle Belastung für die Mehrheitsgesellschaft. In diesem Zusammenhang ist darauf zu achten, die (Nicht-)Verbindung von Nation und Religion im Unterricht aufzugreifen. Hierzu bietet es sich beispielsweise an, dass sich Schüler*innen mit Muslim*innen, die in Österreich geboren sind, austauschen, um diese Annahme zu entkräften.

52 Willems, ›Religionistischer‹ Rassismus und Religionsunterricht, 482.

53 Ebd., 483.

5 Fazit

Wie zahlreiche sozialpsychologische Studien belegen, ist die Wahrnehmung von Gruppenzugehörigkeiten häufig mit der Aufwertung der Eigengruppe und der Abwertung von Fremdgruppen verbunden.⁵⁴ Dieses Phänomen bedeutet für interreligiöse Bildungsprozesse, denen die Einteilung in verschiedene Religionen per definitionem zugrunde liegt, gegenseitige (möglicherweise negative) Wahrnehmungen und Zuschreibungen nicht zu ignorieren, sondern als Lernvoraussetzungen wahrzunehmen. Nur so kann bewusst mit und an diesen Vorurteilen gearbeitet werden, wodurch wiederum das Erreichen der meist sehr hohen Ziele interreligiösen Unterrichts (gesteigerte gegenseitige Wertschätzung, Vorurteilsabbau etc.) realistischer wird. Es scheint vielversprechend zu sein, dem in Bezug auf Religion(en) häufig vertretenen Credo ›Darüber spricht man nicht‹ die Verneinung zu nehmen und an herausfordernde Themen in Bezug auf Religion(en) mit Offenheit, Wertschätzung und Mut heranzugehen, keine Scheu vor Kontroversen zu haben und somit dieser Ansicht entgegenzuhalten: ›Darüber spricht man.‹

Interreligiöses Lernen wird bislang vor allem in Schulen praktiziert, in denen religiös heterogene Klassen der Normalfall sind und die Schüler*innen daher tagtäglich mit religiöser Pluralität zu tun haben. Dieser Zugang ist nachvollziehbar und stellt sich als sinnvoll heraus, um Schüler*innen verschiedener Religionen ins Gespräch miteinander zu bringen und die vorhandene Pluralität nicht zu verschweigen, sondern – im Gegenteil – zum Thema zu machen. So lassen sich auch etwaige Probleme, die im Kontext religiöser Vielfalt entstehen können, bearbeiten. Die Fachliteratur bestätigt den Nutzen dieser Annäherung.

Die Kontakthypothese, die davon ausgeht, dass der Kontakt zu Personen einer abgelehnten Gruppe unter bestimmten Voraussetzungen zu einem Abbau von Vorurteilen führen kann, wurde bereits in vielen Studien nachgewiesen, sodass Pettigrew/Tropp in ihrer Meta-Analyse von über 515 Studien resümieren: »The meta-analysis finds that intergroup contact typically reduces intergroup prejudice.«⁵⁵ Schließt man an diese Erkenntnisse und Überlegungen an, ist die Ausweitung von interreligiösem Lernen auf Schulen und Klassen mit keiner oder wenig religiöser Pluralität innerhalb der Schüler*innenschaft der logische und notwendige Schluss. Gerade Kinder, die in ihrem Alltag wenig Kontakt zu Personen mit anderen Religionszugehörigkeiten haben, sollen die Möglichkeit erhalten, sich mit anderen Religionen in authentischer Art und Weise auseinanderzusetzen. Diese Schüler*innen profitieren ganz besonders von interreligiö-

54 Vgl. dazu beispielsweise Spears/Tausch, Vorurteile und Intergruppenbeziehungen, 509; 525f.
55 Pettigrew/Tropp, A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, 751.

sem Lernen (in Begegnung), das sich im besten Fall über einen längeren Zeitraum erstreckt und nicht nur auf einzelne Unterrichtseinheiten beschränkt bleibt.

Für eine (möglichst) vorbehaltsfreie und diskriminierungslose Auseinandersetzung mit Religion(en) im schulischen Kontext braucht es jedoch mehr als punktuell interreligiöses (Begegnungs-)Lernen. Darüber hinaus ist eine gesamtschulische rassismuskritische Haltung vonnöten, durch die Zuschreibungen aufgrund von (angenommenen) Religionszugehörigkeiten hinterfragt werden. In der Schule muss ein Bewusstsein für gesellschaftliche Majoritäts- und Minoritätsverhältnisse aufgrund der Religionszugehörigkeit herrschen und zugleich gefördert werden.⁵⁶

Literatur

- Abels, Heinz, *Wirklichkeit. Über Wissen und andere Definitionen der Wirklichkeit, über uns und Andere, Fremde und Vorurteile*, Wiesbaden 2009.
- Aronson, Elliot/Wilson, Timothy D./Akert, Robin M., *Sozialpsychologie*. Übersetzt und bearbeitet von Dr. Matthias Reiss, Hallbergmoos⁸2014.
- Aschauer, Wolfgang, *Einstellungen zu Muslimen in Österreich. Ergebnisse des Sozialen Survey 2018*, in: https://www.aussda.at/fileadmin/user_upload/p_aussda/Documents/Einstellung_zu_Muslimen_in_OEsterreich.pdf [abgerufen am 05.04.2023].
- Auernheimer, Georg, *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt⁸2016.
- Betz, Andrea, *Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz (= Empirische Theologie 30)*, Berlin 2018.
- Bohnsack, Ralf, *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen/Toronto*⁹2014.
- Drath, Hannah/Woppowa, Jan, *Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik*, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 30 (2022) H. 2, 129–148.
- Fischer, Lorenz/Wiswede, Günter, *Grundlagen der Sozialpsychologie*, München³2009.
- Gärtner, Claudia, *Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive*, in: Gärtner, Claudia (Hg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen (= Religionspädagogik innovativ 24)*, Stuttgart 2018, 11–30.
- Gmoser, Agnes, *Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse (= Religiöse Bildung kooperativ 2)*, Göttingen 2024.
- Gropengießer, Harald, *Vorstellungen im Fokus. Forschung für verstehendes Lernen und Lehren*, in: Reinisch, Bianca/Helbig, Kristin/Krüger, Dirk (Hg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung: Zukunftsweisende Praxis*, Berlin 2020, 9–25.
- Haddock, Geoffrey/Maio, Gregory R., *Einstellungen*, in: Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hg.), *Sozialpsychologie*, Berlin/Heidelberg⁶2014, 197–229.

56 Vgl. dazu auch Willems, ›Religionistischer‹ Rassismus und Religionsunterricht; Drath/Woppowa, *Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik*.

- Hartinger, Andreas/Murmann, Lydia, Schülervorstellungen erschließen – Methoden, Analyse, Diagnose, in: Adamina, Marco et al. (Hg.), »Wie ich mir das denke und vorstelle...«. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft, Bad Heilbrunn 2018, 51–62.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas, Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren, Stuttgart ²2009.
- Heinzel, Friederike, Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen, in: Heinzel, Friederike (Hg.), Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim ²2012.
- Königseder, Angelika, Diskriminierung aufgrund von religiöser Zugehörigkeit, in: Sir Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen (Hg.), Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Lehrbehelf und Materialien für die Sekundarstufe I, Schwalbach 2011, 82–93.
- Krüger, Dirk, Vorstellungsforschung: Denn wissen wir eigentlich, was wir tun?, in: Reinisch, Bianca/Helbig, Kristin/Krüger, Dirk (Hg.), Biologiedidaktische Vorstellungsforschung: Zukunftsweisende Praxis, Berlin 2020, 125–134.
- Lamnek, Siegfried, Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Weinheim, Basel ⁵2010.
- Logvinov, Michail, Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland. Begriffe und Befunde im europäischen Vergleich, Wiesbaden 2017.
- Luckmann, Benita/Luckmann, Thomas, Wissen und Vorurteil. Studienbrief, Hagen 1983.
- Mayring, Philipp, Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim/Basel ⁵2002.
- Pettigrew, Thomas F./Tropp, Linda R., A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, in: Journal of Personality and Social Psychology 90 (2006) H. 5, 751–783.
- Renoldner, Severin, Der gesellschaftliche Nutzen des Religions- und Ethikunterrichts, in: Pädagogische Horizonte 4 (2020) H. 3, 73–86.
- Richter, Sandra, Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten, in: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf [abgerufen am 04.08.2022].
- Rothgangel, Martin, Religionspädagogik im Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge (= Religionspädagogik innovativ 3,1), Stuttgart 2014.
- Sandt, Fred-Ole, Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen. Zugl.: Hamburg, Dissertation, (= Jugend – Religion – Unterricht. Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik 3), Münster 1996.
- Simojoki, Henrik, Islambezogene Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften im Kontext schulischer Bildung von Geflüchteten, in: Khorchide, Mouhanad et al. (Hg.), Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (= Religiöse Bildung kooperativ 1), Göttingen 2022, 51–63.
- Spears, Russell/Tausch, Nicole, Vorurteile und Intergruppenbeziehungen, in: Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hg.), Sozialpsychologie, Berlin/Heidelberg ⁶2014, 507–564.
- Stögbauer, Eva Maria, Mit fremden Religionen im Klassenzimmer. Bedingungen, neuralgische Punkte und Perspektiven einer Didaktik der Religionen, in: Rahner, Johanna/Schambeck, Mirjam (Hg.), Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse

- Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert (= Bamberger theologisches Forum 13), Berlin 2011, 237–254.
- Thiele, Martina, Medien und Stereotype. Konturen eines Forschungsfeldes (= Critical Media Studies 13), Bielefeld 2015.
- Ulfat, Fahimah, Was »Christ:innen« in den Augen muslimischer Jugendlicher ausmacht, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 25 (2022) H. 1, 41–59.
- Vogl, Susanne, Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten, in: ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung 57 (2005), 28–60.
- Weiss, Hilde/Hofmann, Julia, Gegenseitige Wahrnehmungen: Annäherungen, Stereotype und Spannungslinien zwischen ÖsterreicherInnen und MuslimInnen, in: Weiss, Hilde/Ateş, Gülay/Schnell, Philipp (Hg.), Muslimische Milieus im Wandel? Religion, Werte und Lebenslagen im Generationenvergleich, Wiesbaden 2016, 113–131.
- Willems, Joachim, »Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht, in: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden 2020, 473–493.
- York, Stacey, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen. Auszug aus Kapitel 2 von Roots & Wings – Affirming Culture in Early Childhood Programs, in: https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/York2003_Unterschiede_wahrnehmen.pdf [abgerufen am 05.04.2023].
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas, Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung, Berlin 2011.

Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrer*innen im österreichischen Schulsystem. Empirische Erkenntnisse zur religiösen und interreligiösen Bildung

Innerhalb der aktuellen Diskurse über den islamischen Religionsunterricht an österreichischen Schulen, über die dafür verantwortlichen Lehrpersonen und die Funktion im Bereich der religiösen Bildung lässt sich vielfach beobachten, dass die Sichtweisen der islamischen Religionslehrkräfte – ihre professionsbezogenen Erfahrungen, Wertestrukturen, Selbstverständnisse, Erkenntnisse und Zielsetzungen – kaum Beachtung finden. Die Haltungen und Einstellungen von Religionslehrer*innen zu ihrem Beruf und ihrem religionspädagogischen Auftrag sind bislang kaum empirisch erforscht. Erst seit einigen Jahren reagieren empirische Arbeiten vermehrt auf dieses Desiderat.¹

Dieser Artikel, der auf den zentralen Erkenntnissen meiner Dissertation² beruht, bietet daher einen Einblick in dieses noch junge Forschungsfeld, indem die Denk- und Handlungsstrukturen islamischer Religionslehrpersonen in ihrer Profession erläutert werden. Zugleich wird das in der Theorie, etwa in der christlichen Religionspädagogik, bereits seit Langem etablierte Konzept des religionspädagogischen Habitus als potenzieller Ansatz für die islamische Religionspädagogik diskutiert.

Aufgrund der Methodik der Studie lässt sich kein allgemeingültiges Modell eines Habitus von islamischen Religionslehrkräften entwickeln. Dennoch soll ein erster Schritt in Richtung einer empirischen religionspädagogischen Habitusforschung aus der und für die Praxis religiösen Lernens gesetzt werden. Durch ein Bottom-up-Verfahren konnten aus Gruppendiskussionen mit insgesamt 41 islamischen Religionslehrkräften, die an öffentlichen Schulen in verschiedenen österreichischen Bundesländern tätig sind, kollektive religionspädagogische Erfahrungen und Orientierungen in Bezug auf religiöse Bildung abgeleitet werden.

1 Vgl. Badawia et al., Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister Islam; Mešanović, Entwicklung von interreligiösen Kompetenzen; Tuna, Islamische ReligionslehrerInnen; Kamcili-Yildiz, Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität.

2 Yağdı, Religionspädagogischer Habitus.

Da eine zeitgemäße religiöse Bildung in Österreich im Kontext der Lebensrealität der Schüler*innen in einer pluralen Gesellschaft stattfindet, ist der interreligiöse Aspekt aus dem konfessionellen Religionsunterricht nicht wegzudenken. Darum wurde in der Studie auch besonderes Augenmerk auf die interreligiösen Erfahrungen der Religionslehrkräfte gelegt.

1 Theoretische Grundlagen und Begriffsklärungen

Im folgenden Theorieteil gehe ich zuerst auf den für meine Forschungsarbeit wesentlichen Begriff des Habitus nach Pierre Bourdieu und dessen Rolle in der religionspädagogischen Professionalitätstheorie ein. Danach beschreibe ich die Weiterentwicklung des Habitusbegriffs im Rahmen von Ralf Bohnsacks ›Dokumentarischer Methode‹ sowie deren Bedeutung für die rekonstruktive Sozialforschung, bevor die wichtigsten empirischen Erkenntnisse aus meiner Dissertation im Überblick dargelegt werden.

1.1 Das Habituskonzept in der religionspädagogischen Professionalitätstheorie

Das aus der Soziologie und den Bildungswissenschaften stammende Habituskonzept, das im christlich-religionspädagogischen Diskurs bereits seit längerem rezipiert wird³, findet sich in der derzeitigen Forschungslandschaft im deutschsprachigen Raum auch in vereinzelt empirischen Studien zur Erforschung der Professionalität islamischer Religionslehrkräfte wieder.⁴

Der Habitus wird von Bourdieu als 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«⁵, definiert. Diese semantische Doppeldeutigkeit des Habitusbegriffs als sowohl strukturiertes als auch strukturierendes Prinzip macht die Habitusstheorie für die Religionspädagogik »anschlussfähig an die klassischen religionspädagogischen Kategorien Lernen, Bil-

3 Vgl. Mendl et al., Das Habituskonzept, 325–331; Burricher et al., Professionell Religion unterrichten; Heil, Weiterentwicklung des Habitusmodells, 43–55; Altmeyer/Grümme, Unentdeckte Potentiale, 248–267.

4 Vgl. Badawia et al., Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister Islam; Tuna, Islamische ReligionslehrerInnen; Kamçili-Yıldız, Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität; Yağdı, Pluralitätsfähige Habitusbildung, 61–69; Yağdı, Religious Educational Habitus, 95–109.

5 Bourdieu, Sozialer Sinn, 98.

dung, Sozialisation und Erziehung«⁶. Sie ist daher auch für die professionstheoretische religionspädagogische Auseinandersetzung wertvoll, da sie Handlungsmöglichkeiten zur Auffassung der Identität von Religionslehrkräften im komplexen Verhältnis von Beruf, Leben und Glauben bereithält.⁷

Innerhalb dieses Forschungszweigs wird der Habitusbegriff oft in Verbindung mit Kompetenzmodellen für die religionspädagogische Ausbildung verwendet und beinhaltet die Operationalisierung der verwandten, aber eigenständig zu betrachtenden Begriffe ›Professionalität‹, ›Professionalisierung‹ und ›Profession‹, die sich auf professionell handelnde Personen beziehen:

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).⁸

Die der Wechselwirkung zwischen strukturierter und strukturierender Funktion des Habitus innewohnende Synthese von Determiniertheit und Objektivität sowie Freiheit des menschlichen Handelns und Subjektivität lässt eine Annäherung des Habituskonzepts an diese Begriffe zu.

Als Profi wird eine Person verstanden, die einen Handlungsstil erworben hat, der anderen Stilen ähnelt, wie dem (Religions-)Lehrer*innenhabitus. So kann es sich beim professionellen Habitus einer (Religions-)Lehrkraft zwar um einen relativ persönlichen Stil handeln, allerdings gleicht dieser aufgrund der Professionalisierungsprozesse im selben sozialen Umfeld dem Stil anderer Religionslehrkräfte.⁹ Die diesbezügliche empirische Bildungsforschung basiert auf einem speziell für religionspädagogische Profis entwickelten Habitusmodell, das Elemente der Habitus- und der Professionalitätstheorie kombiniert.¹⁰

Im wissenschaftlichen Diskurs finden der religionspädagogische Habitus (islamischer) Religionslehrkräfte sowie deren professionelle Anliegen angesichts sich verändernder Anforderungen kaum Berücksichtigung. In der christlichen Religionspädagogik wurden zwar konzeptionell angelegte Studien von Heil¹¹ durchgeführt, die jedoch keine Ableitung empirischer Erkenntnisse aus der Habitusrekonstruktion erlauben. Daher sind zusätzliche empirische Untersuchungen zum professionellen Handeln notwendig, um das soziale Umfeld und die damit zusammenhängende religionspädagogische Praxis offenzulegen.

6 Heil, Habitus, 10.

7 Vgl. Burrichter, In komplexen Unterrichtssituationen handeln, 80.

8 Heil, Der professionelle religionspädagogische Habitus, 9.

9 Vgl. ebd., 19.

10 Vgl. ebd.

11 Vgl. Heil, Der professionelle Habitus, 8–15.

Es steht allerdings nicht die Frage im Mittelpunkt, welchen Habitus Religionslehrkräfte erlangen sollen oder müssen, um sich professionell zu verhalten, sondern es geht um eine rein beschreibende Erfassung des Habitus, der sich im professionellen Verhalten äußert. Die signifikanten Orientierungsrahmen im Sinne der dokumentarischen Methode werden aus den Erzählungen der befragten Gruppe und den dabei angesprochenen Erfahrungen aus einer Bottom-up-Perspektive erschlossen.

1.2 Die dokumentarische Methode und der Begriff des Orientierungsrahmens

Ralf Bohnsack entwickelte mit der dokumentarischen Methode ein qualitatives Auswertungsverfahren für die rekonstruktive Sozialforschung, die auf Karl Mannheims Wissenssoziologie und Harold Garfinkels Ethnomethodologie basiert. Im Vordergrund steht dabei nicht die Auswertung von Meinungen zu einem spezifischen Thema, sondern das Aufzeigen der Denk- und Handlungsmuster der zu erforschenden Gruppe, weshalb sich das Verfahren bestens zur Rekonstruktion von Habituskonzepten eignet.¹²

Mittels der dokumentarischen Methode soll das »handlungsleitende Erfahrungswissen«¹³, auch als Orientierungsmuster bekannt, zugänglich gemacht werden. Dieses lässt sich wiederum in zwei Wissensformen unterteilen: die Orientierungsschemata und die Orientierungsrahmen. Zu den Orientierungsschemata zählen bewusste, institutionalisierte und standardisierte Handlungsabläufe, die den Alltag der Menschen bestimmen. Die Orientierungsrahmen umfassen daneben individuelle, konkrete Erfahrungen und das Alltagswissen, die das Handeln jedes und jeder Einzelnen beeinflussen. Sie helfen den Individuen, mit den Orientierungsschemata umzugehen.¹⁴

Der Orientierungsrahmen wird häufig als Synonym für Habitus verwendet und gilt innerhalb Bohnsacks praxeologischer Wissenssoziologie als substantiell. Obwohl es offensichtliche Ähnlichkeiten gibt, versucht Bohnsack, sich von Bourdieus Verständnis vielfach abzuheben. Primär kritisiert er Bourdieus Erklärung der Habitusentstehung in seiner Kapitaltheorie, welche die »milieuspezifischen Erlebnisschichtungen als Basis des Habitus«¹⁵ nicht berücksichtigt:

Aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode erscheint die empirische Analyse des Habitus bei Bourdieu insofern eindimensional, als es empirisch weitgehend un-

12 Vgl. Kleemann et al., Interpretative Sozialforschung, 154.

13 Ebd., 156.

14 Vgl. Bohnsack, Habitus, Norm und Identität, 35.

15 Kubisch, Habituelle Konstruktion, 78.

geklärt bleibt, wie bspw. der klassenspezifische Habitus gender- und generationenspezifisch überlagert und modifiziert wird.¹⁶

Im Gegensatz zu Bourdieus Versuch, den Habitus anhand seiner äußeren Merkmale zu verstehen, fokussiert sich Bohnsack auf die subjektive Logik der Akteur*innen, also auf deren individuelle Haltungen und Wahrnehmungen. Dieser Zugang, der die subjektiven Sinnzusammenhänge innerhalb von Orientierungsrahmen verstehen will und keine objektivierten Habituszuschreibungen vornimmt, hat sich für die Habitusrekonstruktion in dieser Untersuchung als dienlich erwiesen. So konnten die vielschichtigen Denk- und Handlungsstrukturen, die für den kollektiven religionspädagogischen Habitus prägend sind, beleuchtet werden. Die interaktiven Gruppendiskussionen ließen dabei Schlüsse auf die wesentlichen Ansichten, Anliegen und Ansprüche der Zielgruppe zu.

2 Methodischer Zugang

Die Daten wurden auf der Grundlage des von Bohnsack für seine dokumentarische Methode entwickelten Gruppendiskussionsverfahrens erhoben¹⁷, da hier – im Gegensatz zu Einzelinterviews – Interaktionen innerhalb der Gruppe und selbst gewählte Schwerpunkte sichtbar werden. So können insbesondere gemeinsame Erfahrungen und der kollektive Orientierungsrahmen rekonstruiert werden.

2.1 Gruppendiskussionsverfahren

Um die Gespräche in Gang zu bringen, wurden Erzählimpulse festgelegt. Der Leitfaden konzentrierte sich zwar auf forschungsrelevante Themen, d.h. die Entwicklung der eigenen Religiosität, das Selbstbild islamischer Religionslehrkräfte und (inter-)religiöses Lernen, er wurde aber entsprechend der Gruppen- und Gesprächsdynamik angepasst. Als Einstieg diente der folgende erzählgenerierende Stimulus: »Ich lade euch ein, mir davon zu erzählen, wie ihr dazu gekommen seid, den Beruf der islamischen Religionslehrer*innen zu wählen. Mich interessiert alles, was euch dazu einfällt und was euch wichtig ist.«

Es wurden acht Gruppendiskussionen mit insgesamt 41 Teilnehmer*innen (20 Männer und 21 Frauen) durchgeführt. Beim Zusammenstellen der »Realgruppen«¹⁸ wurde insbesondere auf Heterogenität geachtet, um die zahlreichen

16 Bohnsack, Dokumentarische Methode, 195.

17 Vgl. Bohnsack, Rekonstruktive Sozialforschung; Bohnsack, Gruppendiskussion.

18 Loos/Schäffer, Das Gruppendiskussionsverfahren, 44.

religionspädagogischen Orientierungen, Vorgeschichten und Erfahrungen zu erfassen, denn nur so ist es möglich, den kollektiven Orientierungsrahmen hinter den vielfältigen persönlichen Blickwinkeln aufzudecken und zu verstehen.

Die teilnehmenden islamischen Religionslehrpersonen sind an öffentlichen Schulen (Volksschule, Neue Mittelschule, allgemeinbildende höhere Schule, berufsbildende höhere Schule) in verschiedenen Bundesländern Österreichs beschäftigt. Hinsichtlich ihrer Ausbildung unterscheiden sich die Religionslehrkräfte dahin gehend, dass einige eine Fachausbildung in islamischer Religionspädagogik nach österreichischem Standard, eine Fachausbildung im Ausland oder keine spezifische Fachausbildung, aber ein fachverwandtes Studium absolviert haben. Differenzen ergeben sich ferner aus der Dauer ihrer Tätigkeit als islamische Religionslehrkraft und der Häufigkeit und Intensität bisheriger interreligiöser Lehr-/Lernerfahrungen im Zuge von konfessionsübergreifenden Projekten oder Religionsunterricht mit Lehrkräften anderer Konfessionen.

Die Rekonstruktion eines fallübergreifenden (kollektiven) Orientierungsrahmens soll durch dieses vielfältig zusammengesetzte Sample eine möglichst große Bandbreite an überindividuellen Erfahrungen und Orientierungen einbeziehen.

2.2 Auswertungsverfahren

Zu Beginn wird der Wortlaut der Diskussionen bzw. der ausgewählten, für die Forschungsfrage inhaltlich ertragreichen Passagen mithilfe der formulierenden Interpretation paraphrasiert und thematisch gegliedert. Eine adäquate Interpretation gewährleistet die nötige intersubjektive Überprüfbarkeit.

Im nächsten Schritt, der reflektierenden Interpretation, werden Überlegungen angestellt, wie ein Orientierungsrahmen, aus dem eine Äußerung stammt, gestaltet sein könnte. Es wird davon ausgegangen, dass es sich bei allem Gesagten um einen Ausdruck verborgener Denk- und Handlungsstrukturen handelt und daher eine entsprechende Interpretation geboten ist. Das *Wie* des Gesagten trägt maßgeblich zum Erkennen des eigentlichen Wortsinns bei. Ebenso bedeutsam ist der systematische Vergleich des Orientierungsrahmens einer Gruppendiskussion mit »weitere[n] empirische[n] Vergleichshorizonte[n]«¹⁹. Die Forschenden sind hierbei in erster Linie gefordert, den Orientierungsrahmen des konkreten Falls zu identifizieren und durch eine komparative Auseinandersetzung zu ermitteln, in welcher Hinsicht sich dieser von anderen Fällen unterscheidet oder darin widerspiegelt.

19 Nohl, Interview und dokumentarische Methode, 53.

Zur Gewährleistung der intersubjektiven Überprüfbarkeit der Analyse von Daten ist es sinnvoll, diese in Forschungsgruppen vorzunehmen. Auf diese Weise können sich die Forschenden hinsichtlich ihres persönlichen Hintergrunds, ihrer Erfahrungen und Sichtweisen gegenseitig ergänzen. In der qualitativen Sozialforschung gilt eine Interpretation in Gruppen als ein dringendes Gütekriterium. Bei den Forschenden wird eine reflektierte Subjektivität vorausgesetzt, die im Sinne der dokumentarischen Methode für eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit sorgt.²⁰

3 Zentrale Ergebnisse der komparativen Analyse

Für die Interpretation der jeweiligen Gruppendiskussionen wurden jene Ausschnitte gewählt, die besonders aussagekräftig erschienen und Rückschlüsse auf relevante Elemente des professionellen Habitus zuließen. Diese Passagen zeichnen sich in der Regel durch eine hohe interaktive Dichte, d. h. einen regen Austausch der Diskutierenden, zu einem gemeinsamen Thema bzw. Aspekt aus. Damit konnten in der Analyse habituelle Praxen und handlungsleitende Orientierungen in der religionspädagogischen Profession, konkret mit Bezug auf (inter-)religiöse Bildung, nachvollziehbar gemacht werden.

Im Zuge der komparativen Analyse konnten die Ergebnisse aus den einzelnen Gruppendiskussionen zusammengeführt und gebündelt werden. Dafür wurden die festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede durch den systematischen Vergleich mit weiteren Textpassagen überprüft, zueinander in Beziehung gesetzt, vom Einzelfall abstrahiert und daraus Schlüsse gezogen. Das Ergebnis ist eine Auflistung der zentralen, wiederkehrenden Punkte in sechs Vergleichsdimensionen. Diese stellen den Versuch dar, die kollektiven Orientierungsrahmen der untersuchten Gruppe mit Blick auf die gestellte Forschungsfrage zu rekonstruieren. Im Folgenden werden die Erkenntnisse zu den einzelnen Dimensionen überblickshaft dargestellt.

Herausforderungen religiöser Bildung im gesellschaftlichen Kontext

Eine bemerkenswerte Erkenntnis besteht darin, dass religiöse Bildung in all ihren Facetten stets im Kontext der gegebenen Lebensrealität zu betrachten ist, was eine Anpassungsleistung vonseiten der islamischen Religionslehrkräfte verlangt. Einerseits ist eine kritische Reflexion der eigenen Tradition unerlässlich für die Vermittlung religiöser Bildung. Andererseits zeigt sich, dass in einem säkularen Umfeld bzw. einer pluralen Gesellschaft interkulturelles sowie interreligiöses

20 Vgl. Steinke, Gütekriterien qualitativer Forschung, 323–325.

Verständnis ein grundlegendes Erfordernis für eine konstruktive und wertschätzende Auseinandersetzung mit Unterschieden ist²¹, da die Religionslehrpersonen auch innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts zwischen mitgebrachten Deutungsmustern der Schüler*innen mit ihren mannigfaltigen familiären, kulturellen und ethischen Hintergründen vermitteln.

Migrationspezifische Kompetenzen, wie etwa eine besondere Sensibilität für interkulturelle Differenzen und Kontextbedingungen, gelten in diesem Zusammenhang als Chance und Bereicherung. Die Religionslehrperson fungiert in ihrem Berufsalltag als Übersetzer*in bzw. Brückenbauer*in zwischen verschiedenen Kulturen und Religionen. Je mehr die Unterrichtsgestaltung diesen Bedingungen entspricht, desto eher ist eine zeitgemäße religiöse Bildung in der Praxis umsetzbar. Dieser Anspruch legt eine kontinuierliche Beschäftigung mit Habitusbildung²² bzw. eine kritische Befassung mit den eigenen habituellen Orientierungen nahe.

Subjektorientierung als religionspädagogischer Anspruch

Der unmittelbare Ausrichtungspunkt der Unterrichtspraxis für islamische Religionslehrkräfte sind die Schüler*innen, die im gesellschaftlichen Kontext als selbstständig denkende, lernende und urteilende Individuen wahrgenommen werden. Die Diskutierenden möchten die Schüler*innen dabei unterstützen, ihre Persönlichkeit sowie ihre Fähigkeit zum Diskurs, zum Dialog und zur kritischen Reflexion vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Bedürfnisse, Neigungen und Herkunft zu entfalten. Wenn dies gelingt, können interreligiöse Spannungen überwunden und es kann möglichen Radikalisierungstendenzen vorgebeugt werden.

Anders als im schüler*innenorientierten Ansatz, der Schüler*innen lediglich als Handelnde in der Schule betrachtet, werden in einem subjektorientierten Verständnis die Schüler*innen als eigenständige Individuen mit persönlicher Herkunftsgeschichte anerkannt.²³ Ein solcher Zugang wird von den islamischen Religionslehrkräften als fortschrittlich und beachtenswert empfunden. Diese

21 Vgl. auch Kamcili-Yıldız, Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität, 224; Badawia/Topalović/Tuhčić, Von einer »Phantom-Lehrkraft« zum »Mister Islam«, 37.

22 Vgl. Heil, Der professionelle Habitus; Heil, Der professionelle religionspädagogische Habitus; Rieger, Habitusbildung durch Simulation, 256; Kamcili-Yıldız, Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität, 211.

23 Die Subjektorientierung ist in der christlichen Religionspädagogik bereits intensiv erforscht, während sie sich in der islamischen Religionspädagogik eher in einer Phase der Reflexion über die Tradition befindet. Vgl. Hilger/Ziebertz, Wer lernt?, 175. Zum Begriff der Subjektorientierung und dessen Diskussion im Kontext des islamischen Religionsunterrichts vgl. Ebrahim, Im Diskurs mit dem Qurʾān, 59–82; Cavis, Den Koran verstehen lernen, 27–66; Isik/Kamcili-Yıldız, Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität, 23–34.

Erkenntnis deutet auf einen religionspädagogischen Paradigmenwechsel in der islamischen Religionspädagogik von einem stark inhaltszentrierten zu einem an den Fragen der Schüler*innen interessierten Habitus hin. Allerdings sehen sich die Lehrpersonen häufig mit konkurrierenden Anforderungen, beispielsweise durch die Einflussnahme der Eltern, die eigene Vorstellungen haben und diese auch einbringen, konfrontiert.²⁴

Rollenbilder und -zuschreibungen von islamischen Religionslehrer*innen

Ein schüler*innenzentrierter und subjektorientierter Habitus bedingt umfangreiche Kompetenzen seitens der Religionslehrkräfte, die weit über die bloße Vermittlung von Wissen hinausgehen, da sie die Rolle der Vertrauenspersonen, religiöser Autoritäten und Vorbilder sowie Seelsorger*innen und Mediator*innen übernehmen. Nachdem diese Vorbild- und Beratungsfunktion häufig den unmittelbaren Unterrichtskontext überschreitet, kann sie als handlungsleitendes Prinzip verstanden werden. Die Lehrkräfte sind hier insbesondere gefordert, die eigenen Grenzen zu kennen und zu wahren, wenn diese Ansprüche von außen – durch Eltern, Schüler*innen, Kolleg*innen oder die Direktion – an sie herangetragen werden.²⁵

Herausforderungen durch strukturelle Bedingungen

Die Analyse der Gruppendiskussionen ergab, dass der Habitus islamischer Religionslehrer*innen neben intrinsischen Faktoren auch von institutionellen Gegebenheiten und strukturellen Defiziten beeinflusst wird. Die Diskutierenden empfinden die universitäre religionspädagogische Ausbildung als unzureichend und vermissen eine Anpassung an die pädagogisch-didaktischen Herausforderungen der Schulrealität, wie etwa die divergierenden Bedürfnisse und Ansprüche von Schüler*innen unterschiedlicher Altersgruppen, Schultypen und Backgrounds.²⁶ Dazu kommen verschiedene Hintergründe hinsichtlich Sozialisation und Ausbildung sowie sprachliche und kulturelle Differenzen, die die Anpassungsleistung der religiösen Bildung an die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen in einer pluralen Gesellschaft erschweren können.

Die Lehrpersonen müssen sich angesichts der kontextgebundenen Anforderungen kontinuierlich und kritisch mit der eigenen Berufsbiografie auseinandersetzen und so einen »wissenschaftlich-reflexiven Habitus (in der wechselseitigen Verschränkung von Wissenschafts- und Berufsorientierung mit der

24 Vgl. auch Badawia et al., Von einer »Phantom-Lehrkraft«, 40.

25 Vgl. auch Tuna, Islamische ReligionslehrerInnen, 255.

26 Vgl. ebd., 301.

Persönlichkeitsbildung)«²⁷ entwickeln. Da eine lediglich kognitive Beschäftigung mit dem Ziel, diesen Anforderungen gerecht zu werden, als unzulänglich erscheint²⁸, sind zusätzliche Ressourcen, wie beispielsweise adäquate Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, geeignete Unterrichtsmaterialien, Zugang zu Netzwerken zum Austausch sowie Supervision, wünschenswert.²⁹ An diesem Punkt stößt die Professionalität islamischer Religionslehrkräfte jedoch an ihre Grenzen, da diese Mittel und Rahmenbedingungen nicht flächendeckend gegeben sind. Dennoch stellen die Beteiligten einen hohen Anspruch an das eigene professionelle Handeln und bemühen sich um eine optimale Unterrichtsqualität.

Interreligiöses Lehren und Lernen

In den Gruppendiskussionen kam zum Ausdruck, dass interreligiöse Bildung im Sinne einer »Lerndimension«³⁰ als essenzieller Bestandteil des kollektiven Professionsverständnisses zu sehen ist. Die Lehrkräfte bestätigen die Notwendigkeit, junge Menschen zur Dialog- und Pluralitätsfähigkeit zu erziehen, und erkennen an, dass deren individuelle religiöse Identitätsbildung im Kontext einer zunehmend pluralen Gesellschaft immer auch vor dem Hintergrund einer »Verhältnisbestimmung zum Glauben der Anderen«³¹ stattfindet. Religionslehrer*innen sollten deshalb in der Schule niederschwellige Möglichkeiten zur respektvollen und wertschätzenden Begegnung schaffen, um auf schulischer und gesamtgesellschaftlicher Ebene Akzeptanz und Toleranz zu fördern. Interreligiöses Lernen steht hier neben der Vermittlung von inhaltlichem Wissen vor allem für die Entwicklung von Empathie, differenzierter Urteilsfähigkeit und der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.³²

Durch Formen der religionenübergreifenden Zusammenarbeit, wie sie im Christlich-Islamischen Teamteaching passiert, kann laut den Diskutierenden ein authentischer Einblick in die Unterschiede zwischen Religionen gewährt werden, wobei die verbindenden eher als die trennenden Elemente im Vordergrund stehen sollen. Durch einen solchen Austausch kann interreligiöses Lernen helfen, radikale, diskriminierende oder extremistische Religionsverständnisse zu vermeiden und einen Grundstein für eine friedliche, demokratische Gemeinschaft zu legen. Ein bedeutsamer Aspekt des kollektiven Orientierungsrahmens besteht folglich in der Hoffnung, aber vorrangig auch Überzeugung der (islamischen)

27 Mendl, Religionsdidaktik kompakt, 223.

28 Vgl. hierzu auch kritisch Yağdı, Pluralitätsfähige Habitusbildung.

29 Vgl. hierzu für den deutschen Kontext Kamçili-Yıldiz, Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität, 231.

30 Schröder, Religionspädagogik, 48.

31 Langenhorst/Naurath, Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten, 28.

32 Vgl. auch Kamçili-Yıldiz, Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität, 219.

Religionslehrkräfte, mit ihrer Arbeit einen positiven, vermittelnden Beitrag zu leisten.

Anerkennung, Hierarchien und Othering-Prozesse im Kontext des interkulturellen bzw. -religiösen Dialogs

Darüber hinaus sind Erfahrungen von Exklusion und Inklusion, interreligiöse Machtasymmetrien und die Marginalisierung bzw. Pejorisierung als ›das Andere‹ charakteristisch für den kollektiven Orientierungsrahmen. Das Anknüpfen gegen solche Othering-Prozesse³³ und eine Abgrenzung vom nicht muslimischen Außen sowie das Ringen um Wertschätzung sind ausschlaggebende Faktoren im konjunktiven Erfahrungsraum islamischer Religionslehrpersonen, die ihrerseits versuchen, Othering-Prozesse umzukehren und sich so nicht als ›Rand‹ der Gesellschaft, sondern als deren ›Mitte‹ zu verstehen. Das (Gegen-)Othering wird demnach für die Befragten zum Mittel, um gesellschaftliche Positionen und hierarchische Strukturen infrage zu stellen und zu ihrem Vorteil zu wenden, um Anerkennung zu finden.

Diese Konfrontation bedeutet stets eine Abstraktion vom ›Selbst‹ und vom ›Anderen‹. Damit einhergehende simplifizierende Zuschreibungen treten daher immer wieder auf. In sämtlichen Gruppendiskussionen bildet beispielsweise die unkompliziert gelebte Vielfalt im Klassenraum ein anzustrebendes Ideal. In Bezug auf die Gesamtgesellschaft, etwa mit Blick auf den politischen und medialen Diskurs, begegnet man hingegen einer Konstellation, die keineswegs frei ist von Spannungen, Problemen und Vorurteilen.³⁴

Als Strategien gegen Ausgrenzung, Unsichtbarkeit und Stigmatisierung gelangen häufig die bewusste Präsenz im schulischen Umfeld und die aktive Initiierung von Begegnungen zur Anwendung. Ihr Bestreben ist nicht nur die Aufklärungsarbeit bei interkulturellen bzw. -religiösen Missverständnissen, wemgleich auch diese eine wichtige Rolle spielt, sondern generell eine Imageverbesserung von Muslim*innen in ihrem Arbeitsumfeld. Als Angehörige einer Minorität fühlen sich die Diskussionsteilnehmer*innen dafür verantwortlich, zur Erreichung dieses Ziels eigenständig und oft mit einem großen persönlichen Einsatz tätig zu werden. Sie können dafür in einem hohen Maß – wenn auch nicht uneingeschränkt – wirksame Handlungsoptionen erkennen.

Der Wunsch nach Akzeptanz und Anerkennung und dessen praktische Umsetzung wurden in den Diskussionen immer wieder thematisiert und veranschaulicht, wie sehr Erfahrungen von Othering und Machtasymmetrien die

33 Vgl. Lingen-Ali/Mecheril, Religion als soziale Deutungspraxis; Freuding/Konstantin, Stereotype und Othering.

34 Vgl. auch Tuna, Islamische ReligionslehrerInnen, 221.

religionspädagogischen Denk- und Handlungsstrukturen der Befragten mitprägen.

4 Resümee

Die Studie konnte die vielfältigen Erfahrungen und Orientierungen, die den religionspädagogischen Habitus determinieren, rekonstruieren, indem sie mit interaktiven Gruppendiskussionen ein geeignetes Setting bot, um die belangvollsten Ansichten, Anliegen und Ansprüche der Befragten zu eruieren. Damit wurde ein Grundstein für eine empirische Habitusforschung im religionspädagogischen Kontext gelegt, die die hier verwendeten, aus der christlichen Religionspädagogik stammenden theoretischen Modelle ergänzt, unterstützt und zugleich zu einem besseren Verständnis religiöser wie auch interreligiöser Lehr-/Lernprozesse beiträgt.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem religionspädagogischen Habitus islamischer Religionslehrkräfte, wie sie hier durchgeführt worden ist, kann eine tragfähige Basis für die Konzeption eines gegenwarts- und zukunfts-fähigen islamischen Religionsunterrichts und in weiterer Folge für eine praxistaugliche interreligiöse Bildung schaffen, die über die bloße Mitteilung von Differenzen und Gemeinsamkeiten der jeweiligen Religionen hinausgeht und einen Rahmen für das Einüben von Respekt und Toleranz sowie für die Entwicklung von Dialog- und Urteilskompetenz sowie Kritik- und Deutungsfähigkeit gesellschaftlicher Dynamiken bieten kann.

Betrachtet man die Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrkräfte, dann stellt man fest, dass die Vermittlung religiöser und interreligiöser Bildung unter komplexen und herausfordernden Bedingungen stattfindet. Die Berücksichtigung des kulturellen und religiösen gesellschaftlichen Kontexts stellt ebenso eine notwendige Voraussetzung dar wie die Wahrnehmung der Schüler*innen als Individuen mit unterschiedlichen soziokulturellen und auch migrationsbedingten Backgrounds, um ein Lernumfeld zu kreieren, in dem die Förderung und kritische Begleitung einer individuellen und pluralitätsfähigen Identitätsbildung der Schüler*innen möglich sind.

Literatur

Badawia, Tarek/Topalović, Said/Tuhčić, Aida, Von einer »Phantom-Lehrkraft« zum »Mister Islam«: Explorative Erkundungen strukturtheoretischer Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen, in: Theologie Forum 1 (2022) H. 1, 25–46.

- Badawia, Tarek/Topalović, Said/Tuhčić, Aida, Von einer »Phantom-Lehrkraft« zum »Mister Islam«: Explorative Erkundungen strukturtheoretischer Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen, Weinheim/Basel 2023.
- Bohnsack, Ralf, Gruppendiskussion, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg 2000, 369–383.
- Bohnsack, Ralf, Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis, in: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*, Wiesbaden 2013, 175–200.
- Bohnsack, Ralf, Habitus, Norm und Identität, in: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, Wiesbaden 2014, 33–55.
- Bohnsack, Ralf, *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Opladen 2014.
- Bourdieu, Pierre, *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt am Main 1987.
- Burricher, Rita, In komplexen Unterrichtssituationen handeln – zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz, in: Burricher, Rita (Hg.), *Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 2012, 72–89.
- Cavis, Fatima, *Den Koran verstehen lernen. Perspektiven für die hermeneutisch-theologische Grundlegung einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik*, Paderborn 2021.
- Ebrahim, Ranja, *Im Diskurs mit dem Qurʾān. Ein Handlungskonzept zum themenzentrierten Arbeiten anhand der Offenbarungsanlässe*, Wiesbaden 2018.
- Freuding, Janosch/Lindner, Konstantin, Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung, in: Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje/Sajak, Clauß Peter/Simojoki, Henrik (Hg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen*, Göttingen 2022, 89–106.
- Grümme, Bernhard/Altmeyer, Stefan, Unentdeckte Potentiale. Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik, in: Kreutzer, Ansgar/Sander, Hans-Joachim (Hg.), *Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie*, Freiburg 2019, 248–267.
- Heil, Stefan, Der professionelle Habitus von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Ein Strukturmodell zur Bewältigung heterogener beruflicher Anforderungen, in: *RUK* 47 (2016), 8–15.
- Heil, Stefan, Der professionelle religionspädagogische Habitus, in: Heil, Stefan/Riegger, Manfred (Hg.), *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*, Würzburg 2017, 9–32.
- Heil, Stefan, Habitus, in: *WiReLex* (2016). [<https://doi.org/10.23768/wirelex.Habitus.100196>].
- Heil, Stefan, Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln. Ein neues Konzept religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung, in: *Religionspädagogische Beiträge* 70 (2013) H. 2, 43–55.
- Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Mendl, Hans/Simon, Werner

- (Hg.), Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 41–64.
- Hilger, Georg/Ziebertz, Hans-Georg, Wer lernt? – Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel 2010.
- Kamcili-Yildiz, Naciye, Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen, Münster/New York 2021.
- Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (Hg.), Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden 2009, 153–197.
- Kubisch, Sonja, Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege, Wiesbaden 2008.
- Langenhorst, Georg/Naurath, Elisabeth, Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten, in: Eisenhardt, Saskia/Kürzinger, Kathrin S./Naurath, Elisabeth/Pohl-Patalong, Uta (Hg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich, Göttingen 2018, 28–36.
- Lehmann, Karsten, Religiöse Vielfalt in Österreich erforschen. Religionswissenschaftliche Anregungen zum Begriff der Interreligiosität, in: Antrittsvorlesungen an der KPH Wien/Krems 1, Wien/Krems 2018.
- Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 2017.
- Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul, Religion als soziale Deutungspraxis, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24 (2016) H. 2, 17–24.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard, Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, Wiesbaden 2001.
- Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2018.
- Mendl, Hans/Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg, Das Habituskonzept: ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: Katechetische Blätter 130 (2005) H. 5, 325–331.
- Mešanović, Mevlida, Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften, Stuttgart 2023.
- Nohl, Arnd Michael, Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden 2017.
- Riegel, Ulrich, Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018.
- Riegger, Manfred, Habitusbildung durch Simulation. Resümee und Ausblick, in: Riegger, Manfred/Heil, Stefan (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik, Würzburg 2018, 253–270.
- Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Tübingen 2021.
- Steinke, Ines, Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek b. H. 2004, 319–331.
- Tuna, Mehmet H., Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung, Münster/New York 2019.
- Yağdı, Şenol, Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26 (2018) H. 1, 61–69.
- Yağdı, Şenol, Religious Educational Habitus of Islamic Religion Teachers. A reconstructive study of collective frameworks of orientation in the context of (inter-)religious edu-

cation, in: Aslan, Ednan/Hermansen, Marcia (Hg.), *Religious Diversity at School*, Wiesbaden 2021, 95–109.

Yağdı, Şenol, *Religionspädagogischer Habitus von islamischen ReligionslehrerInnen in Österreich. Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens (= Dissertation)*, Graz 2023.

Das Profil interreligiöser Kompetenzen von islamischen Religionslehrkräften

Der gesellschaftliche Wandel hin zu religiöser Pluralität, der auch die Zusammensetzung von Schulklassen beeinflusst, stellt eine Herausforderung dar, vor allem dann, wenn durch die Vielfalt an angebotenen Religionsunterrichten der organisatorische Aspekt des Religionsunterrichts zu einer Hürde wird.¹ In einer Gesellschaft, die sozialintegrativ und pluralistisch ausgerichtet ist, spielt ein positiver Umgang mit religiöser und kultureller Pluralität eine entscheidende Rolle für ein gut funktionierendes Miteinander. Die Fähigkeit, die Diversität der Religionen, Kulturen und Weltanschauungen als bereichernd anzuerkennen, ist dabei ein relevanter Punkt, der von der Elementarpädagogik über die Schule² bis hin zur Erwachsenenbildung unterstützt werden sollte.

Gerade im schulischen Kontext, wo Schüler*innen mit verschiedenen kulturellen und religiösen Hintergründen aufeinandertreffen, birgt die religiöse Vielfalt ein großes Potenzial und bietet eine wertvolle Chance für gemeinsames Lernen.³ Es ist wesentlich, junge Menschen noch in ihrer Schulzeit und im schulischen Umfeld auf religiöse und kulturelle Pluralität vorzubereiten und ihre Fähigkeit, mit verschiedenen Religionen und Kulturen umzugehen, zu stärken. Diese Verantwortung liegt auch bei den islamischen Religionslehrer*innen (IRL), deren interreligiöse Kompetenzen (IRK) ebenso gestärkt werden müssen, um bei Schüler*innen mit verschiedenen religiösen und kulturellen Prägungen die Ausbildung von IRK begleiten und fördern zu können.

In der bisherigen Forschung zur IRK lag der Fokus hauptsächlich auf den Schüler*innen und sowie hauptsächlich auf der christlichen Perspektive. Dies wirft jedoch die Frage auf, wie das Profil der IRK bei den IRL aussieht und welche Kompetenzen sie aus ihrer eigenen Sicht und in der schulischen Praxis in den Vordergrund stellen. Mit meiner Dissertation konnte ich dazu beitragen, diese bestehende Forschungslücke zumindest teilweise zu schließen. Durch die Ein-

1 Vgl. Klutz, Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität, 64.

2 Vgl. Müller, Religiöse Pluralität und Schule, 40.

3 Vgl. van Dellen, Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig?, 165.

beziehung der Perspektive der IRL in meine Untersuchung ergab sich ein facettenreicher Blick auf die vielfältigen Herausforderungen und Chancen des (inter-)religiösen Lernens.

Meine diesbezüglichen Erhebungen werden in diesem Beitrag nachgezeichnet, der mit einem allgemeinen Teil zum interreligiösen Lernen und zur Entwicklung von IRK (1) beginnt. Darauf folgt die Beschreibung des theoriebasierten IRK-Modells (2), um im nächsten Schritt (3) die IRK bei IRL und das Forschungsdesign der durchgeführten Studie zu erörtern. Anschließend wird auf die empirischen Ergebnisse eingegangen (4), wobei der Fokus auf der inhaltlichen und institutionellen Dimension sowie auf dem im Rahmen des Auswertungsverfahrens entwickelten Kategoriensystem liegt. Zum Abschluss werden Überlegungen zum IRK-Profil von IRL angestellt (5), bevor der Beitrag mit einem Ausblick (6) abgerundet wird.

1 Vom interreligiösen Lernen zur interreligiösen Kompetenz

Die Schule als »Vorbereitungsstätte für das künftige Leben«⁴ ist ein Ort, an dem versucht wird, »die Wirklichkeit unter Einbezug von lebensrelevanten (Schlüssel-)Fragen und der Lebenswelt der Schüler zu erschließen«⁵. In Zeiten der Globalisierung und einer zunehmenden Pluralität an Religionen und Weltanschauungen scheint es für Kinder und Jugendliche wichtig zu sein, »in ihrer eigenen Religion das interreligiöse Moment [zu] entdecken [...], um mit den ›anderen‹ angstfrei und natürlich umgehen zu können«⁶. Dafür bieten der schulische Kontext und in diesem das interreligiöse Lernen, das bereits ein fester Bestandteil der Religionspädagogik ist, in alle Sphären des Schullebens eindringt und in den Schulbüchern und Lehrplänen einen besonderen Platz einnimmt⁷, einen optimalen Rahmen.

Es gehört zur gelebten Realität, dass sich in einigen Schulen Fachkolleg*innen unterschiedlicher Religionen und Konfessionen treffen und gemeinsam Unterrichtseinheiten planen, gestalten und abhalten, um ihren Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, die eigene Religionszugehörigkeit zu reflektieren sowie Wissen über ihre Mitmenschen und deren religiöse und kulturelle Praxis zu erlangen. So entstehen interreligiöse Projekte oder Unterrichtseinheiten im Teamteaching.

4 Bağraç, Kompetenzorientierung des Islamunterrichts, 68.

5 Ebd., 68.

6 Müller, Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, 144.

7 Vgl. Langenhorst, Trialogische Religionspädagogik, 25 f.

Im Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht (IRU) wird dem Thema des interreligiösen Lernens eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Die IRL finden darin Empfehlungen für interreligiöse Unterrichtseinheiten⁸ sowie Vorschläge für interreligiöse Begegnungen⁹ und es wird ihnen die religionskooperative Zusammenarbeit mit Fachkolleg*innen empfohlen.¹⁰ Ferner werden interreligiöse Diskurse angeregt, um die Schüler*innen im IRU auf das Leben in einer vielfältigen Gesellschaft vorzubereiten.¹¹ Eines der zentralen Ziele dabei ist die Ausbildung interreligiös kompetenter junger Menschen, die sich in der Pluralität der österreichischen Gesellschaft zurechtfinden. Aufgrund der Stellung des interreligiösen Lernens im Lehrplan nehmen die IRL eine leitende Rolle ein, für deren Erfüllung sie jedoch über IRK verfügen und ein fundiertes Wissen über andere Religionen besitzen müssen, um authentisch interreligiös handeln und die Entwicklung von IRK ihrer Schüler*innen fördern zu können.

Konkret bedeutet dies für IRL, im Religionsunterricht Verbindungen zur bestehenden Heterogenität in verschiedenen thematischen Bereichen herzustellen und die Schüler*innen anzuleiten, darüber nachzudenken und zu lernen, um die für ein Leben in Pluralität erforderlichen Kompetenzen während ihrer Schulzeit zu erlangen. Die Frage, welche Kompetenzen die IRL dazu selbst benötigen und wie sie diese im Lauf ihrer Ausbildung oder ihrer beruflichen Karriere erwerben können, wird dabei häufig vernachlässigt.

Die Einführung des Kompetenzbegriffs und seine zunehmende Präsenz im pädagogischen Diskurs können mit der PISA-Studie¹² in Verbindung gebracht werden, die einen bedeutenden Wandel im Schulwesen insgesamt und insbesondere im Verständnis von Lernen bewirkt hat. Lehr-/Lernprozesse im Religionsunterricht konzentrieren sich heute auf die Entwicklung und Förderung von IRK sowie auf die Reflexion der Fähigkeiten, die notwendig sind, um sich in einer (religiös) pluralen Gesellschaft angemessen verhalten zu können. Bei der Entwicklung von IRK steht demnach im Vordergrund, »was jemand gelernt hat und nun tun kann oder tun sollte, um sich angesichts der Vielfalt der Religionen sicher bewegen zu können«¹³.

8 Lehrplan für IRU, 69f.

9 Ebd., 46.

10 Lehrplan, 29.

11 Ebd., 47.

12 Programme for International Student Assessment; wird in Österreich seit dem Jahr 2000 durchgeführt.

13 Schambeck, Interreligiöse Kompetenz, 55.

2 Theoriebasiertes Profil interreligiöser Kompetenzen

Der Begriff ›interreligiöse Kompetenzen‹ scheint in der Pädagogik ein Modewort zu sein, das mit den mit PISA zusammenhängenden Veränderungen im Bildungssystem in den letzten Jahren aufgekommen ist. Wegen der anfänglichen Unklarheit und der kontroversen Ansichten bezüglich des Begriffs haben Expert*innen versucht, diesen zu definieren. So finden sich beispielsweise IRK-Definitionen¹⁴ von Johannes Lähnemann¹⁵, Matthias Vött¹⁶, Stephan Leimgruber¹⁷, Katja Baur¹⁸, Max Bernlochner¹⁹ und Friedrich Schweitzer²⁰. In diesem Beitrag soll den Beschreibungen von Joachim Willems²¹ und Mirjam Schambeck²², die als Pionier*innen auf diesem Gebiet gelten, besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Willems zufolge handelt es sich bei IRK um die Fähigkeit²³, interreligiöse Überschneidungssituationen zu bewältigen, d.h. Situationen, in denen verschiedene Akteur*innen jeweils religiös-kulturell geprägte Deutungs-, Verhaltens-, Zuschreibungs-, Gefühls- und Bewertungsmuster anwenden, durch deren Inkongruenz Spannungen (von Konflikt bis Exotik) entstehen. IRK beginnen bei der Sensibilität dafür, interreligiöse Konvergenzen als solche wahrzunehmen, und reichen von der Fähigkeit, Hypothesen über mögliche Entstehungsgründe von ›Critical Incidents‹²⁴ und etwaige andere Deutungen einer interreligiös relevanten Situation zu bilden, Zuordnungen zum Bereich des (Inter-)Religiösen zu reflektieren und zu hinterfragen, die eigene religiös-weltanschauliche Position in einer interreligiösen Intersektion auszudrücken und sie in Begegnung zu reflektieren, bis hin zu Kenntnissen über Religion(en) in der gegenwärtigen Gesellschaft und ihren Subsystemen.²⁵

Schambeck untersucht in ihrer Forschung IRK sowohl theoretisch als auch empirisch. Sie beschreibt IRK als Fähigkeiten, die es Menschen ermöglichen, in Bezug auf eine bestimmte religiöse Tradition eine verantwortete und begründete

14 Aufgelistet nach dem Erscheinungsjahr von vorhandenen Publikationen.

15 Vgl. Lähnemann, Nichtchristliche Religionen im Unterricht, 412–414.

16 Vött, Interreligiöse Dialogkompetenz, 301.

17 Vgl. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 97–99.

18 Vgl. Baur, Zu Gast bei Abraham, 41.

19 Bernlochner, Interkulturell-interreligiöse Kompetenz, 19.

20 Vgl. Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 151 f.

21 Vgl. Willems, Interreligiöse Kompetenz, 31.

22 Vgl. Schambeck, Interreligiöse Kompetenz, 179.

23 Vgl. Willems, Interreligiöse Kompetenz, 31.

24 Vgl. ebd., 78: Situationen, in denen die Beteiligten jeweils in Übereinstimmung mit unterschiedlichen kulturellen bzw. religiösen Deutungs- und Kommunikationsmustern interagieren und früher oder später überrascht sind, weil die Handlungen der Interaktionspartner*innen vor dem Hintergrund der eigenen Muster keinen ›Sinn‹ ergeben.

25 Vgl. ebd., 164 f.

Position einzunehmen. Diese Position erkennt bewusst an, dass Religion nur im Plural existiert, und vermittelt Religionspluralität produktiv zueinander.²⁶ Zu den IRK gehören aber auch Kenntnisse und Kompetenzen, durch die sich eine Person im religiösen Pluralismus sicher fühlen und sich angemessen verhalten kann.²⁷ Basierend auf Schambecks theoretischen Überlegungen und ihrer empirischen Studie beinhalten IRK Diversifikations- und Beziehungsfähigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen, die dazu befähigen, mit religiöser Vielfalt umzugehen und die eigene religiöse Tradition kompetent von anderen religiösen Traditionen zu unterscheiden und zu diesen in Beziehung zu setzen.²⁸

Die Analyse der religionspädagogischen Fachliteratur zur Definition von IRK, die sich auf die IRK von Schüler*innen fokussiert, zeigt, dass es sich bei IRK um ein Bündel von unterschiedlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen handelt, die für das Zusammenleben in einer religiös und kulturell pluralen Gesellschaft notwendig sind. Zusätzlich ist festzustellen, dass IRK eine dynamische Dimension umfassen, da sich religiöse und kulturelle Gegebenheiten im Laufe der Zeit verändern. Daher erfordert die Entwicklung von IRK kontinuierliches Lernen und Anpassungsfähigkeit, um auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen angemessen reagieren zu können. In diesem Kontext gewinnt die Förderung von IRK im schulischen Umfeld eine entscheidende Bedeutung, da sie junge Menschen auf die komplexen Anforderungen einer vielfältigen Welt vorbereitet und sie dazu befähigt, respektvoll und kompetent mit Unterschieden umzugehen.

3 Interreligiöse Kompetenzen bei islamischen Religionslehrer*innen: Forschungsdesign

Die in der Theorie zu findenden Beschreibungen von IRK und deren Entwicklung bei Schüler*innen können nicht ohne Weiteres auf Lehrpersonen übertragen werden, da Lernende und Lehrende im schulischen Kontext unterschiedliche Rollen, Aufgaben, Wissensstände und Erfahrungen haben. Um erfolgreich unterrichten zu können, benötigen Lehrer*innen nicht nur Fachkenntnisse, sondern auch pädagogische, soziale und emotionale Kompetenzen, die von jenen der Schüler*innen abweichen, bei denen das Lernen in verschiedenen Fächern und die persönliche Entwicklung im Mittelpunkt stehen.

Ausgehend von diesen Überlegungen widmete ich mich in meiner Studie dem Profil interreligiöser Kompetenzen von Lehrenden. Dabei lauteten die grundle-

26 Schambeck, Interreligiöse Kompetenz, 174.

27 Ebd., 181–183.

28 Ebd., 177–179.

genden Fragen, wie islamische Religionslehrer*innen IRK wahrnehmen und welche Faktoren ihrer Meinung nach deren Entwicklung beeinflussen.

Vor der Befragung wurde Kontakt mit den Schulämtern²⁹ sowohl in Kärnten als auch in der Steiermark aufgenommen, um das Forschungsvorhaben zu erläutern und gemeinsam Auswahlkriterien für die Interviewpartner*innen festzulegen. Dazu wurden episodische Interviews mit insgesamt 15 IRL durchgeführt, in denen die Befragten auf Situationen oder Episoden Bezug nahmen³⁰, die für das Forschungsanliegen relevante Erfahrungen beinhalteten. Die Entscheidung für eine qualitative Forschungsmethode basierte auf der Annahme, dass sich über narrative Erzählungen diskursrelevante Erkenntnisse gewinnen lassen, vor allem im Hinblick auf die Erfahrungen von IRL mit interreligiösem Lernen und den IRK im Schulalltag.

Die Auswertung des Materials erfolgte mittels Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse³¹, bei der alle Kategorien samt Unterkategorien aus dem paraphrasierten Datenmaterial induktiv abgeleitet werden. Für die Auswertung der Daten wurde auf die Software MAXQDA zurückgegriffen.³² Das Datenmaterial ergab zwei Dimensionen, die mit ihren Kategorien das Kategoriensystem bilden, mit dem sich das IRK-Profil von IRL näher beschreiben lässt.

4 Empirische Ergebnisse aus den Interviews mit islamischen Religionslehrkräften

Das auf der Wissenschaftssoziologie basierende Kategoriensystem deutet auf Faktoren hin, die das IRK-Profil bei IRL auf inhaltlicher bzw. intellektueller und institutioneller Ebene präformieren und beeinflussen. Die intellektuelle Dimension bezieht sich auf das vermittelte Wissen, die geförderten Kompetenzen und deren Einfluss auf die Lehrpläne. (Die erlangten Erkenntnisse können dazu beitragen, Lehrpläne zu optimieren und sicherzustellen, dass sie den Bedürfnissen der Lernenden und den Anforderungen der Gesellschaft gerecht werden.) Die institutionelle Dimension befasst sich demgegenüber mit organisatorischen Rahmenbedingungen, der Finanzierung und den Aushandlungsprozessen bei der Einrichtung von Studiengängen.³³

29 Fachaufsicht bzw. Fachinspektor*innen.

30 Vgl. Flick, *Qualitative Sozialforschung*, 239.

31 Vgl. Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, 66.

32 Mehr dazu: <https://www.maxqda.de/> [abgerufen am 09.08.2023].

33 Vgl. Malli et al., *Nach Bologna*, 5–7.

4.1 Inhaltliche Dimension

Aus den Aussagen der befragten IRL wurden vier inhaltliche Kategorien abgeleitet, die das Profil und die Entwicklung von IRK maßgeblich beeinflussen: das gesamtgesellschaftliche Image der IRL, die Ziele und die Stellung des IRU im Fächerkanon, die bidirektionale Natur des interreligiösen Lernens und die Kompetenzentwicklung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

4.1.1 Das Image von islamischen Religionslehrer*innen und ihr Bedürfnis nach Anerkennung

Die Wahrnehmung des Religionslehrberufs durch die IRL

Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass IRL ihren Beruf als wichtig betrachten. Sie schätzen die Möglichkeit, Menschen zu prägen und die Zukunft der Gesellschaft mitgestalten zu können. Gleichzeitig bemängeln sie jedoch die – vor allem im Vergleich zu anderen Berufsausbildungen – unzureichende Vorbereitung auf ihre Tätigkeit (vgl. IP9, Pos. 33³⁴). Gleichzeitig empfinden die IRL ihren Beruf aber auch als belastend und unsicher. Als eine Herausforderung nennen sie bspw. ihre Verantwortung den Schüler*innen, der Gesellschaft und Gott gegenüber. Da sie an der Bildung und Erziehung junger Menschen aktiv beteiligt sind (vgl. IP1, Pos. 21) und deren Werdegang beeinflussen, stehen sie unter erheblichem Druck. Sie tragen »sehr viel zum Entwicklungsprozess bei« und »wenn man dabei verfehlt, dann hat man eine Katastrophe ausgelöst, die nicht nur für die Gesellschaft, sondern für die ganze Welt gefährlich sein könnte« (IP4, Pos. 157).

Die Entwicklung von IRK ist ihrer Meinung nach von enormer Bedeutung für die Schüler*innen, doch diverse Hindernisse (in den Bereichen Organisation des Unterrichts, Herausgabe von Materialien, Unterricht am Nachmittag, mehrere Unterrichtsorte an einem Tag etc.) erschweren es, diese bei ihren Schüler*innen aktiv zu fördern.

Die Wahrnehmung des Religionslehrberufs durch die Gesellschaft

Über die Hälfte der Befragten thematisiert, dass in der Gesellschaft ein von Vorurteilen geprägtes Bild des Religionslehrberufs existiert, das weitere negative Assoziationen hervorruft. Dieses Phänomen führen die Interviewpartner*innen auf die generelle Geringschätzung von Religion und damit auch des Religionslehrberufs in der Gesellschaft zurück, »weil die Gesellschaft allgemein nichts von

34 Die verwendeten Kürzel beziehen sich auf das Datenmaterial der Interviews und folgen dem Schema: IP (= Interviewpartner*in) Nummerierung, Pos. (= Position).

Religion hält« (IP10, Pos. 146). Ihrer Ansicht nach legen die Menschen nicht »so viel Wert darauf – ach, passt eh, das ist nur der Religionslehrer oder die Religionslehrerin« (IP6, Pos. 41). Interessant ist, dass sich die Befragten hierbei nicht explizit auf IRL beziehen, sondern auf den Religionslehrerberuf im Allgemeinen.

Die IRL führen das negative Image des Religionslehrerberufs hauptsächlich auf mangelndes Wissen, voreingenommene Ansichten sowie Ängste und Unsicherheiten zurück. Sie gehen davon aus, dass sich diese Vorbehalte auch auf die Schüler*innen auswirken können, wodurch die Förderung der IRK erschwert wird. Insbesondere könnten interreligiöse Begegnungen und Interaktionen beeinträchtigt werden. Hinzu kommen ungünstige Medienbilder, die unreflektiert verbreitet werden und das Verständnis, die Offenheit und die Bereitschaft für interreligiöse Begegnungen beeinflussen.

*Die mediale Präsenz von islamischen Religionslehrer*innen*

Die Medien spielen eine wichtige Rolle bei der Formung von Wahrnehmungen und Vorurteilen sowohl über Muslim*innen als auch über den Islam und beeinflussen damit auch das Image der IRL. All dies beeinflusst ihre Interaktionen mit den Schüler*innen, Kolleg*innen, Schulleitungen und Erziehungsberechtigten. In der Öffentlichkeit entsteht ein verzerrtes Bild vom Islam, von Muslim*innen und von der Arbeit der IRL. Den Befragten zufolge werden einige Themen unnötig aufgebauscht und in einen politischen Kontext gesetzt, anstatt sie lösungsorientiert zu behandeln (vgl. IP14, Pos. 113). Die damit einhergehende Generalisierung von Muslim*innen wird von den Interviewten als unangenehm empfunden.

Die IRL geben an, neben dem Unterrichten ständig damit beschäftigt zu sein, verbreitete Falschinformationen über Muslim*innen, den Islam und den Religionslehrerberuf zu widerlegen, was Zeit und Energie kostet und die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen beeinträchtigt. So wird der Unterricht zur Belastung, weil alles, »was in der ganzen Welt geschieht« (IP14, Pos. 42), in den Unterricht getragen wird und Einfluss auf diesen hat. Unter dieser Mehrfachbelastung leiden oft auch die Entwicklung und Förderung von IRK. Darüber hinaus kann die immer wiederkehrende Konfrontation mit Stereotypen und Vorurteilen im schulischen Kontext zu einer Distanzierung von Kolleg*innen und gesamtgesellschaftlich zur Entstehung von Parallelgesellschaften führen.

Die Verkörperung diverser Rollen in ihrem Beruf

Die befragten IRL berichten davon, dass sie in der Schule neben ihrer Lehrtätigkeit auch weitere Aufgaben übernehmen und dabei verschiedene Rollen einnehmen (müssen). Diese Rollen sind mit unterschiedlichen Erwartungen seitens der Religionslehrer*innen selbst, ihrer Schüler*innen, der Schulleitungen, der Fachaufsicht, der Kolleg*innen, der Religionsgemeinschaften, der Erzie-

hungsberechtigten und der Gesellschaft verbunden. Die Rollenpalette ist breit gefächert: Sie sehen sich als Erzieher*in, Konfliktmanager*in, Aufklärer*in, Berater*in, Friedensstifter*in, Dolmetscher*in, Freund*in, Persönlichkeitsentwickler*in, Psycholog*in, Vertrauensperson, Fachkraft, Präventionskraft und sogar Weltveränder*in. Eine islamische Religionslehrperson ist »nicht nur eine Fachperson [...], sondern eine Rundum-Kraft« (IP2, Pos. 21) bzw. »ein Mädchen für alles« (IP6, Pos. 119). Durch die Übernahme dieser Rollen versuchen die IRL, mehrere Gebiete abzudecken und als Brückenbauer*innen zwischen verschiedenen Instanzen zu agieren. Das wirkt sich positiv auf das IRK-Profil aus, denn diese Aufgaben erfordern eine effektive interkulturelle Kommunikation, sie unterstützen die Entwicklung von Empathie und fördern den Respekt, die Perspektivenübernahme sowie die interreligiöse Zusammenarbeit.

Auch Schambeck weist darauf hin, dass der Lehrberuf nicht nur das Unterrichten umfasst³⁵, sondern eine Vielzahl von weiteren Aufgaben impliziert, die Lehrkräfte zusätzlich erfüllen müssen, um sicherzustellen, dass eine Schule effektiv funktioniert und eine positive Lernumgebung bietet. Bei (islamischen) Religionslehrer*innen kommen weitere Aspekte hinzu, die ihren Beruf noch herausfordernder und facettenreicher machen, wie z. B. die Anforderungen von Schulbehörden und Religionsgemeinschaften, der interkulturelle und interreligiöse Dialog oder die Diskussion ethischer und moralischer Fragen. Außerdem werden Religionslehrer*innen besondere soziale Kompetenzen zugeschrieben, die sie in die Lage versetzen, sich in andere schulische Angelegenheiten einzubringen und bspw. zur Lösung interkultureller und interreligiöser Konflikte beizutragen.

Die Fähigkeit, verschiedene Rollen zu übernehmen und die Erwartungen unterschiedlicher Institutionen zu erfüllen, macht den Beruf der Religionslehrer*innen zu einer anspruchsvollen und bedeutsamen Bildungsaufgabe. Sie tragen dazu bei, Brücken des Verständnisses zwischen verschiedenen kulturellen und religiösen Gruppierungen zu errichten und leisten somit einen Beitrag zur Förderung des interreligiösen Dialogs. Ihre Rolle erfordert nicht nur pädagogische Kompetenz, sondern auch ein tiefes Verständnis für die vielfältigen religiösen Hintergründe der Schüler*innen, um eine inklusive und respektvolle Lernumgebung zu schaffen.

Das Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung

In den Interviews wird deutlich, dass die IRL eine Diskrepanz zwischen ihrem Engagement und der ihnen entgegengebrachten Anerkennung und Wertschätzung vonseiten der Schüler*innen, der Schulleitung und der Kolleg*innen wahrnehmen. Zudem fehlt manchen Kolleg*innen die Sensibilität im Umgang

35 Vgl. Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so, 123.

mit ihnen, was sich in ausbleibenden Begrüßungen oder anderen unangemessenen Verhaltensweisen äußern kann (vgl. IP9, Pos. 69). Dieses Verhalten ihnen gegenüber wird von den IRL als ein Mangel an Respekt und Achtung interpretiert. Diese Umstände bringen die Lehrpersonen jedoch nicht von ihrem Vorhaben ab: »Ich mache weiter, egal was passiert, egal was sie reden« (IP9, Pos. 157).

Das Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung wird von der Mehrheit der Befragten hervorgehoben. Wird dieses erfüllt, können die IRL ihre Fachkenntnisse über islamische Traditionen, Geschichte und Kultur sowie ihre Fähigkeit, interreligiöse Dialoge zu führen und Schüler*innen für religiöse Vielfalt zu sensibilisieren, optimal einsetzen. Die Anerkennung durch das Schulteam schafft zudem eine Vertrauensbasis für eine effektive Zusammenarbeit. Die IRL können ihre Kompetenzen nicht nur im eigenen Unterricht, sondern auch z. B. in fächerübergreifenden Projekten mit anderen Kolleg*innen, bei denen es um interreligiöse Aspekte und das Kennenlernen des Islam geht, unter Beweis stellen. Die Würdigung ihrer Kompetenzen und Kenntnisse zum Thema Islam sowie die Ermutigung, diese aktiv in den Schulalltag einzubringen, prägen und stärken ihr Profil von IRK und fördern die interkulturelle und interreligiöse Schulbildung.

4.1.2 Ziele und Image des islamischen Religionsunterrichts

Die zweite Subkategorie der inhaltlichen Dimension, die einen optimalen Rahmen für die Entwicklung von IRK bietet, stellt der IRU samt seinen Zielen dar. Im Folgenden werden die diesbezüglichen Lehrer*innen- und die angenommenen Schüler*innenperspektiven erörtert. Dabei wird betrachtet, wie die Lehrkräfte den IRU konzipieren und welche Ziele sie damit verfolgen, um den Schüler*innen ein umfassendes Verständnis für religiöse Vielfalt zu vermitteln. Gleichzeitig wird analysiert, wie die Lehrer*innen glauben, dass die Schüler*innen den IRU wahrnehmen und wie sie sich durch diesen Unterricht in ihrer eigenen interreligiösen Kompetenz entwickeln könnten.

Aus Sicht der IRL ist »Religionsunterricht [...] eine Art Entwicklung« (IP14, Pos. 81), die primär der Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen unter Betonung der österreichisch-islamischen Identität zuträglich ist (vgl. IP14, Pos. 81). Ferner bietet der IRU einen Raum, in dem Präventivarbeit geleistet werden kann, denn die Inhalte des Religionsunterrichts machen ihn zu einer »Medizin gegen Radikalisierung« (IP2, Pos. 83). Die Schüler*innen können in diesem Rahmen gegen verschiedene fundamentalistische Strömungen gewappnet werden, sich kritisch mit dieser Thematik auseinandersetzen und für extremistische Tendenzen sensibilisiert werden. Zudem können im IRU interreligiöse Begegnungen stattfinden, was »eine sehr wichtige Sache« (IP5, Pos. 125) ist, denn »dadurch lernen die Kinder auch andere Religionen kennen« (IP5, Pos. 125) und es ent-

wickelt sich bei ihnen ein Gefühl für den Menschen als Gegenüber – ein Gefühl, das besagt, »du bist genau wie ich, nur du glaubst etwas anderes. [...] aber im Prinzip sind wir ganz gleich« (IP5, Pos. 125). Im Idealfall verringert sich das Fremdheitsgefühl durch solche Begegnungen und das Gemeinsame, nämlich das Menschsein, überwiegt.

Als Chance des IRU sehen die IRL auch die Möglichkeit, nicht muslimische Schüler*innen während der Pausenaufsicht, Supplierstunden, Projektwochen etc. aufzuklären und ihnen dazu zu verhelfen, den Islam als Religion und Muslim*innen als Menschen zu verstehen, wodurch sie zu Multiplikator*innen werden. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die IRK aus, und zwar nicht nur bei nicht muslimischen Schüler*innen, sondern auch bei ihren Erziehungsberechtigten und den anderen Lehrpersonen. Indem die IRL die Gelegenheit nutzen, nicht muslimische Schüler*innen außerhalb des regulären Religionsunterrichts über den Islam als Religion und Muslim*innen zu informieren, ergreifen sie eine wertvolle Chance, um die Entwicklung von IRK in der gesamten Schulgemeinschaft voranzutreiben.

Während der IRU von einigen Schüler*innen »als eine freie Stunde« (IP4, Pos. 57) betrachtet wird, nehmen ihn viele Schüler*innen als »vertraute, subjektorientierte Räume« (IP4, Pos. 57) wahr, in denen sie über ihre »Probleme [...] sprechen« (IP7, Pos. 72) können. Für die Mehrheit der Schüler*innen bietet der IRU die Möglichkeit, ohne Zwang – kein Notendruck, kein Zwang zur Selbstdarstellung – über verschiedene Themen sprechen zu können. Sollte es vorkommen, dass die Schüler*innen den Unterricht nicht immer ernst nehmen, plädieren die Befragten dafür, dieser Haltung Verständnis entgegenzubringen, denn die Schüler*innen »brauchen das. Sie haben wahrscheinlich nicht die Möglichkeit, in der Deutsch- oder Mathestunde über dieses Thema zu diskutieren wie in Religion« (IP7, Pos. 21).

Die Aussagen der Befragten bezüglich der inhaltlichen Dimension des IRU und dessen Wahrnehmung durch Lehrkräfte und Schüler*innen verdeutlichen die facettenreiche Bandbreite an Einflüssen auf die Entwicklung der IRK. Zusammenfassend lässt sich aus den Statements der IRL ableiten, dass der IRU dazu beiträgt, die eigene religiöse Identität zu stärken und auf die Herausforderungen einer pluralen Gesellschaft vorzubereiten. Er ermöglicht ein vertieftes Verständnis religiöser Vielfalt und die Förderung IRK. Die Perspektiven der Religionslehrer*innen sowie der Schüler*innen beleuchten die verschiedenen Wirkungsebenen des IRU, von der Festigung der eigenen religiösen Identität über die Auseinandersetzung mit der Extremismusprävention bis hin zur Förderung interreligiöser Begegnungen. Der IRU wird als offener Gesprächs- und Diskussionsraum verstanden, in dem Schüler*innen ihre Anliegen zu Religion und Identität ohne Zwang einbringen können. Dies unterstreicht den Wert des IRU als Instrument für eine integrative und offene interreligiöse Bildung, die auf

Wissen, Verständnis und Empathie beruht. In der Studie wird die Rolle des IRU als wichtige Komponente in der Entwicklung der IRK hervorgehoben und aufgezeigt, wie er die interreligiöse Kompetenz junger Menschen stärkt.

4.1.3 Bidirektionalität interreligiösen Lernens

Die dritte Kategorie der inhaltlichen Dimension stellt die Bidirektionalität des interreligiösen Lernens dar. Der Begriff der Bidirektionalität hat seinen Ursprung in der Technik und wird auch in der Wissenschaft, z. B. in der Entwicklungspsychologie zur Beschreibung der sprachlichen Entwicklung von Kindern und deren Kommunikation mit ihrer Umwelt, verwendet.³⁶ Bezogen auf interreligiöses Lernen spiegelt sich die Bidirektionalität in Begegnungen wider, bei denen die Beteiligten Auskunft über ihre Religion geben, aber zugleich auch von anderen Informationen über deren Religion erhalten. Hiermit ist ein Prozess gemeint, der die Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen, zwischen Schüler*innen sowie zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen im Rahmen des interreligiösen Lernens betrifft und der zu jeder Zeit stattfindet, auch »in der Pause« (IP12, Pos. 139) oder »jeden Tag, jede Stunde, jede Sekunde« (P6, Pos. 205). Bei diesen interreligiösen Begegnungen spielt der Dialog, also der interaktive Austausch zwischen den Beteiligten, eine wichtige Rolle.

Die Interviewpartner*innen erwähnen jedoch auch Gefahren und Hindernisse, die den Dialog beeinträchtigen können. Dazu zählen latente Ängste wie die Befürchtung, Grenzen zu überschreiten, die andere Person zu verletzen oder nicht verstanden zu werden, die Angst vor Konflikten, vor Vereinnahmung, Missionierung und zu schneller Harmonisierung oder davor, dass Unterschiede nicht akzeptiert werden. Damit ein bidirektionaler interreligiöser Dialog gelingen kann, bedarf es bestimmter Einstellungen sowie eines Gefühls dafür, »wie weit man gehen kann und wo die Grenzen sind« (IP3, Pos. 46).

Für die Bidirektionalität interreligiösen Dialogs werden von den Befragten vordergründig Empathie, Offenheit, Interesse, Mut, Respekt und eine vorurteilsbewusste Haltung, die gleichzeitig die Entwicklung von IRK positiv beeinflussen, als wichtig erachtet. Diese Einstellungen spielen eine zentrale Rolle, um einen wirkungsvollen und ergebnisorientierten interreligiösen Austausch zu ermöglichen. Die Interviewpartner*innen betonen, dass Empathie und Offenheit dafür sorgen, dass die Beteiligten bereit sind, sich in die Perspektive der anderen Person hineinzusetzen und ihre religiösen Überzeugungen besser zu verstehen. Durch Interesse und Mut werden Hemmschwellen überwunden, um Fragen zu stellen, Bedenken zu äußern und somit einen tieferen Einblick in unterschiedliche Glaubensvorstellungen zu erhalten. Der Respekt vor den Ansichten

36 Vgl. Cierpka, Frühe Kindheit, 52.

ermöglicht einen achtsamen und konstruktiven Dialog, der geprägt ist von gegenseitiger Wertschätzung und Verständnis. Insgesamt wirken diese Haltungen als Grundpfeiler für eine gelungene bidirektionale interreligiöse Kommunikation, die eine authentische Auseinandersetzung mit den vielfältigen Aspekten des Glaubens ermöglicht.

Während im religionspädagogischen Diskurs über interreligiöse Bildungsprozesse häufig von der anvisierten *Ambiguitätstoleranz* – einer Duldung der Unterschiede – die Rede ist, scheinen die IRL viel eher darum bemüht zu sein, »Differenzierungen zu verstehen und zu akzeptieren« (IP8, Pos. 39). Aus diesem Grund bietet es sich an, statt des verbreiteten Begriffs *Ambiguitätstoleranz* die Formulierung *Ambiguitätsakzeptanz* zu verwenden. Diese weist darauf hin, bestehende Ambiguität zu respektieren und zu akzeptieren und drückt eine vertiefte Bereitschaft aus, sich mit Ambiguität nicht nur im Sinne einer Toleranz, sondern einer tieferen Akzeptanz auseinanderzusetzen. Während *Ambiguitätstoleranz* die Toleranz von Unterschieden betont, hebt *Ambiguitätsakzeptanz* das Verständnis und die Wertschätzung von Vielfalt und Ambiguität als inhärente Bestandteile interreligiöser Begegnungen und Bildungsprozesse hervor. Diese Bereitschaft ermöglicht es, bestehende Mehrdeutigkeiten zu respektieren und anzunehmen. Dadurch werden sowohl der Dialog unter Hervorhebung der *Conditio humana* als auch die individuelle Entwicklung von IRK unterstützt.

Neben den genannten Haltungen muss für interreligiöse Begegnungen jedoch auch »genügend Wissen oder viel Wissen über seine eigene Religion« (IP15, Pos. 135) vorhanden sein. Die interviewten IRL weisen in diesem Zusammenhang auch auf die innerislamische Pluralität hin, die aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe muslimischer Personen existiert, in der Gesellschaft aber häufig unter der Religion Islam subsumiert wird. Diesbezüglich machen die Befragten zusätzlich auf das Potenzial der kulturellen Vielfalt der Lernenden aufmerksam, um von den kulturellen Erfahrungen und Kenntnissen der (Mit-)Schüler*innen zu profitieren.

Besondere Signifikanz schreiben die IRL dem Vorurteilsabbau im Rahmen von interreligiösen Begegnungen zu, denn »je mehr man einen Menschen kennenlernt, desto mehr werden Dinge im Kopf klar, sogar, wenn Vorurteile vorhanden [sind], eliminiert« (IP1, Pos. 121). Eine Möglichkeit für den Abbau bereits bestehender Vorurteile bei Lehrer*innen sehen die IRL indessen in einer »gewisse[n] interreligiöse[n] Grundbildung« (IP2, Pos. 33).

Die Aussagen der Befragten verdeutlichen, dass die Bidirektionalität im interreligiösen Lernen vielfältige Einflüsse auf die Entwicklung der IRK hat. Teilnehmende tauschen sich nicht nur über religiöse Ansichten aus, sondern gewinnen Einblicke in andere Glaubensrichtungen. Die kontinuierliche Zusammenarbeit von Lehrer*innen und Schüler*innen betont die Bedeutung von Einstellungen wie Empathie, Offenheit, Interesse, Mut, Respekt und vorurteils-

bewusstem Denken, die ein inklusives Bildungsumfeld fördern. Dies ermöglicht einen gezielten Austausch, der verschiedene Perspektiven und religiöse Überzeugungen verständlich macht. Interesse und Mut führen zu einer tieferen Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten, während Respekt und Vorurteilsbewusstsein eine wertschätzende Dialogkultur fördern. Die Betonung der Ambiguitätsakzeptanz ist besonders wichtig, da sie Unterschiede nicht nur toleriert, sondern versteht und akzeptiert. Die Bedeutung des Wissens über die eigene Religion und die Anerkennung der kulturellen Vielfalt der Lernenden wird ebenfalls betont. Besondere Bedeutung hat der Abbau von Vorurteilen, da interreligiöse Begegnungen die Gelegenheit bieten, ein besseres Verständnis von Menschen zu erlangen. Die ganzheitliche Betrachtung der Bidirektionalität im interreligiösen Lernen unterstreicht ihre zentrale Rolle in der Entwicklung der IRK.

4.1.4 Kompetenzentwicklung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Kompetenzentwicklung wird bei Lehrpersonen als aktive und kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten verstanden, um den Anforderungen des beruflichen Alltags gerecht zu werden. Von den befragten IRL werden u. a. die Bedeutung von Evaluationsprozessen und Selbstreflexion sowie die Bereitschaft zur Wissenserweiterung und zur Bewusstmachung der eigenen Kompetenzen und des Weiterbildungsbedarfs hervorgehoben.

Die Evaluation gilt als ein Instrument zur Entwicklung des Unterrichts und der Schule, das das Potenzial für die Veränderung des eigenen Handelns und des eigenen Unterrichts in sich birgt. Die Befragten unterbreiten konkrete Verbesserungsvorschläge für die Arbeit in der Schule, wie z.B. die Einführung von regelmäßigen Mitarbeiter*innengesprächen, Hospitationen, Supervisionen, die notwendige Einführung eines Studiums der Islamischen Religionspädagogik im Süden Österreichs im Süden Österreichs sowie die Möglichkeit, die Ausbildung in einem weiteren Unterrichtsfach zu absolvieren (vgl. IP1, Pos. 71). Die Lehrkräfte äußern den Wunsch nach einer intensiveren Begleitung und Unterstützung während ihres Berufseinstiegs und betonen die Relevanz von Themen wie Didaktik, Vorurteilsabbau, interreligiösem Lernen und Extremismusprävention. Ihnen zufolge würden Mitarbeiter*innengespräche dabei helfen, auf die Bedürfnisse der IRL abgestimmte Fort- und Weiterbildungen anzubieten, um sie für interreligiöses Lernen zu qualifizieren und ihre IRK auszubauen.

4.2 Institutionelle Dimension

Mit der institutionellen Dimension ist das soziale Umfeld gemeint, in dem sich die IRL bei ihrer Berufsausübung bewegen. Dieses wird durch verschiedene organisations- und personenbezogene Faktoren beeinflusst, die wiederum das Profil und die Erweiterung der IRK im Laufe ihrer Berufstätigkeit prägen.

4.2.1 Organisationale Rahmenbedingungen

Die von den Befragten angesprochenen organisationalen Rahmenbedingungen beziehen sich auf die Institutionen, in denen und für die sie beruflich agieren, nämlich das Schulamt der IGGÖ und die jeweiligen Schulen. In Bezug auf das Schulamt wurden als institutionelle Rahmenbedingungen die Anzahl der Schulen, an denen sie tätig sind, der Umfang des Lehrdeputats, die Planung für das nächste Schuljahr und der Umfang der nutzbaren Unterrichtsmaterialien genannt.

Aufgrund der verschiedenen Unterrichtsstandorte sowie des zum Teil sehr hohen Lehrdeputats (bis zu 15 Schulen und 30 Wochenunterrichtsstunden) pro Lehrperson nehmen die Organisation des Unterrichts, Unterrichtsvorbereitungen und die Standortwechsel überdurchschnittlich viel Zeit in Anspruch. Diesbezüglich hoffen einige der Befragten auf eine baldige organisatorische Änderung, denn mit »33 Stunden in 8 Schulen und mit neun Maturanten in vier Schulen, mit einer VWA-Arbeit, mit zwei Reisen, mit einer Exkursion in drei Städte« (IP12, Pos. 115) sei die Situation »chaotisch« (IP12, Pos. 115). Diese Problematik trifft jedoch nicht auf alle IRL gleichermaßen zu, da die Arbeitsbedingungen und Anforderungen je nach individueller Situation und Schulorganisation variieren können. Die Ungewissheit darüber, ob und wo die IRL im nächsten Schuljahr eingesetzt werden, gilt für sie zusätzlich als Erschwernis und als ein ständiges Moment der Unsicherheit.

Die vielen Unterrichtsstandorte und das hohe Lehrdeputat können dazu führen, dass IRL weniger Zeit und Ressourcen für eine interreligiöse Zusammenarbeit und die Stärkung ihrer IRK haben. Dieser Mangel an interreligiösen Kooperationsmöglichkeiten kann sich negativ auf die interkulturelle und interreligiöse Bildung in der Schule auswirken und das IRK-Profil der IRL schwächen. Die hohe Arbeitsbelastung macht es für IRL schwierig, sich intensiv mit interreligiösen Themen auseinanderzusetzen, an Fortbildungen teilzunehmen und Schulprojekte mit Kolleg*innen zu planen. Die Verteilung der Lehrtätigkeit auf mehrere Schulstandorte kann außerdem die Zeit und die Energie der IRL einschränken, um ihre eigene religiöse Identität und ihre Rolle als Religionslehrer*in zu reflektieren. Eine solche Selbstreflexion wäre aber wichtig, um an der eigenen interreligiösen Sensibilität zu arbeiten und den Schüler*innen ein au-

thentisches Vorbild im interreligiösen Dialog zu sein. Somit hat auch der institutionelle Rahmen der Schule einen erheblichen Einfluss auf das IRK-Profil von IRL.

Um diese negativen Auswirkungen zu minimieren, ist es erforderlich, dass die IRL angemessene Unterstützung erfahren. Die nötigen Änderungen betreffen u. a. die Unterrichtszeiten, die Verlegung des IRU auf den Nachmittag und die Versetzung von IRL an Schulen, die interreligiöse Begegnungen sowohl für die Lehrenden als auch für ihre Schüler*innen erschweren.

Da der islamische Religionsunterricht großteils in die Nachmittagsstunden fällt und die Lehrpersonen »nachmittags [...] keine Lehrer« (IP12, Pos. 147) sehen, sind die IRL kaum in die Schulteams integriert. Daher wird der Nachmittagsunterricht als Störfaktor empfunden, der die Tendenz der Befragten verstärkt, sich als »Fremdkörper in einer Schule [zu fühlen]. In den meisten Schulen kenne ich auch den Hausmeister oder die Putzfrauen besser als die Direktoren« (IP10, Pos. 27). Mühsam wird es für die IRL auch dann, wenn sie nicht in jene Räume gelangen können, in denen sie mit ihren Schüler*innen arbeiten wollen, weil ihnen Ressourcen fehlen, »Schlüssel zum Beispiel, um die Klasse aufzusperren oder zum Material oder Kopierer zu kommen« (IP10, Pos. 27). Weitere unerfreuliche Erfahrungen, beispielsweise fehlende Sitzplätze und Fächer für die Arbeitsmaterialien im Konferenzraum, kein Zugang zu Kopiergeräten usw., erzeugen bei den IRL das Gefühl, ungerecht behandelt zu werden, was die Motivation, interreligiöse Begegnungen zu organisieren oder an ihnen teilzuhaben, nicht steigert.

4.2.2 Personelle Rahmenbedingungen

Die organisationalen Voraussetzungen, die das IRK-Profil von IRL beeinflussen, werden von den Befragten um personelle Rahmenbedingungen erweitert, die sich auf zwischenmenschliche Aspekte in der Zusammenarbeit mit Schulleitungen und Kolleg*innen beziehen und ihnen oftmals Sensibilität, Kraft und Geduld abverlangen.

Aufgrund mangelhafter Kenntnisse darüber, wie das Schulsystem³⁷ und das jeweilige Kollegium funktionieren, entstehen bei den IRL unterschiedliche Arten von Unsicherheit. So äußert eine der befragten IRL, dass sie unsicher war, wie sie mit den Direktor*innen und Lehrer*innen umgehen soll, da sie weder etwas über die Zusammenarbeit in schulischen Teams noch über die gängige Schulpraxis – die sich noch dazu von Schule zu Schule unterscheidet – wusste (vgl. IP10, Pos. 25).

37 Manche der IRL kommen erst durch ihren Beruf mit dem österreichischen Schulsystem in Berührung.

Ferner betreffen die personellen Rahmenbedingungen auch das Aussehen, vor allem den Kleidungsstil von IRL, sowie die ihnen auferlegten Pflichten, die ihre Rechte als Lehrpersonen zum Teil nicht berücksichtigen. Dabei sprechen sie beispielsweise von Aufforderungen, das Kopftuch abzulegen oder Schülerinnen im Unterricht darauf hinzuweisen, dass sie keine schwarzen Kleider tragen sollen, sowie dem konkreten Bestimmen von Unterrichtsinhalten. Religionsbezogene Zuschreibungen sind der Grund dafür, dass sie von anderen Lehrenden zum Teil nicht als Lehrpersonen akzeptiert, sondern zu einem »Nichts« (IP1, Pos. 35) degradiert werden. Die IRL geben Aussagen ihrer Kolleg*innen zum Thema Integration wieder, die eine Assimilationserwartung implizieren (vgl. IP11, Pos. 46). In manchen Situationen müssen sich die IRL nicht nur gegenüber der Schulleitung, sondern auch im Kollegium rechtfertigen, wie das folgende Zitat verdeutlicht: »Die Lehrer und die Direktoren [haben] sehr, sehr vorsichtig [den ersten Schritt] gemacht. Also, welche Ansichten vertritt der neue Religionslehrer? Und ich erinnere mich auch an ein Gespräch mit einer Direktorin, wo sie mich eingeladen hatte zu einem Gespräch, damit sie mich fragt, was sind meine Ansichten? Ob ich da zum politischen Islam gehöre und ob ich da irgendwie radikal bin. [...] Welchen Islam vertrete ich?« (IP6, Pos. 17).

Des Weiteren erwähnen IRL verschiedene Situationen, in denen sie als Lehrpersonen von den Schulleitungen aus dem Schulgeschehen ausgeschlossen werden, oder Aktivitäten, bei denen sie unerwünscht sind. Obwohl das Interesse einer Lehrkraft etwa darin bestand, interne Konflikte zu lösen, wurde ihre Versetzung beantragt. Solche und ähnliche Begebenheiten mindern die Motivation und beeinträchtigen die Arbeitsleistung der IRL sowie die Arbeitsatmosphäre. Dies hat auch Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Religionslehrkräfte, wie eine Lehrperson anmerkt: »Jedes Mal, wo ich in die Schule musste, habe ich einen Tag vorher im Bauch schon so ein komisches Gefühl gehabt und natürlich den ganzen Tag vorher oder der Weg, wo ich mir gedacht habe: Ach, da muss ich jetzt wieder hin, wird wieder was passieren? Wird mich wieder jemand beobachten?« (IP8, Pos. 27).

Neben ihren unzähligen diffizilen Erfahrungen nennen die Befragten aber auch positive Beispiele, in denen sich die Schulleitungen explizit interreligiöse Begegnungen im schulischen Kontext wünschen, um das Zusammenleben in der Schule zu erleichtern und gleichzeitig das Kollegium zu interreligiösem Lernen und interreligiösen Kooperationen zu animieren.

Die ersten Begegnungen im Lehrer*innenteam sind häufig von islambezogenen Vorurteilen geprägt, die sich auf die zwischenmenschlichen Beziehungen auswirken können. So hat eine der Befragten mit Vorurteilen zu Muslim*innen zu kämpfen. Die Kolleg*innen »haben alle zu mir geschaut, also irgendwie mit Abstand und nur langsam kamen die Näherungen, wo sie dann irgendwann gesagt haben [...], ist das überhaupt möglich, dass bei den Muslimen die Frauen

arbeiten dürfen?« (IP8, Pos. 17). Die Befragten leiden auch oft unter den Vor- und Einstellungen ihrer Kolleg*innen, die sich auf ihre Herkunftsländer oder jene ihrer Vorfahr*innen beziehen. Sie bemängeln zudem die Gastrolle, in der sie sich im schulischen Kontext öfters wiederfinden und durch die sie sich nicht gleichberechtigt fühlen. Um dem entgegenzuwirken, streben sie eine Teamzugehörigkeit an, die dann erreicht ist, wenn sie als Lehrpersonen gleichberechtigt und vor allem gleichgestellt in das schulische Geschehen integriert sind und bei Bedarf auch ihre Meinungen eingeholt werden.

Die Zusammenarbeit mit katholischen und evangelischen Fachkolleg*innen ist interreligiösen Begegnungen und den IRK dienlich, während sich die genannten Herausforderungen, etwa die ›Verhörgespräche‹ zu Beginn des Dienstes an einer Schule, eine Einmischung in die Unterrichtsinhalte oder ein gefühltes Misstrauen seitens der Schulleitungen und/oder des Kollegiums, als hinderlich erweisen. Von den befragten IRL wird ein integrativer Ansatz zur Förderung von interreligiösem Lernen empfohlen. Sie schlagen vor, dass interreligiöses Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen eingebunden wird, um die Kollaboration der Lehrpersonen und die IRK zu verbessern.

4.2.3 Kooperation mit Erziehungsberechtigten

Die IRL verweisen in den Interviews auch auf Konflikte mit den Erziehungsberechtigten. Die Aufgabe, die fehlende religiöse Erziehung im Elternhaus durch den Unterricht zu kompensieren, kann besonders schwierig sein, da die Eltern oft als überlegene Wissensvermittler angesehen werden, sodass die »Schüler*innen [...] sich total fest[halten] an den Eltern und der Religionslehrer kann nichts, sondern die Eltern können alles« (IP6, Pos. 57). Daher ist die Kontaktaufnahme mit den Erziehungsberechtigten wichtig, um eine Kooperation zwischen ihnen und den Lehrkräften anzustoßen, in dem sie zu persönlichen Gesprächen oder beispielsweise zu informativen Elternabenden eingeladen werden, bei denen sie erfahren, warum ihre Kinder an bestimmten schulischen Angeboten partizipieren sollen.³⁸ Dieser Plan geht aber nicht immer auf, denn gerade »die Eltern, die du gerne hättest, kommen nicht« (IP7, Pos. 120). Die IRL erkennen an, dass für solche Gespräche mit den Erziehungsberechtigten eine entsprechende Fortbildung notwendig ist, in welcher der Umgang der Lehrer*innen mit den Erziehungsberechtigten thematisiert wird (vgl. IP6, Pos. 139).

In Bezug auf die IRK verdeutlicht die Untersuchung, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern sowohl für die Schüler*innen als auch für die Lehrpersonen eine wesentliche Bedeutung hat. Diese Zusammenarbeit eröffnet Möglichkeiten für religiöses Wissen und interreligiöse Begegnungen. Sie schafft Räume für den

38 Vgl. Engin, *Interreligiöse Kompetenz als Grundlage für gelingende Elternarbeit*, 126.

Dialog und trägt dazu bei, das Vertrauen und das gegenseitige Verständnis der Beteiligten zu stärken.

5 Abschließende Überlegungen zum Profil interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrer*innen

In der Studie zeigt sich, dass IRK komplex und vielschichtig sind und deshalb nicht in einem starren Modell beschrieben werden können. Vielmehr umfasst das IRK-Profil ein breites Spektrum an Fähigkeiten, Haltungen und Kenntnissen, wie beispielsweise soziale Kompetenzen, sprachliche und kommunikative Fähigkeiten, gesellschaftliche und rechtliche Kenntnisse, interkulturelle Sensibilität, Reflexionsfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeiten, kulturelle Kompetenz, Offenheit für Diversität, Wissen über verschiedene Religionen und Weltanschauungen und ein Verständnis für religiöse Bedürfnisse. Die Entwicklung dieser IRK ist nie abgeschlossen. Sie ist ein dynamischer und kontextabhängiger Prozess, der sich durch individuelle Erfahrungen der Lehrpersonen, die Zusammenarbeit mit Schüler*innen, Kolleg*innen, Direktor*innen und Erziehungsberechtigten sowie aufgrund gesellschaftlicher und schulischer Bedingungen ständig neu konzipiert und verändert.

Durch die Verbindung von theoretischen Grundlagen mit einer empirischen Untersuchung stellte sich heraus, dass die institutionellen Rahmenbedingungen, mit denen die IRL konfrontiert sind, einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung ihrer IRK haben. Um IRK effektiv zu fördern, gilt es, die Arbeitsbelastung der Lehrpersonen zu reduzieren, ein positives Arbeitsklima zu schaffen und die Zusammenarbeit aller Beteiligten zu unterstützen. Dies ermöglicht es den IRL, ihre IRK zu erweitern und einen sensiblen und erfolgreichen Umgang miteinander in einem schulischen Kontext zu gewährleisten, der als ein ›safe space‹ sowohl für sie als auch für ihre Schüler*innen und als Raum der Praxis dienen kann. Ebenso sind gegenseitiger Respekt, Wertschätzung und die angemessene Bereitstellung von Ressourcen vonseiten der Institutionen und Schulen entscheidend, um die negativen Erfahrungen zu minimieren und die IRK zu fördern. Ein integrativer Ansatz im schulischen Kontext kann zudem zu einem harmonischen Zusammenleben beitragen.

Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass bereits während der Ausbildung für den Lehrberuf an den IRK gearbeitet werden sollte, wozu sich interreligiöse Begegnungen in unterschiedlichen Formen anbieten. Die (angehenden) Lehrpersonen können dabei praktische Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen religiösen Traditionen und Kulturen sammeln, das Verständnis für religiöse Vielfalt steigern sowie etwaige religionsbezogene Vorurteile abbauen

bzw. aufbrechen. Ebenso wichtig sind in späterer Folge kontinuierliche Fort- und Weiterbildungen zu interreligiösen Bildungsprozessen, um die erlangten Kompetenzen der IRL zu erhalten und auszubauen.

Auch die organisationalen Rahmenbedingungen an Schulen sowie eine wertschätzende Schulkultur und die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen haben einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der IRK. Wenn IRL merken, dass sie als gleichwertige Mitglieder des gesamten Schulteams gesehen und als Kolleg*innen geschätzt werden, so übernehmen sie die Rolle als Brückenbauer*innen zwischen verschiedenen religiösen und kulturellen Gemeinschaften gerne und stärken den interreligiösen Dialog.

Bislang gibt es laut den Befragten jedoch immer wieder Situationen, in denen die interreligiöse Begegnung mit nicht muslimischen Kolleg*innen problematisch ist. Es kommt zu Zurückweisung oder sogar Exklusion. Diese Aspekte führen zu Barrieren zwischen religiösen und kulturellen Gemeinschaften und begünstigen Vorurteile, Misstrauen und Isolation. Dies kann wiederum zur Entstehung von Parallelgesellschaften und sozialen Spannungen beitragen.

6 Ausblick

Die vorliegende Studie erweiterte das Verständnis von IRK bei IRL. Vor allem die Tatsache, dass Differenzen zwischen den praktischen Erfahrungen der IRL und den bisher aufgestellten theoretischen Modellen bestehen, legt notwendige Anpassungen in ihrer Aus- Fort- und Weiterbildung und Praxis nahe. Diese Änderungen sollen garantieren, dass die IRL besser auf die realen Herausforderungen und Bedürfnisse im Kontext interreligiöser Bildungsprozesse vorbereitet werden. Zudem wird damit eine wertvolle Grundlage für die Weiterentwicklung von Lehrplänen und Fortbildungsangeboten geschaffen, die darauf abzielen, die IRK von IRL zu fördern und somit in weiterer Folge einen positiven Beitrag zur interreligiösen Bildung in Schulen zu leisten.

Die identifizierten Unterschiede zwischen Theorie und Praxis legen den Grundstein für eine kontinuierliche Reflexion und Anpassung der Lehrer*innenbildung im Bereich der IRK. Die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen, Lehrkräften und Forschenden ist entscheidend, um Lehrpläne und Fortbildungsangebote zu entwickeln, die den Anforderungen der Praxis gerecht werden und gleichzeitig den Wert IRK in einer globalisierten Welt betonen. In Österreich wird die Basisausbildung für IRL an zwei Universitäten – der Universität Wien und der Universität Innsbruck – angeboten und durch Fort- und Weiterbildungen der KPH Wien/Krems für bereits im Dienst stehende IRL ergänzt. Eine mögliche Verbesserung der Ausbildung könnte darin bestehen, praxisorientierte Lehrmodule und interreligiöse Erfahrungsmöglichkeiten zu

integrieren. Fortbildungsangebote sollten spezifische Themen wie interreligiöse Begegnungen, Konfliktlösung in interreligiösen Kontexten und interkulturelle Sensibilität umfassen, damit die IRL als Brückenbauer*innen zwischen verschiedenen Kulturen und Religionen fungieren können. Systematische Weiterbildungen über einen längeren Zeitraum hinweg, beispielsweise Hochschullehrgänge, können die Weiterentwicklung von IRK kontinuierlich fördern. Allerdings können auch sogenannte ›One-Shot-Angebote‹³⁹ wie Halbtagsfortbildungen positive Effekte auf die Kompetenzen haben.

Zudem erscheint es sinnvoll, vonseiten des Schulamts der IGGÖ Mitarbeiter*innengespräche zu etablieren. Diese Gespräche könnten dazu beitragen, die Weiterbildungsangebote noch gezielter an die spezifischen Bedürfnisse der IRL anzupassen. Dadurch könnten die Lehrkräfte bestmöglich bei der anspruchsvollen Aufgabe der (Weiter-)Entwicklung ihrer IRK unterstützt werden, um letztlich eine effektive interreligiöse Bildung in den Schulen zu gewährleisten. Diese individuelle Herangehensweise würde nicht nur dazu beitragen, die Lehrer*innen gezielt zu fördern, sondern auch das Gesamtniveau der interreligiösen Bildung in den Schulen zu heben.

Literatur

- Bağraç, Musa, Kompetenzorientierung des Islamunterrichts, in: Hikma (2013) H. 1, 66–79.
- Baur, Katja (Hg.), Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung; mit Praxisbeispielen aus dem schulischen Religionsunterricht und benachbarten religionspädagogischen Arbeitsfeldern, Stuttgart 2007.
- Bernlochner, Max, Interkulturell-interreligiöse Kompetenz, Paderborn 2012 (= Beiträge zur komparativen Theologie 13).
- Cierpka, Manfred, Frühe Kindheit 0–3, Berlin/Heidelberg 2012.
- Engin, Havva, Interreligiöse Kompetenz als Grundlage für gelingende Elternarbeit, in: Bertels, Gesa/Hetzinger, Manuel/Laudage-Kleeberg, Regina (Hg.), Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule, Weinheim/Basel 2013, 123–131.
- Flick, Uwe, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek b. H. 82014.
- Klutz, Philipp, Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativempirische Studie in Wien, Münster 2015.
- Lähnemann, Johannes, Lernergebnisse: Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens, in: Schreiner, Peter (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 409–421.
- Langenhorst, Georg, Dialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg i. Br. 2016.
- Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 32012.

39 Vgl. Müller et al., Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, 114.

- Lehrpläne – islam. Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen, in: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40130391/NOR40130391.html> [abgerufen am 10.03.2023].
- Malli, Gerlinde/Sackl-Sharif, Susanne/Zehetner, Elisabeth, Nach Bologna. Gender Studies in der unternehmerischen Hochschule. Eine Untersuchung in Österreich und der Schweiz, Graz 2015.
- Mayring, Philipp, Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim/Basel 2002.
- Mešanović, Mevlida, Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften, Stuttgart 2023.
- Müller, Annette, Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 (2012) H. 1, 40–54.
- Müller, Florian H./Kemethofer, David/Andreitz, Irina et al., Katharina, Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, in: Breit, Simone/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad et al. (Hg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen, Graz 2019, 99–143.
- Müller, Rabeya, Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Wie ›inter-‹ ist der Islam?, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2005, 142–149.
- Ratzke, Christian/Mešanović, Mevlida, Interreligiöse Kompetenzentwicklung in der Hochschullehre, Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30 (2022) H. 2, 167–188.
- Schambeck, Mirjam, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (= utb 3856), Göttingen 2013.
- Schweitzer, Friedrich, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.
- van Dellen, Alexander, Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig? Einblicke in die Situation, in aktuelle Herausforderungen und mögliche Perspektiven religiöser Bildung an öffentlichen Schulen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15 (2016) H. 1, 153–172.
- Vött, Matthias, Interreligiöse Dialogkompetenz. Ein Lernprogramm für den muslimisch-christlichen Dialog, Frankfurt a. M. 2002.
- Willems, Joachim, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.

III. Erkenntnisse aus dem Christlich-Islamischen Teamteaching

Christlich-Islamisches Teamteaching. Empirische Einblicke in das religionskooperative Unterrichtssetting

Der Stellenwert des Religionsunterrichts in der Schule verändert sich seit vielen Jahren. Der konfessionelle Religionsunterricht – wie er im Moment in Österreich praktiziert wird – läuft Gefahr, ein Auslaufmodell zu werden, wenn er nicht auf die pluralen und ›modernen‹ Anforderungen reagiert. Die Schüler*innen werden immer heterogener. Der Islam, freikirchliche Bewegungen, aber auch konfessionsfreie Kinder und Jugendliche behaupten ihre Position im Schulalltag, sodass auch die Organisation des Religionsunterrichts immer schwieriger wird und die Administrator*innen bei der Planung von oft bis zu fünf verschiedenen Religionsunterrichten vor zahlreichen Herausforderungen stehen. Gerade angesichts der Tatsache, dass das Erlernen von interkulturellen und interreligiösen Kompetenzen im Bildungssektor immer wichtiger wird, stellt sich die Frage, wie der Religionsunterricht in Zukunft inhaltlich und organisatorisch gestaltet werden kann, damit die Schüler*innen die Möglichkeit haben, sich mit gesellschaftlicher und religiöser Pluralität zu beschäftigen.

Findet der Religionsunterricht konfessionell getrennt statt, ist es nur schwer möglich, unterschiedliche Religionen oder Weltanschauungen miteinander ins Gespräch zu bringen. Daher sollten nicht nur Religionslehrpersonen unterschiedlicher Konfessionen, sondern auch verschiedener Religionen innerhalb des schulischen Religionsunterrichts zusammenarbeiten und diesen zunehmend gemeinsam verantworten.

Konfessionell-kooperativer Unterricht wird bereits seit gut 20 Jahren in Österreich und in Deutschland auf der Grundlage kirchlicher Übereinkommen praktiziert.¹ Dagegen stecken Konzepte des interreligiösen Lernens noch in den Kinderschuhen. Doch ein religionskooperatives Lehr-/Lernarrangement hat das Potenzial, Kinder und Jugendliche in der direkten Begegnung unter professioneller Anleitung von ausgebildeten Religionslehrer*innen unterschiedlicher Religionen einander näher zu bringen. Die Schüler*innen können dadurch nicht nur einen Einblick in eine andere Religion bekommen, sondern sich auch mit der

1 Vgl. Krobath et al., *Miteinander?! – Religionsunterricht in Kooperation*, i.

eigenen Religiosität und/oder Weltanschauung auseinandersetzen und vorhandene Vorurteile gegenüber der je anderen Religion im Dialog reflektieren.

Diese Beobachtung war unter anderem ausschlaggebend für die Konzeption des in diesem Beitrag vorgestellten interreligiösen Unterrichtsmodells des Christlich-Islamischen Teamteachings. Durch die Anwesenheit einer christlichen und einer islamischen Lehrperson konnte der konfessionelle Religionsunterricht zeitlich begrenzt zu einem Ort werden, an dem eine direkte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Religionen und Religiositätsstilen erfolgte. Konzipiert wurde das Christlich-Islamische Teamteaching als ein gemeinsames Lernen im Klassenraum. Die wegweisenden Paradigmen des Lernsettings bildeten die Begegnung sowie die dialogische Ausrichtung.

Bereits seit den ersten Konzeptionen des interreligiösen Lernens, u. a. durch Stephan Leimgruber², Johannes Lähnemann³ und Folkert Rickers⁴, wird diskutiert, wie sich Treffen zwischen Vertreter*innen und Angehörigen verschiedener Religionen und Weltanschauungen sinnvoll initiieren lassen. Leimgruber bezeichnet die persönliche Begegnung von Angesicht zu Angesicht sogar als den ›Königsweg‹ interreligiöser Lernprozesse.⁵ Dennoch besteht bisher nur wenig Konsens darüber, wie interreligiöse Zusammenarbeit in der Schule gestaltet werden soll und wie deren Potenzial nachhaltig genutzt werden kann.

Dieser Beitrag gibt Einblicke in das Setting des Christlich-Islamischen Teamteachings sowie dessen Erforschung und stellt zentrale Erkenntnisse zu den Chancen und Herausforderungen dieses Modells der interreligiösen Kooperation vor.

1 Teamteaching als Lernchance

Im Hinblick auf eine dialogische Ausrichtung des Religionsunterrichts ergibt sich bei der Betrachtung der aktuellen Praxis ein deutliches Potenzial für Christlich-Islamisches Teamteaching im Vergleich zu einem Delegationsmodell, bei dem eine Lehrperson Wissen über eine andere Religion vermittelt. Religionsunterricht in Delegation kann dazu führen, dass lediglich ein begrenztes Verständnis für die tatsächliche Vielfalt und Komplexität der verschiedenen Religionen erzeugt wird. Oft wird kritisiert, dass religiöse Inhalte so nur oberflächlich behandelt oder vereinfacht dargestellt werden. In einem christlich-islamisch-kooperativen Unterrichtssetting sind im Gegensatz dazu Vertreter*in-

2 Vgl. Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, 1995.

3 Vgl. Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*.

4 Vgl. Rickers, *Lernen durch Begegnung*.

5 Vgl. Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, 2012, 101.

nen beider Religionen im Klassenzimmer anwesend und können fundiert Auskunft über ihre Religion und ihre persönliche Innenperspektive geben. Durch den Austausch und die Interaktion wird eine tiefgehende Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen ermöglicht. Ein dementsprechend konzipierter Religionsunterricht schafft eine wichtige Grundlage für einen Perspektivenwechsel zwischen unterschiedlichen religiös-weltanschaulichen Standpunkten und wird den pluralen Weltbildern der Gesellschaft gerecht.⁶ Darüber hinaus sind die Schüler*innen hier nicht mit der Erwartung konfrontiert, als Expert*innen ihrer jeweiligen Religion aufzutreten.

Häufig können oder wollen Schüler*innen nicht über ihre persönliche Religiosität sprechen, da sie sich selbst noch nicht im Klaren darüber sind. In diesem Zusammenhang weist Zimmermann darauf hin, dass eine interreligiöse Begegnung speziell dann scheitern kann, wenn die Kinder und Jugendlichen nicht auskunftsfähig oder -willig sind.⁷ Der religionskooperative Unterricht im Teamteaching kann sie dabei unterstützen, eine religiöse Sprachfähigkeit zu erwerben, indem sie im Lernprozess von den Lehrpersonen angeleitet werden, eigene Standpunkte zu artikulieren.⁸

Auf der Basis vergleichender sowie prüfender Betrachtungen verschiedener Traditionen der christlichen und der islamischen Religion kann im Unterricht ein Dialog inszeniert werden. Dadurch können die Schüler*innen, aber auch die Lehrpersonen erfahren, dass sich Religiosität und Spiritualität im Leben von Individuen unterschiedlich äußern können und es den einen ›richtigen‹ Weg eines religiös geprägten Lebens nicht gibt, sondern dass eine Vielfalt von gerechtfertigten Denkwegen existiert.

Ein multiperspektivischer und perspektivenverschränkender interreligiöser Unterricht im Tandem hat in Anbetracht dieser Vorteile gegenüber dem Delegationsunterricht das Potenzial, den inhaltlichen Kern christlicher und muslimischer Traditionen umfassender zu erschließen.⁹

6 Vgl. Rothgangel, *Didaktische Grenzen des Delegationsmodells im Vergleich zum Teamteaching*, 19–22.

7 Vgl. Zimmermann, *Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen*, 44.

8 Vgl. Weirer et al., *Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtsetting*, 46–50.

9 Vgl. Rothgangel, *Didaktische Grenzen des Delegationsmodells im Vergleich zum Teamteaching*, 20–22.

2 Erforschung des Unterrichtsdesigns

Da Begegnung an sich nicht ausreicht, um interreligiöse Lernprozesse anzustoßen, muss diese inhaltlich, theologisch, didaktisch sowie methodisch von den Lehrpersonen vorbereitet werden. Eine gelingende Begegnung im schulischen Kontext ist somit wesentlich von der Kooperation der Lehrkräfte abhängig, weshalb diese bei der Erforschung eines Unterrichtssettings im Mittelpunkt stehen müssen. Eingebettet ist diese in das Format der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung.¹⁰

Alle angeführten Überlegungen haben in dieser Studie¹¹ folgende Forschungsfragen hervorgebracht:

1. Welche interaktionalen Aspekte zeigen sich in einem zeitlich begrenzten Christlich-Islamischen Teamteaching im Hinblick auf die Lehrpersonen innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts?
2. Welche lokalen Lehr-/Lerntheorien lassen sich aus den Erkenntnissen der dokumentarischen Analyse von Unterrichtssequenzen des Christlich-Islamischen Teamteachings für einen zweiten Forschungszyklus ableiten?

Zu Beginn der Untersuchung bestand kaum praktisches Wissen über die Umsetzung eines Christlich-Islamischen Unterrichts und es gab keine vergleichbaren Forschungsarbeiten. Daher wurden theoriebasierte Erkenntnisse aus der facheinschlägigen Literatur herangezogen und gemeinsam mit den Projektlehrpersonen, die für die Durchführung des Lehr-/Lernsettings verantwortlich waren, an die schulische Realität angepasst. Bei der Auswahl der Projektschulen wurde darauf geachtet, dass die Lehrpersonen bereits Erfahrung mit gemeinsamen Projekten hatten, um einerseits eine Vertrauensbasis zwischen den kooperierenden Lehrer*innen und andererseits die nötige Expertise für die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsdesigns sicherzustellen.

2.1 Methodischer Zugang

Erforscht wurden die Unterrichtseinheiten mithilfe von Videografie und teilnehmender Beobachtung. Um dem spezifischen Setting gerecht zu werden, wurde der Unterricht sowohl von einer katholischen Religionspädagogin als auch von einem islamischen Religionspädagogen beobachtet. Dadurch konnten

10 Vgl. dazu den Grundlagentext: Gärtner, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung.

11 Die in diesem Beitrag präsentierten Ergebnisse stammen aus meiner Dissertation ›Christlich-Islamisches Teamteaching. Eine Studie zu einem religionskooperativen Unterrichtssetting als Basis interreligiöser Lernprozesse‹ (Universität Graz).

mehrperspektivische Erkenntnisse über das pädagogische Handeln, das Verhalten sowie die Auswirkungen der Handlungen von Lehrpersonen im interreligiösen Teamteaching gewonnen werden. Die Videografie bot überdies die Möglichkeit der wiederholten Einsichtnahme in die Unterrichtseinheiten, wodurch ein hoher Detaillierungsgrad bei der Beobachtung von Kooperationsverhalten und Interaktionsprozessen erreicht wurde und die Wahrnehmungen aus den Beobachtungen erweitert und belegt werden konnten.¹² Ebenso ließen sich simultan ablaufende Aktivitäten durch eine wiederholte Betrachtung der audiovisuellen Aufzeichnung besser erschließen.

Ein Nachteil der Videografie war jedoch die große Menge an erzeugten Daten, die es unmöglich machte, die Unterrichtseinheiten in ihrer Gesamtheit zu erfassen. Deshalb musste eine Stichprobe herangezogen werden, indem einzelne Unterrichtssequenzen unter dem Postulat der ›maximalen Kontrastierung‹¹³ zur Analyse und Interpretation ausgewählt wurden. Dazu wurde nach Interaktionseinheiten gesucht, die sich von der Erscheinungsweise der anderen Sequenzen möglichst stark unterschieden. Außerdem waren folgende weitere Kriterien für die Sequenzauswahl ausschlaggebend:

- *Kooperation*: Es wurden Sequenzen gesucht, in denen die verbale und non-verbale Interaktion der Lehrkräfte besonders deutlich sichtbar war.
- *Religiöse/ethische/weltanschauliche Inhalte*: Besonders relevant war der Umgang mit religiöser Vielfalt sowie mit religiösen, ethischen und weltanschaulichen Themen. Es wurden nur Sequenzen ausgewählt, in denen solche zur Sprache kamen.
- *Interaktive Dichte*: Das Verhältnis zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen sollte ersichtlich sein, da dies essenziell ist, um die strukturellen Merkmale (z. B. die aktive Beteiligung, die individuelle Unterstützung, die dialogische Kommunikation, das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten oder die Einbeziehung unterschiedlicher Lehr-/Lernmethoden) zu erkennen.
- *Umgang mit Differenzen*: Sequenzen, die die Auseinandersetzung mit Wahrheitsfragen sowie den Umgang mit Konfliktsituationen zeigen, wurden verwendet, da sie einen besonderen Einblick in Kooperationshürden und -chancen geben.

12 Vgl. Baltruschat et al., Videoanalyse; Corsten et al., Videographie praktizieren; Heath et al., Analysing Interaction: Video, Ethnography and Situated Conduct.

13 Vgl. Raab, Visuelle Wissenssoziologie.

2.2 Dokumentarische Unterrichtsforschung

Die Analyse der einzelnen Sequenzen erfolgte mithilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack¹⁴, die von Martens, Asbrand und Peterson für die Untersuchung von Unterrichtseinheiten weiterentwickelt wurde¹⁵. Um interpretative Willkür zu vermeiden, wurde ein umfassendes Bild-, Ton- und Schrifttranskript erstellt, da bei der ausschließlichen Nutzung sprachlicher Äußerungen als Interpretationsquelle das Interaktionsgeschehen sowie Mimik und Gestik verloren gehen würden.

Das Ziel der dokumentarischen Unterrichtsforschung besteht darin, die Kommunikations- und Konjunktivwissensbestände von Lehrpersonen und Schüler*innen sowie deren (Re-)Produktionsbedingungen umfassend zu rekonstruieren.¹⁶ Damit das gelingt, sieht die Methode zwei Schritte vor: die formulierende und die reflektierende Interpretation.¹⁷

Im Rahmen der formulierenden Interpretation wird ein detaillierter Überblick über die Themen der zu analysierenden Sequenz gegeben. Damit wird der immanente Sinngehalt von Äußerungen und Handlungen der Beforschten zum Ausdruck gebracht. Im zweiten Analyseschritt folgt ein Wechsel der Analyseeinstellung vom immanenten zum dokumentarischen Sinngehalt von Äußerungen und Handlungen, um die Ebene des konjunktiven Wissens zu rekonstruieren. Bei dieser reflektierenden Interpretation wird herausgearbeitet, »wie verbal, körperlich und in Assoziation mit den Dingen interagiert wird, wie Äußerungen und Handlungen innerhalb der Interaktion gerahmt sind, was sich in der Spezifik des Zusammenhangs über den untersuchten Gegenstand dokumentiert«¹⁸. Von primärem Interesse ist demnach die Rekonstruktion des Modus Operandi der Interaktion, des Habitus bzw. des Orientierungsrahmens, die die Handlungspraxis der Lehrpersonen und Schüler*innen bestimmen.¹⁹

Die Verwendung von Videotranskripten stellt bei der Interpretation von Unterrichtssequenzen eine große Arbeitserleichterung dar, da Interaktionsabläufe in ihrer Genese Schritt für Schritt festgehalten und gedeutet werden können. Zudem können Fotogramme Interaktionskonstellationen (körperliche Aktionen, Anordnung der Gegenstände und Körper im Raum) sowie deren Veränderungen veranschaulichen.

14 Vgl. Bohnsack, Rekonstruktive Sozialforschung, 164.

15 Vgl. Asbrand et al., Dokumentarische Unterrichtsforschung.

16 Vgl. Asbrand et al., Dokumentarische Unterrichtsforschung, 11.

17 Vgl. Bohnsack, Rekonstruktive Sozialforschung, 56.

18 Asbrand et al., Dokumentarische Unterrichtsforschung, 54.

19 Vgl. ebd., 55–57.

2.3 Sampling

Insgesamt wurde das Unterrichtsdesign in fünf Klassen ausprobiert, und zwar in zwei Volksschulen, in einer vierten Klasse einer Mittelschule (Sekundarstufe I) und in einer sechsten sowie achten Oberstufenklasse eines Gymnasiums (Sekundarstufe II). Alle Schulen befanden sich im städtischen Raum (Graz bzw. Klagenfurt). Die Schüler*innen der Klassen waren unterschiedlich durchmischt, wobei das gemeinsame Merkmal aller fünf Klassen war, dass sie multireligiös zusammengesetzt waren. Der katholische und der islamische Schüler*innenanteil hielt sich – außer in der Mittelschule – die Waage. Am Unterricht nahmen keine Schüler*innen anderer Religionen teil. In einigen Stunden waren jedoch konfessionsfreie Kinder und Jugendliche anwesend. An den am Projekt beteiligten Schulen fanden der katholische und der islamische Religionsunterricht in der Regel zur selben Zeit statt, damit die Zusammenlegung der beiden Lerngruppen organisatorisch einfach umsetzbar war und sich die Lehrkräfte nur hinsichtlich der Vor- und Nachbereitung koordinieren mussten.

Den Lehrpersonen war die inhaltliche und didaktische Gestaltung der religionskooperativen Stunden freigestellt. Dies hatte einerseits den Grund, dass die Lehrpersonen ihre Schüler*innen und deren Bedürfnisse am besten einschätzen können und wissen, welche Themen für sie interessant und wichtig sind. Andererseits wurde, wie bereits erwähnt, ein derartiges Unterrichtssetting bislang noch kaum erforscht, weshalb das Forschendeteam auf die unterstützende Expertise der Lehrkräfte angewiesen war.

3 Christlich-Islamisches Teamteaching: Zentrale Erkenntnisse

Bei der Erläuterung der zentralen Erkenntnisse im Hinblick auf das Christlich-Islamische Teamteaching liegt ein besonderer Fokus auf dem Unterrichtssetting, dem Professionsverständnis der Lehrpersonen und den Interaktionsmomenten zwischen allen am Unterricht Beteiligten. Zudem werden der Dialog und die Kooperationssituation genauer beleuchtet, da sich diese als voraussetzungsreich erweisen und eine längere Einarbeitungszeit erfordern.

3.1 Das Unterrichtssetting

Was das von den Lehrkräften gewählte Unterrichtssetting betrifft, zeigt sich, dass je nach didaktischem Zugang und inhaltlicher Intention unterschiedliche Strategien gewählt werden: In dialogischen Phasen wird eher ein Sitz- oder Sesselkreis gebildet, während bei der Aktivierung von Vorwissen sowie der Wissens-

vermittlung durch die Lehrpersonen ein frontales Unterrichtssetting bevorzugt wird.

In der Volksschule haben sich die Lehrkräfte – wie die folgenden Fotogramme veranschaulichen – für einen Sitzkreis am Boden entschieden. Das gewählte Setting erlaubt es allen Schüler*innen, sich dem Unterrichtsgeschehen in der Mitte des Kreises zuzuwenden. Die Mitte wird so zur Bühne für die Lehrpersonen. Dort wurden unter Zuhilfenahme von Kärtchen die Strukturen des Christentums und des Islam erklärt und Begriffe präsentiert, die für die beiden Religionen spezifisch sind, wie Bibel und Koran, Kirche und Moschee oder Jesus und Mohammed.



#03:41 Aufzeigen ähnlicher Strukturen im Christentum und im Islam mithilfe der Bildung von zwei Kreisen. Auf einem ist das Wort ›Christentum‹, auf dem anderen ›Islam‹ notiert.



#05:36 Alle Kinder können sich dem Geschehen zuwenden und ihr Wissen in den Unterrichtsprozess einbringen. Die Kreise werden kontinuierlich mit Begriffen aus der jeweiligen Religion erweitert.

Wie auf den Fotogrammen zu erkennen ist, treten die Volksschullehrerinnen in eine parallele Interaktion. Sie verstehen sich als Team mit klar abgegrenzten Zuständigkeitsbereichen: Jede ist für die Inhalte der eigenen Religion verantwortlich. Sie knien gemeinsam mit den Kindern am Boden und begeben sich dadurch auf physische Augenhöhe mit ihnen, was – nachdem sie natürlich mit institutionalisierter Autorität ausgestattet sind – vermutlich zu einer verständnisvollen Unterrichtsatmosphäre beitragen soll. Diese Sitzkonstellation verbindet die Schüler*innen und die Lehrpersonen gewissermaßen zu einem Kollektiv.

Der Sitzkreis gehört zur übergeordneten Rahmung der Unterrichtseinheit, denn er ermöglicht eine egalitäre Interaktion der Beteiligten. Alle können sich gleichermaßen dem Ereignis zuwenden und sich an der Konstituierung ähnlicher Strukturen im Islam und im Christentum durch die gemeinsame Bildung von zwei Kreisen, die analog Begriffe aus den beiden Religionen darstellen, beteiligen.

Eine ähnliche didaktische Absicht verfolgen auch die Lehrpersonen der Sekundarstufe II. In einem Sesselkreis im hinteren Teil des Klassenzimmers führen sie mit den Jugendlichen ein offenes Gespräch über Liebe, Ehe und Sexualität. Das folgende Fotogramm demonstriert dies beispielhaft.



#24:00 Gesprächssetting in der Oberstufe zu den Themen Liebe, Ehe und Sexualität

Ein derartiges Setting begünstigt eine vertrauensvolle Gesprächskultur.

Im Unterschied dazu geben die Lehrkräfte der Sekundarstufe I in ihren religionskooperativen Einheiten einem frontalen Unterrichtssetting den Vorzug.



#30:18 Die beiden Lehrpersonen positionieren sich nebeneinander vor der Tafel. Die Schüler*innen sind zu ihnen ausgerichtet und blicken nach vorne.

In diesem frontalen Unterrichtssetting kontrollieren die Lehrpersonen den gesamten Interaktions- und Kommunikationsprozess. Sie können unmittelbar ins Geschehen eingreifen und auf Antworten oder Äußerungen der Schüler*innen augenblicklich reagieren. Durch diese Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion haben die Jugendlichen jedoch weniger Möglichkeiten, ihre eigenen Ideen untereinander auszutauschen und zu diskutieren. Außerdem wird stärker mit jenen Schüler*innen kommuniziert, die sich durch Aufzeigen regelmäßig freiwillig melden.

Hinsichtlich der räumlichen Anordnungen ist festzuhalten, dass die Lehrkräfte je nach gewähltem Unterrichtssetting interaktional unterschiedlich Einfluss ausüben. In einem dialogisch ausgerichteten Unterricht scheint es für die Lernenden einfacher zu sein, ihre Standpunkte einzubringen und miteinander zu diskutieren. Dabei ist allerdings anzumerken, dass die Lehrkräfte der Volksschule trotz des offenen Settings vermehrt Fragen gestellt haben, die auf Ein-Wort-Antworten abzielten. Anstatt zu einer lebendigen Interaktion anzuregen,

wurden die Schüler*innen damit oft auf die Rolle von Antwortgeber*innen reduziert und in eine passive, rezeptive Konsument*innenhaltung gedrängt. Lehrer*innenzentrierte Phasen eignen sich eher dazu, Vorwissen zu aktivieren und Wissen zu vermitteln, aber auch für Erzählungen aus der je eigenen religiösen Tradition. Insgesamt erscheint es sinnvoll, eine gute Mischung zwischen dialogischen und frontalen Phasen zu finden – je nachdem, welche Ziele in einzelnen Unterrichtssequenzen verfolgt werden.

Darüber hinaus lässt sich im Umgang mit den Äußerungen der Schüler*innen größtenteils pädagogisches Taktgefühl beobachten. Die Lehrkräfte nicken bestätigend, halten mit den antwortgebenden Schüler*innen Blickkontakt und achten speziell darauf, mit allen Kindern und Jugendlichen – besonders auch mit jenen aus der je anderen Religionsgruppe – wertschätzend umzugehen. Dieses Verhaltensmuster wirkt sich positiv auf das Unterrichtsklima aus.

3.2 Professionsverständnis

Durch das gemeinsame Auftreten bilden die Lehrpersonen, wie oben demonstriert, eine Einheit und werden von den Schüler*innen als unterrichtendes Team wahrgenommen. Dennoch hängt ein gelingendes Teamteaching, das auf Wertschätzung und Gleichberechtigung basiert, von vielen Faktoren ab, wie dem gegenseitigen Vertrauen, dem Selbstverständnis als Lehrperson, dem eigenen Kooperationsverständnis sowie dem persönlichen Theologieverständnis. Daher ist diese Unterrichtsform für das Lehrendentandem sehr herausfordernd. Vor allem Unstimmigkeiten im Professionsverständnis können in der konkreten Unterrichtssituation der Auslöser von Störungen sein und Konfliktpotenzial in sich bergen. Wie sich das im Unterricht äußert, wird nachfolgend erörtert.

Vorweggenommen sei, dass die Lehrpersonen in allen Unterrichtseinheiten ganz selbstverständlich eine Expert*innenrolle einnehmen. Das bedeutet, jede Lehrperson ist für die Inhalte der eigenen Religion und für deren Vermittlung zuständig. Dies bestätigt auch die Adressierung, die die Schüler*innen vornehmen, da sie sich mit konkreten religionsbezogenen Fragen fast immer an die entsprechende Religionslehrkraft wenden, die authentisch Auskunft erteilen kann. Zur Geltung kommt diese Expert*innenrolle vor allem in der oben dargestellten Unterrichtssequenz aus der Volksschule, bei der Begriffe aus dem Islam und dem Christentum in einem parallelen Interaktionsmodus gegenübergestellt werden. Es lässt sich eine klare Aufgabenteilung erkennen: Die christliche Lehrperson ist für die christlichen Inhalte verantwortlich und die islamische Lehrperson für die islamischen.

Das wechselseitige Einbringen von Wissen aus den jeweiligen Religionen ermöglicht einen mehrperspektivischen Zugang und die Schüler*innen können die

Personen hinter den Religionen besser wahrnehmen. Dennoch bleibt die Auseinandersetzung oft auf einer religionskundlichen Ebene, anstatt dass Einblicke in die Innenperspektive – beispielsweise in den Umgang mit dem eigenen Glauben – gegeben werden. Natürlich ist es einerseits erforderlich und wichtig, die Schüler*innen mit Grundlagenwissen zu Religionen auszustatten, religiöse Strukturen zu erläutern und ihre Sachkompetenz zu fördern. Andererseits führt eine rein oberflächliche Behandlung des Themas dazu, dass selten miteinander über gelebte Religiosität gesprochen wird.

Die Reserviertheit der Lehrpersonen, ihre Religiosität in der Unterrichtsöffentlichkeit zu thematisieren, liegt vermutlich an einer zu geringen gegenseitigen Vertrauensbasis. Eine solche muss über einen längeren Zeitraum hinweg aufgebaut werden, damit man selbstbewusst über religiöse Überzeugungen ins Gespräch kommen kann. Der Umstand, dass die Lehrpersonen noch wenig Erfahrung mit der interreligiösen Unterrichtsführung in geteilter Verantwortung haben, wirkt sich zudem nachteilig auf den Dialog aus. Die Kooperationsituation bringt aber auch einige weitere Herausforderungen mit sich.

Unterschiedliche Führungsstile, ein Ungleichgewicht in der didaktischen und methodischen Arbeit sowie eine unzureichende Zielinterdependenz verursachen zum einen Unterrichtsstörungen und zum anderen offenkundige Konkurrenzsituationen im Unterricht. Dazu werden zwei Beispiele angeführt.

In der Volksschule erlebt die katholische Lehrperson durch die dominante Unterrichtsführung der islamischen Lehrperson Autonomieverluste, was in einer mangelnden didaktischen Ausführung ihrerseits mündet. Dies soll mithilfe zweier Fotogramme veranschaulicht werden.

	
<p>#03:41 Die islamische Lehrperson hat die analogen Begriffe in der Mappe verstaut und holt sie erst dann heraus, wenn sie im Gespräch bedeutsam werden.</p>	<p>#04:26 Die katholische Lehrperson hat ihre Unterrichtsmaterialien offen neben sich liegen. Diese sind teilweise zerknittert und weisen Eselsohren auf. Außerdem können sie von den Schüler*innen eingesehen werden.</p>

Während die islamische Lehrperson den Unterricht strukturiert leitet und ihre Unterrichtsmaterialien mit den Begriffen der beiden Religionen sauberlich in ihrer Mappe verstaut sind, hat die katholische Lehrperson diese offen neben sich

liegen, sodass die Kinder diese bereits sehen können, bevor der darauf abgebildete Inhalt im Unterricht relevant wird.

Diese Dynamik hat ihren Ausgangspunkt im Interaktionsgeschehen zwischen den beiden Lehrkräften. Die islamische Kollegin steuert den gesamten Ablauf, indem sie der katholischen Lehrperson nicht nur didaktisch-methodische Anweisungen erteilt, sondern ihr auch explizit im Unterrichtsgeschehen das Rederecht zuweist und wieder entzieht. Die katholische Lehrkraft zeigt zwischenzeitlich sogar auf, um zu signalisieren, dass sie in die Unterrichtskommunikation einbezogen werden möchte, und gibt sich damit auf die Ebene der Schüler*innen. Die islamische Lehrperson hat mit ihrer Mappe buchstäblich ›das Heft in der Hand‹. Sie gibt für alle sichtbar die Richtung der Lerneinheit vor und leitet die Gruppe mit Bestimmtheit, weshalb sich ihre Partnerin degradiert fühlt und vermutlich deshalb die didaktischen Anweisungen – wie auf dem rechten Foto-gramm dargestellt – mangelhaft ausführt.

Das zweite Beispiel betrifft Lehrpersonen der Sekundarstufe II. Diese tragen über die gesamte Dauer der Unterrichtseinheiten hinweg einen subtilen Konkurrenzkampf um die Gunst der Jugendlichen aus. Dies wird vor allem an provokanten Aussagen der Lehrkräfte zum Thema Polygamie sichtbar, die im Verlauf der Stunde zunehmend an Schärfe gewinnen und darauf abzielen, die Jugendlichen aus dem Konzept zu bringen. Sie fordern die Schüler*innen dadurch nicht nur auf, ihre eigene Position zu überdenken, sondern sorgen durch Provokationen teilweise für sehr emotional aufgeladene Diskussionen, in denen es zu einem Fokusverlust und zu einer Reproduktion von Vorurteilen und Stereotypen kommt, wie es der folgende Gesprächsauszug aus der Unterrichtseinheit veranschaulicht.²⁰

LI: [...] Du als Frau, kannst du nicht zwei Männer gleichzeitig haben? #27:56–28:01
 SI5 (*laut betont*): Nein! Würd' ich nie tun! #28:02–28:04
 SI2 (*lacht lauthals*) #28:04–28:06
 LK: Wär' das, wär das nicht möglicherweise total praktisch? #28:09–28:11
 SI1: Nein. #28:12
 Mehrere S: Warum praktisch?
 SI6 + SI2 + SI5 (*lauter Tonfall*): Warum soll das praktisch sein? #28:13–28:15
 LK: Ja, den einen hast zum Arbeiten, den anderen hast fürs Bett oder umgekehrt [...]. #28:16–28:19

Obwohl die Lehrpersonen überwiegend um einen freundlichen Umgangston bemüht sind, geschieht in Situationen der Provokation eine unbeabsichtigte Degradierung (vor allem) der Mädchen. Schlussendlich offenbart sich hier aber

²⁰ Die verwendeten Abkürzungen in den folgenden Beispielen stehen für: LI = Lehrperson islamisch, LK = Lehrperson katholisch, SK = Schüler*in katholisch, SI = Schüler*in islamisch, S = mehrere Schüler*innen gleichzeitig.

ein Konkurrenzkampf der Lehrkräfte, die mithilfe solcher Aussagen lässig wirken und den Jugendlichen ihre ›Coolness‹ beweisen möchten.

Die beiden Beispiele verdeutlichen, dass es ratsam ist, auf die Kooperations- sowie Umgangsform im Teamteaching zu achten, damit verdeckten Konkurrenzdynamiken von vornherein entgegengewirkt werden kann. Des Weiteren braucht es eine gemeinsame Zielinterdependenz, damit der Fokus auf den eigentlichen Unterrichtsgegenstand nicht verloren geht und Diskussionen nicht dazu genutzt werden, sich selbst zu profilieren.

Auch diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass es einer längeren Zusammenarbeit bedarf, damit sich eine Vertrauensbasis etablieren kann.

3.3 Interaktionsmomente zwischen den Lehrpersonen

Generell ist zu sagen, dass sich nur wenige Momente direkter verbaler Interaktion zwischen den Lehrpersonen beobachten lassen. Hauptsächlich sind diese nonverbal und beschränken sich besonders in der Volksschule und in der Sekundarstufe I auf Blickwechsel, um die nächsten Unterrichtsschritte abzustimmen oder sich bestätigend zuzunicken. Die gegenseitige Bestärkung scheint im interreligiösen Teamteaching wichtig zu sein, da die Sensibilität für Falschaussagen über die je andere Religion besonders hoch ist. Zudem sind Übereinkünfte zum Classroom Management erkennbar.

Das interreligiöse Teamteaching würde die Gelegenheit bieten, dass auch die Lehrpersonen zu einem spezifischen Thema in Dialog miteinander treten, doch die am Projekt teilnehmenden Lehrer*innen nutzen diese kaum. Die beiden Lehrpersonen der Sekundarstufe II versuchen teilweise, sich aufeinander zu beziehen und die Fragen des Tandempartners weiterzuführen sowie die Inhalte und Traditionen der anderen Religion auf die eigene umzulegen. Allerdings fallen sie sich gegenseitig ins Wort und behindern, wie bereits im vorigen Unterkapitel demonstriert, den Unterrichtsfluss durch Provokationen, um vor der Schulklasse gut dazustehen.

Mit den Schüler*innen kommunizieren die Lehrkräfte hauptsächlich verbal. Dabei scheint ihnen ein ausgewogener Anteil an Gesprächen mit den Schüler*innen der eigenen Lerngruppe und mit jenen der anderen ein grundsätzliches Anliegen zu sein. Wenn in einer Gesprächsphase jedoch die Schüler*innen einer Religion dominant agieren, versucht die jeweils andere Lehrperson, mithilfe unterschiedlicher Strategien die eigene Religionsgruppe stärker einzubinden. Oft werden die Lernenden in solchen Fällen als Expert*innen angesprochen und es zeigt sich, dass sowohl die Schüler*innen der Volksschule als auch jene der Sekundarstufe I und II die Chance gerne ergreifen, sich zu religiösen sowie ethischen oder weltanschaulichen Themen zu positionieren. Im Kontrast dazu

tritt aber auch zutage, dass die Lernenden teils kaum religiöses Grundwissen mitbringen und sich deshalb auch von religiösen Standortbestimmungen distanzieren, wenn sie explizit dazu aufgefordert werden. Die Lehrkräfte brauchen dementsprechend ein gewisses Feingefühl dafür, wann einzelne Schüler*innen als Expert*innen in den Unterricht eingebunden werden möchten, damit sie ihrem Wissen, ihren Erfahrungen und Einstellungen Ausdruck verleihen können und nicht stattdessen in eine unangenehme Situation geraten.

Die Beobachtungen lassen prinzipiell darauf schließen, dass sich die Lehrkräfte in der gemeinsamen Vorbereitungsphase Gedanken über die methodische und didaktische Vorgehensweise gemacht sowie diese geplant haben. Vermutlich haben sie aber wenige Absprachen über Führungsrollen und Redeanteile im Unterrichtsgeschehen getroffen, was zu einer geringen Interaktion zwischen ihnen führt. Spezifische dialogisch ausgerichtete Unterrichtsarrangements könnten diese erhöhen und gleichzeitig dazu beitragen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Religionen deutlicher zum Vorschein zu bringen.

3.4 Binäre Codierung

Die Verwendung einer binären Codierung, die die Lerngruppen in Christ*innen und Muslim*innen unterteilt, scheint für alle Beteiligten in jeder Klasse natürlich und allgegenwärtig zu sein. Religion wird so zu einer differenz-, aber auch zu einer identitätsstiftenden Kategorie. Die Einteilung in ›wir‹ und ›die anderen‹ wird dabei diskursiv am Beispiel der Religion hergestellt. Betrifft ein Thema die gesamte Klasse, so wird diese auch als Gesamtheit angesprochen. Religion fungiert folglich als Differenzmarker. Dabei werden die beiden Religionen nicht diametral unterschiedlich konstruiert, sondern gleichwertig nebeneinander dargestellt, indem ähnliche Strukturen und Gemeinsamkeiten hervorgehoben werden. Dazu zwei Ausschnitte aus einem Wortwechsel in der Volksschule:

LI: So, wenn ich jetzt einen Kreis mit Islam hinlege, was kommt dir in den Kopf, was denkst du dann? [...] #01:59–02:14
 LI (*die katholische Lehrperson legt den Kreischnitt mit dem Begriff Christentum in die Mitte des Sitzkreises*): Und da unten ist Christentum. #02:22–02:24
 SK2: Sie sind unterschiedlich. #02:29–02:30
 [...]
 LI: Sie sind unterschiedlich. Super! Haben sie aber Ähnlichkeiten auch? #02:32–02:37
 SK: Ja. #02:38
 LI: [...] Ja, das werden wir heute ein bisschen kennenlernen. [...] #02:40–02:45

In diesem Gesprächsausschnitt lenkt die Lehrperson augenblicklich die Aufmerksamkeit der Kinder zurück auf die Gemeinsamkeiten, sobald sie anmerken, dass die genannten Religionen Unterschiede aufweisen. Im nun folgenden

Ausschnitt wird ausdrücklich betont, dass Muslim*innen und Christ*innen an denselben Gott glauben:

LI: So, und Allah ist das ein anderer Gott? #03:25–03:30
 SK: Nein. #03:31
 SI: Nur andere Sprache. #03:32–03:33
 LI: Nur andere Sprache. Toll. Genau, aber wir können auch Gott dazu sagen. #03:34–03:41

Mit der Bezeichnung ›wir‹ ist in diesem Fall die Gruppe der muslimischen Schüler*innen gemeint. Das heißt, es gibt für sie (mindestens) zwei mögliche Gottesbezeichnungen: Gott und Allah. Es handelt sich hierbei ebenfalls um eine Differenzierung in die islamische und die christliche Lerngruppe, die durch die Lehrkräfte und die Zuschreibung ›meine‹ und ›deine‹ Kinder sowie eine Selbstzuordnung zu einem ›wir‹ und ›ihr‹ im weiteren Unterrichtsverlauf fortgeführt wird.

Kollektivität entsteht demnach in unterschiedlichen Dimensionen. In der Regel werden die Schüler*innen in dreifacher Weise in den Unterrichtsverlauf einbezogen: 1. als Einzelpersonen, 2. als Gesamtgruppe und 3. als Angehörige einer bestimmten Religionsgemeinschaft, wofür die (formale) Religionszugehörigkeit und nicht die persönliche Religiosität das entscheidende Kriterium ist. Da die Lehrkräfte sich partiell selbst als Teil ihrer Religionsgruppe ansprechen, sind sie durch die Religionszugehörigkeit mit ihrer Gruppe verbunden.

3.5 ›Heilige Scheu‹

Wie aus den vorherigen Ausführungen hervorgeht, konzentrieren sich die Lehrkräfte vorrangig auf verbindende Elemente zwischen dem Christentum und dem Islam. Generell lässt sich eine gewisse Scheu beobachten, sich mit Differenzen der beiden Religionen auseinanderzusetzen. Dies kann einerseits daran liegen, dass Religion als privates und sensibles Thema eingestuft wird, und andererseits an der Angst, der anderen Lehrkraft, etwa durch kritische oder wenig fundierte Aussagen zur anderen Religion, zu nahe zu treten.

In der Mittelschule beispielsweise scheint es für die katholische Lehrperson einfacher zu sein, im Unterrichtsgeschehen eine ethische Haltung einzunehmen, die auf gegenseitiger Akzeptanz basiert und sich von Stereotypen distanziert, als sich mit kulturellen und religiösen Differenzen auseinanderzusetzen. Meistens erfolgt dann eine Homogenisierung der Differenz. Zuschreibungen und Stereotype werden anerkannt, wenn die Eigengruppe davon nicht ausgenommen wird. Dazu ein Beispiel aus einem konflikträchtigen Wortwechsel in der Mittelschule:

SK1: [...], oder vielleicht weil (unv.) bei den ganzen Ausländern ist halt die Ehre etwas Wichtiges. Und wenn ... #33:06–33:14
 S: (*Lautes Gelächter*) #33:12–33:17
 [...]
 LK: SK1. Dazu möchte ich gern etwas sagen. #33:26
 [...]
 LK: (unv.) also es ist schon wichtig, dass, wenn gewisse Meinungen fallen – und jeder hat ja seine Meinung – dass man sozusagen auch sagt, wie wir darüber denken, und ich denke halt, ich persönlich denke, dass man da sehr sehr vorsichtig sein sollte, weil dieses, da schwingen so viele Vorurteile mit und ähm ich denke, dass es bei Inländern genauso vorkommt, dass man sagt, naja, also ich fühle mich da jetzt in meiner Ehre verletzt, gell. #33:52–34:27
 LK: LI, möchtest du das ergänzen? #34:28
 [...]
 LI: In verschiedenen Kulturen, in bestimmten Kulturen, bestimmte Völker haben sind/ sensibler, wenn es um die Ehre geht als die anderen. #34:35–34:44
 [...]
 LK: Naja, es gibt sie natürlich auch, genauso wie es in unseren Kulturen vielleicht auch Dinge gibt, die vielleicht auch so ein bisschen typisch sind. Vielleicht nur ganz kurz, dann können wir weitermachen. Wenn ich jetzt auf diesen Zeitungsartikel schaue: Wessen Leben ist zerstört? #34:45–34:52

Kulturelle Differenzen bezieht die katholische Lehrperson in diesem Ausschnitt nur in einem Rückbezug zur eigenen (religiösen) Haltung ein. Mit der Formulierung »dass es bei Inländern genauso vorkommt« erkennt die katholische Lehrperson die Aussage der Schülerin über die vermeintlichen Schwächen der eigenen Gruppe an und versucht dadurch, die Situation zu deeskalieren und zu beenden. Diese Homogenisierung kann als Versuch gesehen werden, einen Diskurs zu unterbinden, der negative Fremdzuschreibungen beinhaltet und Menschen mit Migrationshintergrund ausgrenzt. Die Lehrperson schließt Unterschiede zwar nicht grundsätzlich aus, diese sollen aber keinesfalls zur Abgrenzung von anderen führen, indem das Eigene aufgewertet wird. Als Ausgleich werden sofort auch mögliche Missstände in der Eigengruppe erwähnt. Unterschiede zwischen Menschen, Kulturen, Religionen etc. werden dadurch nivelliert.

3.6 Kooperationsituation

Alle genannten Erkenntnisse bestätigen, dass ein interreligiöses Teamteaching sehr voraussetzungsreich ist. Das Gelingen der Kooperation hängt von vielen interpersonellen Faktoren ab. Als wesentlich hat sich eine längerfristig aufgebaute Vertrauensbasis herauskristallisiert. Ist diese vorhanden, gelingt es eher, das individuelle religionsbezogene Wissen, religiöse Praxiserfahrungen und die didaktischen und methodischen Kenntnisse aufeinander zu beziehen.

Da die meisten Lehrpersonen für diese Projektarbeit zum ersten Mal zusammen in dieser Konstellation unterrichtet haben, ist es nicht überraschend, dass eine kokonstruktive Zusammenarbeit, die sich durch eine gemeinsame Aufgabenteilung und eine Bereitschaft zum Perspektivenwechsel auszeichnet, nicht umsetzbar war. Die Kokonstruktion stellt die anspruchsvollste Form der Kooperation dar und liegt dann vor, »wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln«²¹. Das bedeutet, im gesamten Prozess miteinander an verschiedenen Aufgaben zu arbeiten.

In fast allen Unterrichtseinheiten wirkt die Zusammenarbeit der Lehrkräfte koordiniert. Das heißt, sie haben mehr oder weniger detaillierte Absprachen bezüglich der Thematik, der methodischen Vorgehensweise und der didaktischen Umsetzung getroffen. Klare Vereinbarungen bezüglich der Führungsrolle fehlen jedoch. Wer wann hauptverantwortlich die Leitung von Unterrichtsphasen übernimmt, entscheidet sich meist spontan, was, wie bereits demonstriert, zu Konflikt- oder Konkurrenzsituationen führen kann. Dennoch besteht im Sinne der Arbeitsteilung ein stilles Einverständnis darüber, dass jede Lehrperson vor allem für die Inhalte der eigenen Religion zuständig ist. Dabei bleibt sie in ihrem abgegrenzten Verantwortungsbereich und es finden kaum dialogische Auseinandersetzungen mit den Inhalten der beiden Religionen statt. Ungleichgewichte zwischen den Lehrkräften entstehen im Unterricht unbeabsichtigt und unbewusst, meistens indem die Führungsrolle unmittelbar vor den Lernenden ausgehandelt wird.

Die Dominanz einer Lehrperson hat unterschiedliche Gründe. Es spielt nicht nur ein gesellschaftlich bedingtes Majoritäts- oder Minoritätsverständnis einer Religion eine Rolle, sondern auch der eigene Schüler*innenanteil sowie das Selbstverständnis als Lehrperson. In der Regel hat sich die Religionslehrkraft mit der geringeren Anzahl an Schüler*innen eher zurückgehalten und der anderen den Vortritt gelassen. In der Mittelschule ist auch die Dynamik zwischen Mann und Frau zu beachten. In diesem spezifischen Setting hat die männliche Lehrperson – möglicherweise wegen der Political Correctness – der weiblichen oft die Unterrichtsführung gelassen. Dies wurde insbesondere dadurch deutlich, dass der Lehrer stets in den Hintergrund rückte und seiner Kollegin, etwa beim Beantworten von Schüler*innenäußerungen oder bei der Überleitung einzelner Unterrichtsphasen, die Führungsverantwortung überließ.

Angesichts dieser Erkenntnisse und der nur schwer umsetzbaren Kokonstruktion stellt sich die Frage, wie gelingende kooperative Handlungen in interreligiös zusammengesetzten Lehrer*innenteams zukünftig gestaltet werden

21 Gräsel et al., Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos?, 210–211.

können. Diesbezüglich kann festgestellt werden, dass es genaue Absprachen im Arbeitsprozess und vor allem in der Planung braucht. Zudem ist es ratsam, gerade zu Beginn einer Zusammenarbeit auf ›niederschwellige‹ Kooperationsformen zurückzugreifen. Dafür könnten sich am Anfang Formen des sequenziellen Lernens eignen, wobei die Rollenverteilung im Unterricht gut durchdacht und strukturiert wird, sodass jede Lehrperson in einzelnen Phasen die Hauptverantwortung übernimmt.²²

3.7 Dialog im Christlich-Islamischen Teamteaching

Als signifikant erweisen sich neben dem Kooperationsverhältnis zwischen den Lehrkräften auch die Spezifika des dialogischen Unterrichtssettings. Es ist hier zu bedenken, dass interreligiöses Lernen im Kontext Schule nicht nur von einem Dialog abhängig sein kann, in dem die Schüler*innen gemeinsam mit den Lehrpersonen unterschiedliche religiöse sowie weltanschauliche Positionen verhandeln und adaptieren. Viele Kinder und Jugendliche bringen in der Regel wenig religionsbezogenes Wissen mit und befinden sich selbst auf religiöser Identitätssuche. Gerade deshalb hängt der religionskooperative Unterricht ganz wesentlich von der Wissensvermittlung ab. Durch die Anwesenheit von zwei ›Native Speakers‹ haben die Schüler*innen die Möglichkeit, authentische Informationen zu erhalten. Darüber hinaus können sie am Beispiel der Lehrpersonen erfahren, dass Religiosität unterschiedlich ausgeprägt ist, wodurch wiederum Stereotypisierungen entgegengewirkt werden kann.

Der Dialog zwischen den Lehrpersonen stellte sich dementsprechend als Schlüsselfaktor für den Erwerb religiöser Sprachfähigkeit heraus. Die Lehrkräfte haben im Teamteaching die Chance, Gemeinsamkeiten und Unterschiede vor der Klassengemeinschaft zu erörtern sowie einen Einblick in ihre persönliche Innenperspektive zu geben. Der Aushandlungsprozess zwischen ihnen stellt eine bedeutende Lernchance für die Schüler*innen dar und kann sie dabei unterstützen, in ihrer Religion auskunftsfähiger zu werden.

Das religionskooperative Unterrichtssetting fordert die Lehrkräfte folglich dazu auf, unterschiedliche Rollen in den gemeinsamen Stunden einzunehmen. Auf der einen Seite sind sie für die (Diskussions-)Leitung verantwortlich und auf der anderen Seite selbst Teilnehmende am Gespräch. Es obliegt ihnen, (theologisches) Wissen zu vermitteln, korrigierend einzugreifen, für ausgewogene Redeanteile zwischen ihnen, aber auch zwischen den Schüler*innen zu sorgen und über ihre persönliche (religiöse) Innenperspektive zu sprechen. Bei Letzterem

22 Vgl. dazu etwa: Baeten et al., Student teachers' teamteaching: Models, effects, and conditions, 94.; Zordo et al., Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum, 171.

geben die Lehrpersonen selbst einen Einblick über ihre Überzeugungen und Weltanschauungen, wodurch sich zeigt, dass sie ebenfalls emotional betroffen sind und konkrete Positionen zu gewissen Themen einnehmen. Dabei vermischen sich in der Gesprächsführung Differenzen zwischen persönlicher Positionalität und offizieller dogmatischer Lehre sowie zwischen historischen und modernen Sichtweisen. Das Durcheinander unterschiedlicher Perspektiven führt zu einer höheren Komplexität und Vielfalt im Unterricht. Es wird herausfordernder, klare und einheitliche Aussagen zu treffen, da die Lehrpersonen und Schüler*innen verschiedene Ansichten und Überzeugungen vertreten können.

Wann sie welche Rolle einnehmen, ist in der Regel relativ spontan während des Unterrichts zu entscheiden. Somit wird deutlich, dass Lehrpersonen im Christlich-Islamischen Teamteaching über eine hohe Dialogkompetenz verfügen müssen. Im Dialog sollen nicht Gemeinsamkeiten hervorgehoben und Unterschiede nivelliert oder homogenisiert, sondern Differenzen bewusst thematisiert und besprochen werden. Aufgrund dieser beträchtlichen Anforderungen ist nicht zu erwarten, dass eine dialogische Unterrichtskonzeption auf Anhieb gelingt. Die Lehrpersonen entwickeln ihre Dialogkompetenz im gemeinsamen Unterricht ständig weiter.

Dieser Befund spricht ebenfalls dafür, dass Unterrichtseinheiten im Christlich-Islamischen Teamteaching immer wieder über einen beschränkten Zeitraum (z. B. drei bis fünf Einheiten pro Schuljahr) stattfinden sollten, damit die Lehrkräfte lernen, mit den mannigfaltigen Aufgaben im Dialog produktiv umzugehen. Eine derartige Vorgehensweise würde die Entwicklung einer religiösen sowie dialogischen Sprachfähigkeit auf Schüler*innen-, aber auch auf Lehrer*innenseite begünstigen, was in weiterer Folge ein respektvolles Miteinander in einer religiös und säkular diversifizierten Gesellschaft unterstützt.

4 Fazit

Die vorliegenden Ergebnisse zum interreligiösen Teamteaching liefern wertvolle Einblicke in die Dynamik dieser Unterrichtsform sowie in die Herausforderungen und Chancen, die sich damit ergeben. Die gewonnenen Erkenntnisse verdeutlichen, dass das Gelingen eines derartigen kooperativen Unterrichtsettings von einer Vielzahl interpersoneller Faktoren abhängig ist und dass eine langfristig aufgebaute Vertrauensbasis zwischen den Lehrkräften eine wesentliche Voraussetzung darstellt. Gleichzeitig zeigt sich, dass ein zeitlich begrenztes Christlich-Islamisches Teamteaching einen Mehrwert für den konfessionellen Religionsunterricht hat.

In einem derartigen Setting treten die Lehrkräfte miteinander auf und werden als Team wahrgenommen. Des Weiteren fungieren sie als ›Role Models‹ und

vermitteln als Expert*innen authentische Informationen über ihre Religion. Damit entlasten sie die Schüler*innen davon, diese Rolle einnehmen zu müssen und stattdessen selbst entscheiden zu können, wann sie zu welchem religiösen Thema persönlich Stellung beziehen möchten. Auch wenn die Einheiten teilweise religionskundlich gestaltet sind, lernen die Schüler*innen dennoch, dass Angehörige der beiden Religionen friedlich miteinander kommunizieren können.

Ein Raum des Erfahrungsaustauschs wird geschaffen, der auch von binären Codierungen geprägt ist. Die Differenzierung der Lerngruppe in Christ*innen und Muslim*innen zieht ›Wir und die anderen‹-Konstruktionen nach sich. Dabei werden Gemeinsamkeiten betont, aber auch Unterschiede gleichwertig nebeneinandergestellt. Für die Lehrpersonen gilt es in diesem Kontext, Grundwissen zu vermitteln und zugleich Stereotypisierungen entgegenzuwirken. Je nach gewähltem Thema werden unterschiedliche Erfahrungen und Fragestellungen in den Unterricht eingebracht. In diesem Zusammenhang lässt sich festhalten, dass das Sprechen von Lehrpersonen oder Schüler*innen über ihre (religiösen) Biografien und Einstellungen in der Klasse Aufmerksamkeit erregt, was daran erkennbar ist, dass alle gespannt zuhören. Dies verweist auf die Bedeutung der Auseinandersetzung mit individuellen Glaubenspraktiken im Unterricht.

Es hat sich herausgestellt, dass die Unterrichtsform des Teamteachings deutlich anspruchsvoller ist als zunächst angenommen. Eine gleichberechtigte Kooperation auf Augenhöhe ist nicht automatisch gegeben, sondern muss kontinuierlich im Unterricht hergestellt werden. Deshalb ist eine detaillierte Planung der Unterrichtseinheiten auch in Bezug auf die Rollenverteilung und die Klärung der Kooperationssituation unerlässlich. Neben der Themenfindung und der Wahl der passenden Methoden braucht es eine intensive Beschäftigung der Lehrpersonen mit ihrem persönlichen Theologieverständnis. Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollten im Rahmen einer gemeinsamen Spurensuche entdeckt werden, wobei die Führungsverantwortung über alle Unterrichtsphasen hinweg klar definiert sein sollte. Damit das gelingt, braucht es gegenseitiges Vertrauen und die Bereitschaft, sich auf die Tandempartner*innen einzulassen. Eine stabile Vertrauensbasis führt wiederum dazu, dass die Lehrpersonen im Unterricht offener miteinander kommunizieren und sich nicht zurückhalten oder durch Ängste hemmen lassen.

All diese Faktoren und Voraussetzungen machen deutlich, dass ein Christlich-Islamisches Teamteaching bestenfalls schon in der pädagogischen Ausbildung oder in der Weiterbildung eingeübt werden sollte. Durch interreligiöse Begegnungssituationen können (zukünftige) Lehrpersonen die für einen effektiven religionskooperativen Unterricht notwendigen Dialogkompetenzen entwickeln.

Literatur

- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias, Dokumentarische Unterrichtsforschung, Wiesbaden 2018.
- Baeten, Marlies/Simons, Mathea, Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions, in: *Teaching and Teacher Education* 41 (2014), 92–110.
- Baltruschat, Astrid/Wagner-Willi, Monika, Videoanalyse, in: Bohnsack, Ralf/Meuser, Michael/Geimer, Alexander (Hg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Opladen/Toronto 2018, 241–246.
- Bohnsack, Ralf, *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (= UTB 8242), Leverkusen 2021.
- Fleck, Carola, »Damit sie können, was sie wissen!«. Kompetenzorientiert Religion unterrichten mit dem Elementarisierungskonzept, in: *Münchner Theologische Zeitschrift* 63 (2012) H. 1, 15–24.
- Gärtner, Claudia, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, in: Gärtner, Claudia (Hg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*, Stuttgart 2018 (= *Religionspädagogik innovativ* 24), 11–30.
- Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian, Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) H. 2, 205–219.
- Heath, Christian/Hindmarsh, Jon, *Analysing Interaction: Video, Ethnography and Situated Conduct*, in: May, Tim (Hg.), *Qualitative research in action*, London 2010, 99–122.
- Krobath, Thomas/Taschl-Erber, Andrea, Miteinander?! – Religionsunterricht in Kooperation. Zur Einleitung, in: Krobath, Thomas/Taschl-Erber, Andrea (Hg.), *Konfessionell – kooperativ – interreligiös. Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander?*, Wien 2023, i–iv.
- Lähnemann, Johannes, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.
- Leimgruber, Stephan, *Interreligiöses Lernen*, München 1995.
- Leimgruber, Stephan, *Interreligiöses Lernen*, München 2012.
- Raab, Jürgen, *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen*, (= *Erfahrung – Wissen – Imagination* 17), Konstanz 2008.
- Rickers, Folkert, Lernen durch Begegnung. Pädagogische Erwägungen in religionspädagogischer Absicht, in: Biehl, Peter et al. (Hg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik. Lernen durch Begegnung*, Neukirchen-Vluyn 2005, 84–96.
- Rothgangel, Martin, Didaktische Grenzen des Delegationsmodells im Vergleich zum Teamteaching. Eine Response auf Jan Woppowa, in: Krobath, Thomas/Taschl-Erber, Andrea (Hg.), *Konfessionell – kooperativ – interreligiös. Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander?*, Münster 2023, 17–23.
- Schweitzer, Friedrich/Baumann, Ulrike, *Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von »gutem Religionsunterricht« profitieren*, Neukirchen-Vluyn 2008.
- Weirer, Wolfgang/Wenig, Eva/Yağdı, Şenol, Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtsetting, in: Tuna, Mehmet Hilmi/Juen, Maria (Hg.),

Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts, Stuttgart 2021, 35–52.

Zimmermann, Mirjam, Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen, 2015.

Zordo, Lea de/Bisang, David/Hascher, Tina, Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum, in: Pilypaitytė, Lina/Siller, Hans-Stefan (Hg.), Schulpraktische Lehrprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit, Wiesbaden 2018, 169–183.

Die Perspektive der Schüler*innen auf Unterrichtseinheiten im Christlich-Islamischen Teamteaching

Dieser Beitrag richtet den Blick auf die Erfahrungen der an den religionskooperativen Unterrichtseinheiten teilnehmenden Schüler*innen. Um ihre Wahrnehmungen des Christlich-Islamischen Religionsunterrichts im Teamteaching zu erheben, wurden anschließend an den gemeinsamen Unterricht vier Gruppengespräche¹ mit Schüler*innen geführt, die ich im Zuge meiner Masterarbeit² mittels dokumentarischer Methode nach Bohnsack³ ausgewertet habe. Zentrale Erkenntnisse aus dem empirischen Teil der Arbeit werden in diesem Artikel zusammengefasst dargestellt.

Zu Beginn werden die Rahmenbedingungen der Gruppengespräche skizziert (1) und ein Einblick in das vorliegende Datenmaterial⁴ gegeben (2). Nach der Betrachtung der einzelnen Interviews werden ausgewählte Themenbereiche einer vergleichenden Gesamtschau unterzogen (3). Den Abschluss bildet die Conclusio mit den wichtigsten Ergebnissen der Analyse (4).

1 Rahmenbedingungen der Gruppengespräche

Um einen Überblick über das konkrete Datenmaterial zu geben, werden in einem ersten Schritt die formalen und inhaltlichen Rahmenbedingungen der vier Schüler*innen-Gruppengespräche beschrieben.

1 Die Gruppengespräche werden in diesem Beitrag z. T. auch als Interviews bezeichnet.

2 Spiegel, »Wir lernen die Werte und man sollte nicht nur in seine Religion eingeschlossen sein«.

3 Siehe dazu Bohnsack et al., Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis.

4 Dabei wird auf Auszüge aus der Diskursbeschreibung zurückgegriffen, die durch Interview-Schlüsselstellen der reflektierenden Interpretation ergänzt werden.

1.1 Formale Rahmenbedingungen

Die Gruppengespräche fanden in vier Schulen statt: in zwei Volksschulen (VS A: 6- bis 7-jährige Schüler*innen, VS B: 9- bis 10-jährige Schüler*innen), einer Mittelschule (MS C: 13- bis 14-jährige Schüler*innen) und in einer AHS (AHS D: 16- bis 17-jährige Schüler*innen). Bei der Auswahl der Gruppen wurde auf eine große Spannweite der Altersklassen Wert gelegt. Ebenso wurde ein ausgeglichenes Verhältnis der Religionsbekenntnisse in der Interviewsituation angestrebt, weshalb je zwei katholische und zwei muslimische Schüler*innen zu den Gesprächen eingeladen wurden. Neben der Religionsparität wurde auch auf die Geschlechterparität geachtet. Bis auf eine Ausnahme (VS B) mit drei Jungen und einem Mädchen waren bei den Gesprächen je gleich viele Jungen wie Mädchen anwesend.

Alle Gespräche wurden erst nach Abschluss der Teamteaching-Unterrichtsphase, die drei bis sechs Unterrichtseinheiten umfasste, in den jeweiligen Schulen durchgeführt. Sie wurden von einem Projektmitarbeiter moderiert, aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Beim Gespräch mit den jüngsten Kindern (im Alter von 6 bis 7 Jahren) waren die unterrichtenden Lehrpersonen mit im Raum, bei den anderen nicht.

1.2 Inhaltliche Rahmenbedingungen

Für die Gruppengespräche wurde (mit Ausnahme von VS A) kein Leitfaden erstellt, sondern es wurde auf die einzelnen Situationen, die sich alters- und themenbedingt sehr unterschiedlich gestalteten, eingegangen. Da die Lehrpersonen den Inhalt der interreligiösen Einheiten jeweils selbst wählen konnten, war eine große Vielfalt an Themen zu erkennen, auf die auch in den Gruppengesprächen Bezug genommen wurde. Diese werden bei der Vorstellung der einzelnen Gruppen benannt.

Die Zusammenschau der Gespräche ergab eine Einordnung der Textstellen in die folgenden sechs Bereiche: Gesamteindruck des interreligiösen Unterrichts, behandelte Themengebiete, Vergleich von Christentum und Islam hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden, Besonderheiten des Unterrichtssettings (Teamteaching und Kamera), möglicher Lernerfolg des interreligiösen Unterrichts sowie Erwartungen und Wünsche der Schüler*innen an religionskooperative Unterrichtseinheiten.

2 Einblicke in die Gruppengespräche

Um einen kurzen Einblick in die sehr unterschiedlichen Gruppengespräche zu geben, wird in diesem Abschnitt die im Zuge der dokumentarischen Methode erarbeitete Diskursbeschreibung erläutert. Bei diesem Auswertungsschritt geht es darum, die Verläufe der einzelnen Gespräche herauszuarbeiten, um den Zusammenhang der Erkenntnisse für die Leser*innen ersichtlich zu machen. Gegliedert werden die Ausführungen zu den Gruppengesprächen in die Aspekte ›genereller Eindruck der Gesprächsdynamik‹, ›thematische Weichenstellungen‹ und ›dramaturgische Entwicklung der Interviews‹. Abschließend wird je ein Analysebeispiel genauer behandelt.

2.1 Gruppengespräch in der Volksschule: VS A

Genereller Eindruck der Gesprächsdynamik

Dieses Gruppengespräch zeichnet sich durch eine stark vom Interviewer angeleitete Dynamik aus. Die Antworten der Schüler*innen sind – obwohl doch sehr bemüht – eher knapp gehalten. Beim Lesen des Transkripts entsteht der Eindruck, dass den Kindern manche Antworten eher mühsam abgerungen werden, als dass sie einem freien Gesprächsverlauf entspringen. Weiters werden die Fragen teils affirmativ gestellt, was entsprechende Antworten zur Folge hat.

Thematische Weichenstellungen

Der Interviewer fragt v. a. nach als positiv empfundenen Inhalten des Unterrichts, nach der Meinung der Schüler*innen dazu, was es heißen kann, ›anders‹ zu sein, und wie sich dies ihrer Meinung nach auch in Religionen äußert. Er versucht mehrmals und auf unterschiedliche Weise, die in den religionskooperativen Unterrichtseinheiten thematisierten Inhalte abzufragen und alle Kinder in das Gespräch einzubinden.

Dramaturgische Entwicklung des Interviews

Es gibt keinen konkreten Höhepunkt im Sinne eines größeren Spannungsaufbaus oder einer längeren Strecke intensiveren Austauschs. Die verschiedenen Themen plätschern eher ruhig vor sich hin und werden von den Kindern wiederholt oder vom Interviewer erneut aufgegriffen und vertieft. Dabei beziehen sich die Kinder aufeinander und bestätigen einander. Gegensätzliche Aussagen finden sich – außer auf die Frage, ob die muslimischen Kinder noch mehr über

die ›andere‹⁵ Religion lernen wollen – keine. Da dieses Gespräch einer Frage-Antwort-Logik folgt, sind wenig eigenständige Entwicklungen zu beobachten.

Analysebeispiel

I⁶: *Über Allah. (...) Und ihr habt auch gelernt, ich habe auch gehört, dass Gott die Welt erschaffen hat. Aber was sind unsere, was sind die Unterschiede, die wir haben?* [Bezug auf die Religionen] *Das habt ihr auch gemeinsam diskutiert, besprochen.*

S2 (muslimisch, weiblich): *Die Namen sind verschieden.* (VS A, 350)⁷

S2 antwortet auf die Frage des Interviewers nach Unterschieden zwischen den Religionen Christentum und Islam, dass »die Namen [...] verschieden« sind. Bei der expliziten Frage nach Differenzen erwidert diese Schülerin demnach, dass sich nur die religionsspezifischen Bezeichnungen unterscheiden. Im gesamten Gespräch finden sich mehrere Passagen, in denen christliche und islamische Inhalte analog zueinander verstanden werden. Diese Parallelisierung ist z. B. beim Gottesbegriff zu erkennen. So wird von den »Göttern von beiden« (VS A, 290) gesprochen oder es wird die jeweils ›andere‹ Gottesbezeichnung (Allah oder Gott) im Gespräch ergänzt.

Bei der Analyse des Interviews wird nicht deutlich, ob die Schüler*innen in den Unterrichtseinheiten tatsächlich nur andere Ausdrücke für die in der ›eigenen‹ Religion bekannten Phänomene gelernt haben oder ob auch inhaltliche Unterschiede thematisiert wurden. Durch ihre Tendenz der Parallelisierung wird zwar die Gesprächsharmonie gefördert, Unterschiede können in diesem Setting jedoch schwerer ausgemacht werden. Unter der Annahme, dass sich in ›anderen‹ Religionen nur die Bezeichnungen der bereits aus der ›eigenen‹ Religion bekannten Sachverhalte unterscheiden, werden die Schüler*innen auch weniger dazu angeregt, aktiv nachzufragen, denn vieles scheint selbstverständlich zu sein. Dennoch benennen die Schüler*innen im Laufe des Gesprächs den einen oder anderen Unterschied zwischen Islam und Christentum, z. B. die Wahrnehmung einer Vielzahl an Regeln im Islam durch einen christlichen Schüler (VS A, 384) oder den als interessant wahrgenommenen Gesang in der Kirche durch eine muslimische Schülerin (VS A, 332).

5 In diesem Artikel werden die Adjektive ›eigene‹ und ›andere‹ in Bezug auf Religion unter Anführungszeichen gesetzt. Dies soll dafür sensibilisieren, dass sich viele – v. a. christliche – Kinder und Jugendliche nicht mehr so stark mit der Religion identifizieren, der sie formal angehören. Weiters befinden sich gerade im städtischen Raum viele Kinder in einem religiös pluralen Umfeld, was die Identifikation mit einer Religion als ›geschlossenem‹ System weiter erschwert.

6 I = Interviewer.

7 Zitate aus den Gruppengesprächen werden mittels Schule und Zeile des transkribierten Gruppengesprächs angegeben. Die nummerierten Gespräche finden sich im Anhang der diesem Beitrag zugrunde liegenden Masterarbeit.

2.2 Gruppengespräch in der Volksschule: VS B

Genereller Eindruck der Gesprächsdynamik

Dieses Interview wird im Vergleich zu jenem in der VS A wesentlich schüler*innenzentrierter geführt und die Schüler*innen bringen sich begeistert und eigeninitiativ ein. Insgesamt herrscht eine harmonische Atmosphäre. Eine Sonderrolle nimmt hier S1 (männlich, christlich) ein, der den Gesprächsverlauf durch seine vielen interessierten Wortmeldungen bedeutend mitsteuert. Die Abwesenheit der Lehrpersonen kann zusätzlich zum höheren Alter der Kinder (9 bis 10 Jahre) ein Grund sein, warum die Schüler*innen ihre Meinung sehr frei kundtun und auch nicht davor zurückschrecken, kritische Punkte anzusprechen. Die Themen sind in diesem Gespräch vergleichend religionswissenschaftlich und innovativ-partizipativ ausgerichtet.

Thematische Weichenstellungen

Durch die offenen Fragestellungen und die stark ausgeprägte Eigeninitiative der Schüler*innen kommt es zur Nennung vieler Inhalte durch die Kinder. Sie weisen beispielsweise auf Exkursionen zu Gotteshäusern, die sie sich wünschen, bringen diverse Verbesserungsvorschläge am Religionsunterricht ein und beziehen sich auf die inhaltliche und methodische Bearbeitung verschiedener religionsbezogener Themen.

Dramaturgische Entwicklung des Interviews

Dieses Gespräch hat einen eindeutigen Höhepunkt: die gemeinsamen Überlegungen der Kinder zu den Rahmenbedingungen eines Ausflugs in das jeweils ›andere‹ Gotteshaus. Sie sprechen darüber, wer dieses vorstellen soll, was es zu sehen gibt und wie man dort feiert und betet. Letzteres stellt sich v. a. für die muslimischen Schüler*innen als interessant heraus. Dabei bringen sich die Kinder gegenseitig immer wieder auf neue Ideen. Jede*r will etwas beitragen und die Mitschüler*innen mit den eigenen Ideen übertrumpfen. Dabei hören die Schüler*innen einander aufmerksam zu und bestärken sich gegenseitig. Der Interviewer hält sich in dieser Phase weitgehend zurück und lässt den Prozess zu, in dem implizit sehr viel Wissen transportiert und auch eine interessierte Grundhaltung deutlich wird. Erst gegen Ende des Gruppengesprächs stellt er explizite Fragen dazu.

Analysebeispiel

Der folgende Ausschnitt stammt aus dem eben beschriebenen Diskurs darüber, wie eine Besichtigung des jeweils ›anderen‹ Gotteshauses ablaufen könnte.

S1 (christlich, männlich): *Ich würde auch gerne so mit der ganzen Schule, also dass wirklich jedes Kind, das Religion geht, aber es können auch die anderen Kinder mitgehen, dass wir einmal in die Kirche gehen und, dass dann wir, die vierte Klasse einen Vortrag macht, und die anderen können dann zuhören und, dass wir das einmal in der Kirche machen und einmal in der Moschee. Also dass wir auch sehen, wie die Moschee innen aussieht und auch von außen. Das wäre auch ziemlich lustig, glaube ich. (VS B, 173–179)*

Die ausgewählte Stelle bildet den Höhepunkt der bereits herausgearbeiteten Ideenentwicklung bezüglich einer Exkursion. Im Vorfeld denken die Schüler*innen darüber nach, wer die jeweiligen Häuser präsentieren könnte. Hierbei werden die Lehrpersonen, der Interviewer, seine Kollegin und die Schüler*innen selbst vorgeschlagen. Im Anschluss daran geht es darum, was man dort konkret erleben könnte. Hostien, Gesang, Gebetsteppiche, Bilder, Gebetskleidung, rituelle Gebete etc. werden erwähnt. Im oben wiedergegebenen Gesprächsabschnitt schlägt S1 vor, dass die gesamte Schule – also auch jene Kinder, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen – die Gotteshäuser beider Religionen besuchen könnte.

Hier ist das einzige Mal in den vier Gruppengesprächen auch von jenen Schüler*innen die Rede, die keiner oder einer ›anderen‹ Religion oder Konfession angehören. Dabei wird von den diskutierenden Schüler*innen impliziert, dass ein Besuch verschiedener Gotteshäuser auch für sie spannend oder wertvoll ist und dass es keine religiöse Prägung benötigt, um an einem solchen Besuch von Gotteshäusern teilnehmen zu können oder zu wollen. Interessant ist auch die erwähnte Freiwilligkeit der Teilnahme an den Ausflügen.

Weiters schlägt der Schüler vor, dass die Schüler*innen der vierten (seiner) Klasse dabei die Rolle der Vortragenden übernehmen, die Inhalte also eigenständig aufbereiten. Dass er es sich zutraut, den Kirchenraum vorzustellen, lässt vermuten, dass der Schüler religiös sozialisiert ist. Bei der Moschee differenziert er zwischen der Betrachtung dieses Gotteshauses von innen und außen, was die Frage aufkommen lässt, ob er sie – zumindest von außen – schon einmal gesehen hat und nun auch den Innenraum erkunden möchte. Insgesamt lässt sich in diesem Abschnitt ein großes Interesse am Kennenlernen ›anderer‹ Religionen erkennen. Dabei scheint ihm auch der Unterhaltungswert wichtig zu sein, denn er nutzt den damit verbundenen Spaßfaktor, um seinen Mitschüler*innen diese Idee schmackhaft zu machen.

2.3 Gruppengespräch in der Mittelschule: MS C

Genereller Eindruck der Gesprächsdynamik

Die Gruppe der Mittelschule scheint sehr homogen zu sein, da sich die Schüler*innen immer wieder gegenseitig bestätigen und den Aussagen der anderen wenige Ergänzungen hinzufügen. Die Gesprächssituation wirkt dadurch entspannt, das Gespräch erweist sich als gewissermaßen unaufgeregt. Insgesamt lässt sich wenig Eigeninitiative der Schüler*innen erkennen und auch ihre Antworten auf die Fragen des Interviewers halten sie kurz. Inhaltlich sind die Fragestellungen stark auf das Thema des Unterrichts und das Unterrichtssetting ausgerichtet.⁸

Thematische Weichenstellungen

Gleich zu Beginn wird der Fokus auf das im Unterricht behandelte Thema ›Gewalt und Frieden‹ gelenkt, das auch den weiteren Interviewverlauf dominiert. Andere Themen treten demgegenüber in den Hintergrund.

Dramaturgische Entwicklung des Interviews

Obwohl dieses Gespräch von der Dynamik her eher – ausgenommen von der am Anfang spürbaren Begeisterung für das Thema ›Gewalt und Frieden‹ – ruhig verläuft, gibt es v. a. aus theologischer Sicht doch einige Höhepunkte, die es wert sind, eigens erwähnt zu werden. Dabei handelt es sich zum einen um die Aussage von Schülerin S3, dass »eigentlich ... beide Religionen gleich [sind], weil sie das gleiche Ziel [haben]«, welches ihrer Meinung nach Frieden ist (MS C, 38–39). Damit betont sie eine Gemeinsamkeit der Religionen. Ein weiterer Höhepunkt zeigt sich im Austausch über das Erlangen von Frieden, das laut S2 durch das Wissen über die Lebensumstände und Kulturen der Menschen, durch Empathie und Kommunikation gelingen kann. Als weiteres Argument werden die Unsinnigkeit der Gewaltspirale und die daraus resultierende Eigenbelastung angeführt. Interessant ist der explizit formulierte Wunsch der Jugendlichen nach mehr vergleichendem religiösen Fachwissen. Inhalte ›anderer‹ Religionen werden dabei grundsätzlich als spannend und positive Abwechslung empfunden.

8 Obwohl die Verteilung der Redebeiträge nach Geschlecht der Teilnehmer*innen hier nicht genauer betrachtet wird, soll dennoch angemerkt werden, dass die Mädchen in dieser Gruppendiskussion etwas stärker in den Vordergrund treten, als dies bei den anderen drei Interviews der Fall ist.

Analysebeispiel

I: *Danke, und was war für dich besonders interessant, bei dem du sagst, das nehme ich aus dem Unterricht mit?*

S2 (weiblich, christlich): *Ja, einfach die Erfahrungen auch von anderen Menschen. Also so etwas, wie die es empfinden, weil ja (...) wie er schon gesagt hat, Kommunikation ist halt wichtig und es bringt nichts, halt jemanden zu verletzen, weil im Endeffekt schadet man sich nur selbst damit. (MS C, 84–87)*

S2 spricht darüber, dass es ein Schlüsselfaktor für die Gewaltprävention sein kann, Erfahrungen und Empfindungen von anderen Menschen nachzuvollziehen. Weiters schreibt sie der Kommunikation einen sehr hohen Stellenwert bei der friedlichen Lösung von Problemen zu und versteht Gewalt als etwas, mit dem man sich nur selbst schadet. Damit gibt sie wieder, was im Unterricht thematisiert wurde, und zeigt, dass sie mit den gelernten Inhalten einverstanden ist und diese verinnerlicht hat.

In ihrer Erklärung findet keine Bewertung der Emotionen verschiedener Menschen statt. Sie zu verstehen, wird als Basis für wechselseitiges Verständnis betrachtet. Somit wird der Mensch nicht nur an seinen Aussagen und Taten gemessen, sondern darüber hinaus als emotionales, verletzliches Wesen in den Blick genommen. Die erwähnte Kommunikation wird nicht genauer differenziert. Daher wird auch nicht deutlich, um welche Art von Kommunikation es sich ihrer Meinung nach handeln soll. Klar ist, dass es großen Engagements bedarf, um aus der eigenen Gedankenwelt auszubrechen und das Gegenüber – auch außerhalb der eigenen Peergroup – wirklich aktiv verstehen zu wollen. Hier kann man eine Grundhaltung des Aufeinander-Zugehens herauslesen, die auch für den interreligiösen Dialog wertvoll ist.

2.4 Gruppengespräch in der AHS: AHS D

Genereller Eindruck der Gesprächsdynamik

Dieses Gruppengespräch ist das dichteste, aber auch das inhaltlich heikelste. Dies liegt einerseits am Hauptthema ›Vorurteile‹, andererseits aber auch daran, dass die Schüler*innen bemüht sind, konkrete Vorurteile – v. a. in Bezug auf den (politischen) Islam – anzusprechen, ohne die muslimischen Klassenkolleg*innen damit zu kränken.

Thematische Weichenstellungen

Die Schüler*innen bemühen sich, den zu Beginn des Interviews fallenden Begriff ›Terrorreligion Islam‹ zu korrigieren. Sie setzen sich für einen friedliebenden Islam ein, der getrennt vom politischen Islam existiert. Diese (solidarische) Verteidigungshaltung prägt den gesamten Interviewverlauf.

Dramaturgische Entwicklung des Interviews

Das Gespräch startet zunächst sehr engagiert mit der Wiedergabe der Erfahrungen, die die Schüler*innen im interreligiösen Unterricht gesammelt haben, und wird dann angespannter, als der Abbau von Vorurteilen und die Unterscheidung des Islam als Religion vom politischen Islam thematisiert werden. Hier kommt es zum ersten Gesprächshöhepunkt. Die darauffolgende Beschreibung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Religionen gestaltet sich hingegen sehr ruhig. Bei den im weiteren Verlauf besprochenen Erwartungen der Schüler*innen an interreligiösen Religionsunterricht bringen sich die Jugendlichen noch einmal sehr engagiert in den Austausch ein. Beim abschließenden Gespräch über geänderte religiöse Vorstellungen und die Unterrichtssituation als solche lässt ihre Beteiligung wieder etwas nach.

Eigenständige Entwicklungen zeigen sich bei der Erwähnung der Kameras und der Thematisierung von Vorurteilen und Grundhaltungen, die ihrer Ansicht nach für den Abbau von vorschnellen Zuschreibungen erforderlich sind. Beide Themen werden ohne Nachfrage des Interviewers von den Jugendlichen selbst eingebracht. Am Ende des Gesprächs gelangen die Schüler*innen zu der Konklusion, dass interreligiöser Religionsunterricht zur Reduktion von Vorurteilen beiträgt.

Analysebeispiel

Im Vorfeld des folgenden Ausschnitts wird darüber gesprochen, dass Vorurteile durch gemeinsamen Religionsunterricht im Christlich-Islamischen Teamteaching abgebaut werden können. S3 geht darauf ein, dass es vor allem wichtig ist, bei Themen, die die je ›andere‹ Religion betreffen, besser aufzupassen und toleranter zu sein.

S4 (muslimisch, männlich): *Ja oder wenn man etwas Falsches gehört hat (...) und zum Beispiel ein Vorurteil, dass man halt im gemeinsamen Unterricht von den Christen halt die eigentlichen Fakten hört, wie so etwas funktioniert oder wie so etwas eigentlich sein sollte. Weil wenn wir jetzt hören, ja alle Christen sind (...) ja, keine Ahnung, irgendein Vorurteil, ja dann sollen auch die Christen halt sagen, nein, es ist nicht so, eigentlich sollte das so und so sein. Und durch diesen gemeinsamen Religionsunterricht haben/ bekommen wir auch die Werte/ Wir lernen die Werte und man sollte nicht nur in seine Religion eingeschlossen sein. Man sollte auch die anderen/ von anderen Religionen etwas hören.*
(AHS D, 165–173)

Diese Stelle ist sehr dicht und beginnt damit, dass S4 klarstellt, dass man manchmal falsche Informationen oder Vorurteile über die je ›andere‹ Religion hört, die im interreligiösen Unterricht angesprochen und berichtigt werden können. Dabei fordert er eine starke Eigeninitiative der Angehörigen der betroffenen Religion ein. Neben Informationen werden demnach auch Werte vermittelt, die es einem erlauben, über die Grenzen der ›eigenen‹ Religion hinaus-

zublicken. Somit schreibt er dem interreligiösen Unterricht – durchaus auch in Abgrenzung zum konfessionellen Religionsunterricht – eine Möglichkeit der Aufklärung fehlerhaften Wissens über ›andere‹ Religionen zu, die in der Schulwirklichkeit sonst kaum einen Ort findet. Weiters spricht er den Religionsgruppen die Fähigkeit zu, Vorurteile als solche zu benennen und begründet dagegen zu argumentieren, sodass unzutreffende Zuschreibungen richtiggestellt werden können.

Dass dies ein komplexer Vorgang und nicht immer erfolgreich ist, wird an einer anderen Stelle des Gesprächs deutlich: Beim Versuch eines christlichen Schülers, eine Zuschreibung zum Islam zu tilgen, formuliert dieser gleichzeitig ein Vorurteil über ältere christliche Personen. Daran zeigt sich, dass Generalisierungen auch innerhalb der eigenen Religionsgruppe existieren bzw. gebildet werden können und dass auch eine gut gemeinte Erklärung Stolpersteine in Bezug auf Stereotype oder Zuschreibungen enthalten kann.

Ein weiterer beachtenswerter Aspekt des oben zitierten Ausschnitts ist, dass dem muslimischen Schüler offensichtlich kein konkretes Vorurteil zum Christentum einfällt, was auch durch eine kurze Sprechpause, in der er vermutlich nachdenkt, unterstrichen wird. Ähnlich wie in der MS C finden die Schüler*innen keine Zuschreibung, die Christ*innen entgegengebracht wird, was die Wahrnehmung festigt, dass das Christentum gesellschaftlich weniger stereotypisiert bzw. problematisiert wird, als das offenbar beim Islam der Fall ist.

Interessant ist auch die Formulierung »nicht nur in seine Religion eingeschlossen sein«. Dadurch wird suggeriert, dass die innerreligiöse Welt teils sehr eng sein kann und es zur Verantwortung eines gebildeten, reflektierten Menschen gehört, sich über ›andere‹ Religionen zu informieren. Das zeugt von einer offenen Grundhaltung hinsichtlich religiöser Pluralität. Eine Rückfrage an den Schüler, wann er sich in seiner Religion ›eingeschlossen‹ fühlt, wäre aufschlussreich. Darüber hinaus wird der Abbau von religionsbezogenen Vorurteilen v. a. in der direkten Gesprächssituation und unter Anwesenheit von Expert*innen für möglich gehalten.

Als letzter Aspekt dieses Analysebeispiels sollen die beschriebenen Werte thematisiert werden. Der Schüler spricht explizit davon, dass im gemeinsamen Religionsunterricht Werte vermittelt werden. Obwohl diese an keiner Stelle genauer benannt werden, lässt sich aus dem Kontext schließen, dass es sich dabei um Werte wie Offenheit, Toleranz und Interesse an ›anderen‹ Religionen oder um die Reflexion des eigenen Wertekodexes handeln könnte. An anderen Interviewstellen werden auch das Empathievermögen oder die Menschenrechte implizit als ›Grundwerte‹ bezeichnet. Dabei werden diese Werthaltungen auch unabhängig von beiden Religionen als relevant beschrieben, sie scheinen sich allerdings aus Sicht der Schüler*innen in ihnen widerzuspiegeln.

3 Ausgewählte Themenbereiche in einer vergleichenden Gesamtschau

Die Diskursbeschreibungen veranschaulichen die überaus große inhaltliche Spannbreite der Interviews und deren unterschiedliche Verläufe. Einige ausgewählte Aspekte, die in allen Gruppengesprächen zum Tragen kommen, sollen nun in einer vergleichenden Zusammenschau der Interviews betrachtet werden. Dabei handelt es sich um die Wahrnehmung der Religionen (3.1), die in den Unterrichtseinheiten behandelten Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Religionen (3.2) und Herausforderungen, die sich aus den ersten beiden Punkten ergeben (3.3).

3.1 Wahrnehmung der Religionen

Da die Wahrnehmung der Religionen und die Positionierung der Schüler*innen mit zunehmendem Alter und unterschiedlicher Religiosität sehr divergieren, lohnt sich ein vergleichender Blick auf die Selbstverständnisse der Schüler*innen in Bezug auf die ›eigene‹ Religion (3.1.1) und die ›andere‹ Religion (3.1.2). Darauf folgt eine zusammenfassende Schilderung der Wahrnehmung der Religionen (3.1.3).

3.1.1 Das Selbstverständnis der Schüler*innen in Bezug auf die je ›eigene‹ Religion

Für das Christentum wird im Gruppengespräch der VS A grundsätzliches Interesse bekundet, allerdings werden von den Schüler*innen wenige Inhalte explizit christlich besetzt. Dass dies – wenn überhaupt – in Reaktion auf eine davor genannte islamische Bezeichnung geschieht, ist am Beispiel der folgenden Sequenz ersichtlich: Auf die Frage nach Gemeinsamkeiten der Religionen erwähnt ein muslimischer Schüler »Allah«, woraufhin eine christliche Schülerin »und Gott« hinzufügt, wodurch sie dem islamischen Gottesbegriff den christlich gedeuteten ergänzend zur Seite stellt, ohne eine genauere Erörterung vorzunehmen, wie die beiden Begriffe einander bedingen.

Anders gestaltet sich der Bezug zu christlichen Begriffen im Gruppengespräch der VS B. Hier kommt dem Christentum – v. a. durch die Aussagen des christlich sozialisierten Schülers S1 – eine Bedeutung zu, die sich im Erlernen und Repräsentieren von religiösem Fachwissen, religiösen Gegenständen und Gebetspraxis zeigt. Beispielsweise bewertet S1 es positiv, mehr über ›seine‹ Religion gelernt zu haben. Hierbei bezieht er sich vor allem auf die Fachbegriffe für die »Tische in einer Kirche« (VS B, 8), von denen zumindest der Ambo neu für ihn war. Beide

christlichen Schüler demonstrieren großes Engagement, wenn es um eine mögliche Präsentation der Kirche geht, die sie auch gerne persönlich übernehmen würden.

Im Vergleich zu den christlichen Schüler*innen der VS A, die nur an wenigen Stellen eine Positionierung zum Christentum vornehmen, findet sich hier eine Gegenüberstellung von ›eigener‹ und ›anderer‹ Religion, in der sich die christlichen Schüler*innen als Repräsentant*innen ihrer Religion verstehen. Der ›eigenen‹ Religion bringen sie grundsätzlich Interesse entgegen, gleichzeitig wird aber gezeigt, dass das Wissen hier schon größer ist, weswegen die noch nicht so bekannte ›andere‹ Religion als spannender wahrgenommen wird.⁹ In der MS C und AHS D ist eine weniger ausgeprägte Identifikation mit dem Christentum zu erkennen.

Ein anderes Bild offenbart sich bei der Wahrnehmung der ›eigenen‹ Religion von muslimischen Schüler*innen. Vor allem die jüngeren Schüler*innen wünschen sich, mehr über den Islam zu lernen. In VS A erwähnt der muslimische Schüler S4 beispielsweise auf die Frage, worüber er noch gerne mehr lernen würde, Allah (vgl. VS A, 130–135). Im Gespräch der VS B bezieht sich die Schülerin S4 darauf, dass sie und alle Schüler*innen die 99 Namen von Allah lernen sollten (vgl. VS B, 103–105), und dem Schüler S2 ist es wichtig, »dass man auch an seinen Gott glaubt und darüber ein bisschen lernt« (129). Die ›eigene‹ Religion wird als spannend und interessant empfunden. Gerade in der VS B leben die muslimischen Schüler*innen auf, wenn es darum geht, die Moschee und die mit diesem Gebetsort verbundene ritualisierte Gebetspraxis zu präsentieren. Es wird einerseits die Freude spürbar, andere an der ›eigenen‹ Religion teilhaben zu lassen, andererseits kommt Religion an sich auch ein – stärker als im Christentum ausformulierter – Eigenwert zu.

Im Interview der MS C wird von den Schüler*innen (beider Religionen) an keiner Stelle der Wunsch geäußert, mehr über die je ›eigene‹ Religion lernen zu wollen. Ähnlich verhält es sich in der AHS D. In beiden Gesprächen ist jedoch zu merken, dass sich die muslimischen Schüler*innen automatisch stärker zu ›ihrer‹ Religion positionieren (müssen), da sie im Kontext der jeweils behandelten Themenbereiche (Gewalt in der MS und Vorurteile in der AHS) mehr im Fokus stehen. Die muslimischen Schüler*innen begrüßen es, dass sie sich im religionskooperativen Unterricht von Vorbehalten, die auf ›ihrer‹ Religion lasten, befreien können und es aufgrund der respektvollen, angenehmen und zugelegten Grundhaltung der Klassenkolleg*innen vertretbar ist, Muslim*in zu sein.

⁹ Das starke Interesse am Islam wird sicher auch durch die als spannender empfundene islamische Lehrperson und das lockere, lustige Unterrichtssetting beeinflusst, bei dem die Schüler*innen ihren Aussagen zufolge weniger abschreiben müssen als im konfessionellen Religionsunterricht.

3.1.2 Die Wahrnehmung der je ›anderen‹ Religion durch die Schüler*innen

Es lässt sich feststellen, dass der jeweils ›anderen‹ Religion ein sehr starkes Interesse entgegengebracht wird. In der Volksschule kommt noch eine gewisse Unvoreingenommenheit hinzu. In der VS B sind die Schüler*innen an verschiedenen Gotteshäusern, Gebetspraktiken und religiösen Fachbegriffen interessiert und es gilt grundsätzlich als etwas Positives, mehr über die jeweils ›andere‹ Religion zu lernen (vgl. VS B, 26–31; 39–41). In der MS C werden gesellschaftlich verbreitete Wahrnehmungen von Religionen spürbar. Dies ist jedoch vor allem der Wahl des Unterrichtsthemas Gewalt geschuldet, das im Gespräch der Schüler*innen eine bedeutende Rolle einnimmt. Gewalt(-prävention) wird dabei nicht mit bestimmten Religionen verbunden.

Im Hinblick auf ›andere‹ Religionen wünschen sich die Schüler*innen mehr religionsspezifisches Wissen (vgl. MS C, 105–121), da es als interessant empfunden wird. Der gemeinsame Unterricht wird als sehr positiv beurteilt und auch der Mehrwert neuen Wissens betont. Dies bringt beispielsweise in der Mittelschule mit sich, dass die ›eigene‹ Religion implizit als eher eintönig dargestellt wird (vgl. MS C, 150–152). Anders verhält sich dies in der AHS D, wo schon im ersten Satz nicht nur auf religiöse Inhalte und Begrifflichkeiten Bezug genommen, sondern explizit auf Meinungen, Grundwerte und das gegenseitige Kennenlernen (als Personen) eingegangen wird (vgl. AHS D, 5–10). Religion wird mit ihren gesellschaftlich verbreiteten Zuschreibungen verknüpft betrachtet und dem gemeinsamen Religionsunterricht kommt dabei die Aufgabe des Korrigierens von Vorurteilen zu.

Hier werden die Religionen sehr unterschiedlich wahrgenommen. Während der Islam von christlichen Jugendlichen als ›fremde‹ Religion mit großer Vorsicht behandelt wird, um einerseits negative Konnotationen anzusprechen und sich andererseits sofort davon zu distanzieren, suchen muslimische Jugendliche in Bezug auf das Christentum überhaupt erst nach Grundwerten, die sie in den Menschenrechten finden, sowie religiösen Inhalten bzw. Positionen. Dabei sind eine pluralitätsfreundliche Stimmung und ein großes Interesse der Schüler*innen, v. a. an der stärker problematisierten Religion Islam, erkennbar.

Zusammengefasst kommt es mit zunehmendem Alter der Schüler*innen zu einer Ausweitung des Bildes von Religion(en). In der Volksschule wird Religion noch sehr kleinräumig und unbelastet wahrgenommen, dann jedoch vermehrt über den ganzen Globus gedacht, was weitere Spannungs- und Begegnungsfelder eröffnet und folglich verstärkt nach kooperativen Unterrichtssettings verlangt.

3.1.3 Die Wahrnehmung von Religionen an sich

Was die Wahrnehmung der verschiedenen Religionen von christlichen und muslimischen Schüler*innen betrifft, kommen mit steigendem Alter der Schüler*innen unterschiedliche Assoziationen zum Ausdruck. In Bezug auf das Christentum werden in der VS A noch wenig explizit christliche Inhalte geschildert und bei einer Frage nach den Unterschieden der Religionen, die für die Schüler*innen neu waren, nur islamische Inhalte angeführt. In der VS B wird demgegenüber viel genuin Christliches thematisiert. Es ist spannend, dass das Christentum von den katholischen Schüler*innen als schon bekannt und vergleichsmäßig langweiliger beschrieben wird, als dies beim Islam von den muslimischen Schüler*innen der Fall ist. Dies rührt allerdings – wie im Gruppengespräch auch von den Schüler*innen benannt wird – insbesondere vom Unterrichtsstil der jeweiligen Religionslehrperson her.

Das Christentum als Unterrichtsinhalt rückt im Verhältnis zum Islam zunehmend in den Hintergrund. Diese Dynamik verstärkt sich in den höheren Schulstufen. Gründe dafür könnten die weniger spannungsgeladene Wahrnehmung in der Gesellschaft, der größere Bekanntheitsgrad oder auch die schwächere kirchliche Sozialisation sein. In den höheren Schulen sind die muslimischen Jugendlichen, die sich im Vergleich zu den christlichen Jugendlichen stärker mit ihrer Religion identifizieren, sichtbar erleichtert, dass sie gewissermaßen ›unbelastet‹ Muslim*innen sein können. Um diesen Rahmen herzustellen, wird auf die friedensstiftende Zielsetzung der Religionen und die gemeinsame (ethische) Wertebasis verwiesen. Somit lässt sich resümieren: Das Sprechen über den Islam ist in den höheren Schultypen mehr von den gesellschaftlich verbreiteten Zuschreibungen geprägt, aber für die Schüler*innen deutlich spannender als die Auseinandersetzung mit dem Christentum.

3.2 Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Religionen

In der VS A lautet das Unterrichtsthema ›Ich bin anders‹, was zu einer eher individualistischen, ganzheitlichen Wahrnehmung von Andersartigkeit führt, die nicht (nur) auf Religionen begrenzt ist. Die Frage nach den Unterschieden zwischen den Menschen beantworten die Kinder mit mehreren Aspekten, wie dem Körper, dem Herzen, den Haaren, der Sprache, dem Geschlecht und dann erst der Religion. Es scheint demnach nicht vordergründig wichtig zu sein, welcher Religion man angehört, und die Beschreibung der Teilnahme an Religionsunterricht erinnert eher an die Wahl zwischen unterschiedlichen Sportklubs: »Da gibt es verschiedene Möglichkeiten« (VS A, 170).

In der VS B wird indessen viel stärker religionsvergleichend gearbeitet. Auffallend ist hier, dass für die Schüler*innen v. a. die Unterschiede im Mittelpunkt stehen. Dies lässt sich an mehreren Beispielen festmachen, unter denen der von den Schüler*innen gewünschte Besuch beider Gotteshäuser den größten Teil einnimmt. Bei der Planung dieses Vorhabens rücken dann auch viele Eigenheiten in den Fokus, die die Schüler*innen einander präsentieren könnten, wie z. B. die Architektur der Gebäude, die unterschiedliche Kleidung, Traditionen und Gebetsformen. Die Religionen werden als eigenständige Konzepte begriffen. Parallelsetzungen finden zwar statt, allerdings mehr als Ausgangspunkt für einen differenzierten bzw. differenzfokussierten Blick. Es ist für die Schüler*innen v. a. spannend, was alles ›anders‹ ist. Dieser oft verwendete Begriff ist für die Schüler*innen – besonders von christlicher Seite – positiv konnotiert.

In der MS C betrachten die Schüler*innen die beiden Religionen unter Betonung ihrer Ziele als gleich. Auch bei den Lehrpersonen seien die unterschiedlichen Religionen wenig spürbar gewesen. Es kommt zu einer Fokussierung auf das Gemeinsame, das ihren Aussagen zufolge auch im Unterricht so präsentiert worden ist. Erst bei den offenen Fragen und Wünschen an interreligiöse Unterrichtseinheiten merkt S4 an, dass er auch gern »ein bisschen mehr über die andere Religion« (MS C, 106) erfahren hätte, was von den anderen Jugendlichen bestätigt wird. Konkret würden sie Themen wie die Alltagsbräuche, die Feste und die Geschichte Mohammeds interessieren. Die jeweiligen Selbstverständnisse der Religionen scheinen demnach einerseits interessant, andererseits auch noch nicht so bekannt zu sein, dass deren Behandlung für die Schüler*innen nicht mehr spannend wäre. Dabei stellt sich die Frage, wie viel die Schüler*innen über die ›anderen‹ Religionen wissen oder ob hier versucht wurde, eine gemeinsame christlich-islamische Perspektive zu generieren.

In der AHS D werden sowohl Gemeinsamkeiten (Bedeutung der Ehe) als auch Unterschiede (historischer Bezug auf Polygynie) der beiden Religionen behandelt. Auffallend ist das dem Gespräch zugrunde liegende Muster der gemeinsamen ethischen Wertebasis. Dies kann mit einer Sequenz belegt werden, in der die Menschenrechte und das Achten bestimmter Werte als Bindeglied zwischen den Religionen angeführt werden. Auf die Frage nach Wünschen in Bezug auf interreligiöses Lernen sticht vor allem die Aussage heraus, dass die beiden Religionen generell gemeinsam unterrichtet werden sollten.

Alles in allem sind die Wahrnehmung und Bedeutung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Religionen in den verschiedenen Schüler*innengesprächen sehr verschieden, das Thema wird aber grundsätzlich als interessant empfunden. Während in der VS A Unterschiede als naturgegeben und bei genauerer Betrachtung als überhaupt nur marginal existent wahrgenommen werden, erfolgt in der VS B eine große Konzentration auf die Eigenheiten der einzelnen Religionen. Diese treten in der MS C zugunsten der gemeinsamen Ziele

der Religionen in den Hintergrund und diese gemeinsame Wertebasis bildet in der AHS D die Grundlage, um überhaupt erst wieder einzelne Unterschiede in den Blick nehmen zu können. Hierbei lassen sich Verbindungen zur entwicklungspsychologischen Perspektive finden, nach der der Blick der Schüler*innen im Laufe ihrer Entwicklung ausgehend von der eigenen Person und der kleinsten Gruppe hin zu größeren Gesellschaften und dann auch zu weltpolitischen Themen gelenkt wird. Während Religionen in der Volksschule noch unvoreingenommen behandelt werden können, wird in den höheren Schulformen der »Globe«¹⁰ immer bedeutender, was sich auch in der Wahl der übergreifenden Unterrichtsthemen (Gewalt und Vorurteile) widerspiegelt.

3.3 Herausforderungen für den interreligiösen Dialog

Zum Abschluss dieser Zusammenschau werden die folgenden Herausforderungen des interreligiösen Dialogs, die in den Gruppengesprächen deutlich werden, behandelt: die Tendenz zu einer Fokussierung auf die Gemeinsamkeiten (3.3.1), der Aspekt der Parallelisierung (3.3.2) und die Rolle der Schüler*innen als Vertreter*innen oder Expert*innen ihrer Religionen (3.3.3).

3.3.1 Die Fokussierung auf die Gemeinsamkeiten der Religionen

Gerade in den höheren Schulstufen ist sowohl bei den Lehrpersonen (vgl. Beitrag von Eva Wenig in diesem Band, III.1) als auch den Schüler*innen zu beobachten, dass sie dazu tendieren, religiöse Unterschiede zugunsten der Betonung einer gemeinsamen Wertebasis auszublenden. Wenn mit dem Ziel unterrichtet wird, religionsbezogene Vorurteile abzubauen, wie es etwa in der AHS D stark herauskommt, ist es naheliegend, dass man darauf bedacht ist, Trennendes zu vermeiden, um nicht noch mehr potenzielle »Pulverfässer« zu öffnen. Jedoch können Vorurteile nur dann bearbeitet werden, wenn es möglich ist, einen realistischen, kritischen Blick auf sie zu werfen (vgl. Beitrag von Agnes Gmoser in diesem Band, II.1).

Um in solchen Gesprächssituationen Unterschiede genauso zu berücksichtigen wie Gemeinsamkeiten und dabei ein harmonisches Miteinander zu wahren, braucht es von allen Seiten viel Feingefühl. Dazu würden sich vielleicht bestimmte Methoden, die weniger persönliche Stellungnahmen einfordern, wie etwa Rollenspiele oder anonyme Fragekarten, eignen. Problematisch ist es auch, wenn durch eine Überbetonung von Gemeinsamkeiten eine Grundhaltung unterstützt wird, die davon ausgeht, dass man gleich sein *muss*, um einander

10 Siehe dazu: <https://www.ruth-cohn-institute.org/tzi-konzept.html> [abgerufen am 23.06.2023].

wirklich respektieren und verstehen zu können. In (religiös) pluralen Gesellschaften erscheint es umso wichtiger, bleibende Fremdheit zu akzeptieren und Vielfalt grundsätzlich als Wert wahrzunehmen, der das Zusammenleben bereichern kann.

3.3.2 Die Parallelisierung religiöser Phänomene

Ein weitverbreiteter Umgang mit unterschiedlichen religiösen Phänomenen ist der Versuch der Parallelisierung religiöser Inhalte (Gott und Allah, Kirche und Moschee etc.). Dieser ist mit Blick auf die Verarbeitung neuer Inhalte unter Einordnung in das schon vorhandene Weltbild ganz natürlich, allerdings durchaus problematisch, denn es besteht die Gefahr einer vereinfachten oder falschen Sichtweise durch das Umlegen des schon Bekannten auf das noch Unbekannte. So könnten beispielsweise christliche Schüler*innen annehmen, dass es in der Moschee auch einen Tisch geben könnte, oder muslimische Kinder ein christlich-trinitarisches Gottesbild zugunsten des einen Gottes ausblenden. Dies wiederum kann zur Folge haben, dass nach Unterschieden nicht mehr gefragt wird und so vielleicht bereichernde Öffnungen des bisherigen Weltbilds nicht vollzogen werden. Im Unterricht mit Schüler*innen in einem Alter von sechs Jahren ist eine vergleichende Herangehensweise noch nachvollziehbar. Hinsichtlich der vielfach versuchten Harmonisierungen der beiden Religionen von Jugendlichen erscheint eine zu vorschnelle Parallelsetzung allerdings einerseits nicht mehr wirklich zu greifen und andererseits die eigentlich von den Schüler*innen gewünschte Behandlung konfliktgeladener Themen und der Unterschiede eher zu erschweren.

Die Frage danach, wie groß das Verständnis und die Kenntnis der jeweils ›anderen‹ sind, wurde in diesem Beitrag bereits in den Raum gestellt. Dennoch erscheint es besonders mit höherem Alter immer wichtiger, eine gemeinsame (Werte-)Basis sicherzustellen, um überhaupt in den Dialog treten zu können. Die Schüler*innen der AHS D nennen Vertrauen und Offenheit als notwendige Grundlagen für ein fruchtbares Gespräch über Vorurteile in den beiden Religionen. Sie wollen einen Rahmen schaffen, um ins Gespräch zu kommen. Allerdings scheint diese Bemühung, Gleiches hervorzukehren, speziell in der MS C so weit zu gehen, dass man sich im Gespräch grundsätzlich sehr einig zu sein scheint, Unterschiede folglich weniger angesprochen werden und es eine gesellschaftsfähige Meinung in der Gruppe gibt, die den Grundtenor setzt und kritische Aussagen nur schwer möglich macht, ohne sich zu blamieren oder von der Gruppe zu distanzieren.

3.3.3 Die Rolle der Schüler*innen

In der AHS D findet sich die bereits angeführte Schlüsselstelle, bei der der muslimische Schüler S4 auch von den christlichen Mitschüler*innen einfordert, dass sie eventuelle Vorurteile in Bezug auf das Christentum ausräumen (vgl. AHS D, 165–170). Es scheint für ihn eine gute Lösung zu sein, in einer betreuten, wertschätzenden Gesprächssituation über die einzelnen Religionen sprechen zu können und sich als religiöse Personen zu positionieren. Einerseits ist dieser Anspruch an heranwachsende, wahlberechtigte Jugendliche durchaus berechtigt, andererseits ist er auch sehr hoch. Es wird vorausgesetzt, dass die einzelnen Schüler*innen über ›ihre‹ Religion informiert und argumentativ dazu in der Lage sind, ihre Position, die sie zum Teil auch erst finden müssen, darzulegen und hinterfragen zu lassen. Hier müssen die Lehrpersonen eine unterstützende Rolle erfüllen, denn das interreligiöse Klassenzimmer ist in erster Linie ein Lernort für die Schüler*innen und kein perfekter Auskunftsort im Sinne eines Expert*innengesprächs unter den Schüler*innen. Weiters muss es für die Schüler*innen möglich sein, sich auch kritisch über die ihnen zugeschriebene Religion äußern zu können und diese nicht nur zu verteidigen.

4 Conclusio

Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Interpretation der Schüler*innengespräche in drei Themenbereiche gebündelt: die durchwegs positive Wahrnehmung der interreligiösen Unterrichtseinheiten und die von den Schüler*innen eingebrachten Argumente für einen interreligiösen Unterricht (4.1), zwei besonders präzise Stolpersteine für den interreligiösen Dialog (4.2) und die unterschiedlichen gesellschaftlich verbreiteten Zuschreibungen zum Islam und Christentum (in Österreich), gepaart mit einer äußerst divergierenden Religiosität von christlichen und muslimischen Jugendlichen (4.3).

4.1 Argumente der Schüler*innen für religionskooperative Unterrichtseinheiten

Abgesehen von der VS A, in der das Interesse an weiteren interreligiösen Einheiten auf die Frage des Interviewers zwar wiederholt, jedoch eher neutral bekundet wird, finden sich in den anderen drei Schulen sehr starke und mit Begeisterung verlautbarte Wunschformulierungen nach mehr religionskooperativem Unterricht. Ein Schüler der VS B geht sogar so weit, sich einen täglichen gemeinsamen Religionsunterricht in Form des Teamteachings (auch aufgrund

der als spannender wahrgenommenen muslimischen Lehrperson) zu wünschen. In der MS C meint S1, dass der Unterricht mit zwei Lehrpersonen viel interessanter sei als der klassische konfessionelle Religionsunterricht. Dieser Aussage schließen sich seine Mitschüler*innen an. In der AHS D wird die religionskooperative Unterrichtsform ebenso positiv bewertet.

Insgesamt lassen sich in allen Gruppengesprächen sechs Argumente der Schüler*innen für den interreligiösen Unterricht erkennen, die teilweise durch Fragen des Interviewers angeregt und teilweise von den Schüler*innen selbst eingebracht wurden:

1. Spaßfaktor (VS A, VS B)
2. Behandlung von als spannend empfundenen Themen (VS A, MS C)
3. Kennenlernen der ›anderen‹ und ›eigenen‹ Religion (VS A, VS B, MS C, AHS D)
4. Besseres Kennenlernen der Klassenkolleg*innen mit ›anderer‹ Religionszugehörigkeit (MS C, AHS D)
5. Bildung und Reflexion gemeinsamer Werte (MS C, AHS D)
6. Abbau von religionsbezogenen Vorurteilen (AHS D)

Diese Vielfalt an positiven Aspekten der interreligiösen Unterrichtsform spricht für die große Bedeutung, die dem Unterrichtsetting aus Sicht der Schüler*innen zukommt. Auf drei der eingebrachten Vorteile soll genauer eingegangen werden.

Punkt 3 zeigt auf, dass in der heutigen, auf vielfache Weise pluralen Gesellschaft das Kennenlernen ›anderer‹ Religionen von den Kindern und Jugendlichen als Basis des Zusammenlebens anerkannt und dementsprechend auch eingefordert wird. Vor allem in den höheren Schulformen scheinen die gemeinsamen Werte (Punkt 5) die Grundlage dafür zu bilden, dass ein interreligiöser Dialog überhaupt erst möglich erscheint. Dabei bleibt eine genauere Definition dieser Werte zwar unkonkret, aber aus den Gesprächen geht hervor, dass die Menschenrechte eine gemeinsame Basis darstellen und durch eigens formulierte Werte wie Offenheit, Vertrauen und Empathie ergänzt werden. Wenn die gemeinsamen Unterrichtseinheiten von diesen Werten durchdrungen sind, dann ist – wie in der AHS D – auch ein Abbau von religionsbezogenen Vorurteilen (Punkt 6) erreichbar, wobei hier aufgrund der gesellschaftlichen Situation v. a. Vorurteile hinsichtlich des Islam im Zentrum stehen. Dies scheint den Schüler*innen auch deshalb sehr wichtig zu sein, weil sie außerhalb der Schule eine solche Möglichkeit weniger sehen. Die Bedeutung der Lehrpersonen als Expert*innen und Diskursleiter*innen in diesem Prozess ist daher nicht zu unterschätzen.

4.2 Stolpersteine für den interreligiösen Dialog

Als mögliche Stolpersteine sind die von den Schüler*innen immer wieder vorgenommenen Parallelisierungen von theologischen Begriffen zu sehen, die die unterschiedlichen Facetten oder Grundhaltungen der beiden Religionen zum Teil ausblenden oder mit falschen Vorannahmen auffüllen (z. B. christlich trinitarischer Gott versus Allah als ›EINheit‹). Hinzu kommt das Problem der Überbetonung der Gemeinsamkeiten auf Kosten der Unterschiede. Gerade in den beiden höheren Schultypen sind die Schüler*innen sehr daran interessiert, ein harmonisches Miteinander zu gewährleisten. Das zeigt sich daran, dass gemeinsame ethische Werte und theologische Grundhaltungen in den Fokus gerückt werden, die dann die Basis dafür bilden sollen, Unterschiede und Problematiken überhaupt erst anzusprechen, was als größere Herausforderung dargestellt wird, als dies in der Volksschule der Fall ist.

4.3 Gesellschaftliche Zuschreibungen zu Religionen und deren Auswirkung auf die Religiosität/Positionierung von Schüler*innen

Die Ausprägungen von Christentum und Islam in Österreich sind sehr unterschiedlich und auch die Religiosität von christlichen und muslimischen Jugendlichen divergiert teils stark. Da das Christentum die Mehrheitsreligion darstellt und der Islam eine Minoritätsposition einnimmt, sind muslimische Schüler*innen ganz anders dazu herausgefordert, reflexiv eine persönlich als passend empfundene Form der Religiosität und kulturellen Identität einzunehmen sowie eine Haltung zu entwickeln, mit voneinander abweichenden Meinungen umzugehen, während christliche Kinder und Jugendliche viel unbedarfter ›ein bisschen und ein bisschen nicht‹ Christ*in sein können. Aufgrund der kaum vorhandenen Vorurteile, die ihrer Religionszugehörigkeit entgegengebracht werden, sind christliche Jugendliche in der bequemen Lage, sich kaum verteidigen zu müssen. Außerdem ist eine kritische Anfrage in Bezug auf ihre Religion angesichts der – statistisch betrachtet – schwächer ausgeprägten Religiosität von christlichen Schüler*innen wahrscheinlich weniger emotional aufgeladen als für stärker religiös identifizierte muslimische Schüler*innen. Daher scheint eine vorsichtige, respektvolle und von Vertrauen bestimmte Vorgehensweise im interreligiösen Unterricht umso entscheidender.

Auch vonseiten der Schüler*innen ist diesbezüglich eine gewisse Unsicherheit spürbar, was beispielsweise in der angeführten Schlüsselstelle der AHS D erkennbar ist, wenn S3 versucht, ein Vorurteil gegenüber dem Islam vorzubringen, dieses jedoch im gleichen Atemzug noch entkräftet und von sich weist. Insgesamt wird ersichtlich, dass gerade in den höheren Schulstufen der Islam die ›span-

«Fremde» oder »Andere« zurückführbar sein kann.

Aus den Gesprächen geht deutlich hervor, dass sich Kinder wie Jugendliche einen weltanschaulich pluralen Unterrichtsstil wünschen, in dem ethische Werte geschult und verschiedene Religionen thematisiert werden. Außerdem soll das Lernen von- und übereinander Spaß machen und in einer partizipativen, respektvollen Weise stattfinden. Die Aussage eines Schülers bringt all dies auf den Punkt und soll damit den Abschluss dieses Beitrags bilden: »Wir lernen die Werte und man sollte nicht nur in seine Religion eingeschlossen sein« (AHS D, 171–172).

Literatur

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael, Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden³2013.

Spiegel, Johanna, »Wir lernen die Werte und man sollte nicht nur in seine Religion eingeschlossen sein.« Analyse der Schüler:innenperspektive christlich-islamischer Unterrichtseinheiten (= Masterarbeit), Graz 2023.

»Man hat wirklich gesehen, dass die Kinder auf das Gemeinsame konzentriert sind.« Perspektiven der katholischen und islamischen Lehrpersonen auf den gemeinsamen Religionsunterricht

Österreich kann als eine plurale Gesellschaft beschrieben werden, in der sich unterschiedliche Kulturen, Religionen und Weltanschauungen begegnen. Die Schule ist zu einem Ort geworden, der diese Vielfalt widerspiegelt. Die Fähigkeit zum interkulturellen und -religiösen Austausch ist daher sowohl seitens der Lehrkräfte als auch der Schüler*innen für eine offene Schulpraxis unerlässlich. Insbesondere im städtischen Bereich sind Schulklassen hinsichtlich der Religionszugehörigkeit und des kulturellen bzw. ethnischen Hintergrunds der Schüler*innen heterogen. Der konfessionelle Religionsunterricht steht vor der Herausforderung, durch seine Präsenz im öffentlichen Raum der gesellschaftlichen Pluralität gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang kommt den Religionslehrkräften aller Religionen und Konfessionen die entscheidende Aufgabe zu, religiöse Bildung pluralitätsfähig zu konzipieren.¹

Interreligiöse Bildung kann nicht nur eine wichtige Ressource innerhalb der Schule sein, sondern auch zu einem gelingenden Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft beitragen. Dieser Zugang kann über den Teilbereich der religiösen Bildung hinaus auf die Friedenspädagogik allgemein ausgedehnt werden und so dazu anregen, anderen Weltanschauungen offen zu begegnen.² Eine Möglichkeit, dies entsprechend den schulischen Rahmenbedingungen umzusetzen, ist ein religionskooperativer Religionsunterricht, in dem zwei Lehrpersonen unterschiedlicher Religionen gemischte Schüler*innengruppen im Teamteaching³ unterrichten.

Innerhalb der empirischen Religionspädagogik gilt das Teamteaching als ein hochrelevantes, aber noch wenig erforschtes Gebiet. Deshalb ist es notwendig, die

1 Vgl. Gmoser/Weirer, Es muss sich etwas verändern!, 184; Weirer et al., »... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet«, 132; Weirer, Religionsunterricht in Österreich, 147.

2 Vgl. Neurath, Die Kinder zu Wort kommen lassen, 177; Yağdı, Interreligious Learning, 327–342.

3 In diesem Beitrag bezieht sich Teamteaching auf einen zeitlich begrenzten christlich-islamischen Unterricht.

Praxistauglichkeit derartiger Lehr-/Lernarrangements noch weiter zu erkunden und die einschlägige Theoriebildung voranzutreiben.⁴

Die vorliegende Fallanalyse beleuchtet die Wahrnehmungen zweier am Projekt beteiligter Religionslehrerinnen und ihre Erfahrungen mit interreligiösen Lehr-/Lernprozessen im Christlich-Islamischen Teamteaching. Um Erkenntnisse zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung und theologischen Positionalität der Lehrkräfte zu gewinnen, wurde das aus einer Gruppendiskussion stammende Datenmaterial einer Inhaltsanalyse unterzogen.

Die spezifische Fragestellung dieses Beitrags lautet: Wie nehmen die beiden Lehrerinnen die interreligiöse Unterrichtsgestaltung in Form des Teamteachings, insbesondere im Vergleich mit dem ›gewöhnlichen‹ Religionsunterricht in nach Religionen getrennten Unterrichtsgruppen, wahr? Welche fachdidaktischen Herausforderungen und Perspektiven lassen sich daraus ableiten?

1 Kontext der Gruppendiskussion mit Religionslehrkräften

Die hier analysierte Gruppendiskussion fand im Anschluss an die letzte von drei interreligiösen Unterrichtseinheiten an einer Volksschule in Graz mit den beiden Lehrerinnen des islamischen und des katholischen Religionsunterrichts statt. Geleitet wurde sie von einem Forschendenteam, bestehend aus einer Katholikin, einem Katholiken und einem Muslim. Die Diskussion wurde möglichst offen geführt, um den Lehrerinnen Raum zu geben, über ihre Erfahrungen im Rahmen des Teamteachings sowie in der Vorbereitungsphase zu sprechen. Den Ausgangspunkt des Gesprächs bildete eine erzählstimulierende offene Frage, die sich damit befasste, wie die Lehrerinnen die interreligiösen Unterrichtsstunden wahrgenommen haben. In Abhängigkeit vom Gesprächsverlauf erfolgten darüber hinaus kurze Interventionen in Form weiterer offener Fragen.

Am interreligiösen Unterricht nahmen 26 Schüler*innen teil: 12 katholische und 14 muslimische Kinder im Alter von sieben bis zehn Jahren. Die Themenschwerpunkte des gemeinsamen Unterrichts waren ›Ich bin anders als du‹ und ›Wir lernen unsere Religionen kennen‹. Es handelte sich um eine Mehrstufenklasse mit einem Schüler der 1. Klasse, vier Schüler*innen der 4. Klasse und zwei Schüler*innen der Sonderschule. Die übrigen Kinder besuchten die 2. Klasse. Die Schüler*innen des katholischen Religionsunterrichts stammten aus unterschiedlichen Schulstufen, während die muslimischen alle in die 2. Schulstufe gingen.

4 Vgl. Wenig, Christlich-Islamisches Teamteaching, 243. Die empirische Studie von Eva Wenig, die sich mit den Kommunikations- und Interaktionssituationen innerhalb eines religionskooperativen Unterrichtssettings und der Rolle der Lehrkräfte im Christlich-Islamischen Teamteaching eines interreligiösen Unterrichtssettings innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts auseinandersetzt, bietet wichtige Einblicke.

2 Methodischer Zugang

Das Material wurde mittels der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert und interpretiert. »Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.«⁵ Die Aufbereitung des Datenmaterials erfolgte in mehreren Schritten: Die Paraphrasierung, die systematische Kürzung der Transkriptionen und eine Reduktion auf die zentralen Sinngehalte bildeten die Grundlage für die Entwicklung eines Kategoriensystems, das zur Auswertung der Daten diente.

Im Anschluss werden die aus dem Gruppengespräch induktiv abgeleiteten Kategorien beschrieben und mit Beispielpassagen unterlegt.

3 Erkenntnisse aus dem Gruppengespräch

Aus der Analyse und Interpretation des Gruppengesprächs wurden folgende Kategorien gebildet:

- Gemeinsame Vorbereitungsphase als Bereicherung für die Lehrpersonen
- Gemeinsame schüler*innenorientierte Haltung
- Kommunikation auf Augenhöhe und gegenseitige Unterstützung
- Heterogenität der Gruppe als Herausforderung und Bereicherung
- Fokus auf das Verbindende gegenüber dem Trennenden
- Schüler*innenebene: Sensibilisierung der Kinder für das Verbindende der Religionen
- Reflektierter Umgang mit der eigenen Haltung als Voraussetzung und Resultat interreligiöser Lehr-/Lernprozesse

Im Folgenden geht der Beitrag auf die zentralen Ergebnisse entlang der angeführten Kategorien mit aussagekräftigen Passagen ein, die sich für das bessere Verständnis der interreligiösen Lehr-/Lernprozesse im Rahmen des Christlich-Islamischen Teamteachings als aufschlussreich erweisen.

5 Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 65.

3.1 Gemeinsame Vorbereitungsphase als Bereicherung für die Lehrpersonen

Die Lehrkräfte betonen, wie wesentlich es ist, bereits bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunden zusammenzuarbeiten, da sie in dieser Phase die Gelegenheit hatten, voneinander über die jeweils andere Religion zu lernen. Dazu merkt die katholische Lehrkraft (KL) an:

Erstens einmal fand das gemeinsame Vorbereiten der Stunden und das gemeinsame Vorbereiten der Materialien außerhalb des Unterrichts statt, wobei wir uns auch gegenseitig nähergekommen sind, uns gegenseitig bereichert und voneinander gelernt haben. (Z. 6–9)

Die islamische Lehrkraft (IL) empfindet dies ähnlich und erwähnt zusätzlich konkrete Beispiele wie religiöse Symbole, religiöse Ämter oder Fehlannahmen über die andere Religion:

Ja, genau. Zum Beispiel hast du gesagt, dass wir jetzt Halbmond und Stern bearbeiten. Dann habe ich gesagt, Halbmond und Stern sind eigentlich keine islamischen Zeichen, sondern eher traditionelle, denn im Islam haben wir keine richtigen Symbole. Das war (lacht) auch neu für [KL]. Besonders in Europa gelten Halbmond und Stern als islamische Zeichen und werden in Büchern so präsentiert, obwohl sie nur traditionelle sind [...]. Mir umgekehrt hat [KL] erklärt, wer ein Bischof ist, welche Aufgaben er hat und wer in der Hierarchie unter einem Bischof steht. Ich hatte schon ein wenig Ahnung darüber, aber im Gespräch wird es dann detaillierter – welche Bedeutung hat ein Bischof, wie ist es in der Kirche ganz genau, welche Rolle hat ein Pfarrer oder ein Imam. (Z. 199–214)

Es zeigt sich, dass bei Religionslehrkräften Missverständnisse und Unwissenheit über die andere Religion vorliegen können. Die Vorbereitungsphase geht in diesem Zusammenhang über die reine Klärung der methodischen und didaktischen Vorgehensweise hinaus und bietet den Lehrenden die Möglichkeit, einander auf Augenhöhe zu begegnen, voneinander zu lernen, Wissenslücken zu schließen sowie theologisch geprägte Deutungen der eigenen Religion zu hinterfragen. Anhand der Passagen kann man schlussfolgern, dass eine diskursive Vorbereitungsphase als wesentlicher Aspekt eines gelungenen Teamteachings betrachtet werden kann, da hier die ersten Grundsteine für eine reflektierte Zusammenarbeit gelegt werden.

3.2 Gemeinsame schüler*innenorientierte Haltung

Die Lehrpersonen heben hervor, dass sie bei der Planung darauf geachtet haben, den Unterricht schüler*innenorientiert zu gestalten. Frontalunterricht wurde bewusst vermieden, um eine möglichst aktive Beteiligung der Schüler*innen am

Unterrichtsgeschehen zu gewährleisten. Die katholische Lehrkraft erklärt die Vorteile einer aktiven Unterrichtsgestaltung wie folgt:

[...] das Tolle war, dass vor allem nicht unsere Vorträge über bestimmte Themen im Vordergrund standen, sondern wirklich die Schüler und Schülerinnen aktiv arbeiten konnten mit diesen Materialien. Sie konnten sich sehr aktiv in allen drei Unterrichtseinheiten einbringen. (Z. 11–14)

Bei der Aufbereitung der Lehrinhalte wurde somit Wert darauf gelegt, die Schüler*innen nicht in eine rein rezipierende Position zu drängen. Die islamische Lehrkraft bestätigt die Vorgehensweise bei der Unterrichtsvorbereitung folgendermaßen:

Wir haben fast jedes Mal ein bis zwei Tage die Materialien vorbereitet, weil zunächst die Planung, was wir machen wollen, im Vordergrund stand. Und wie [KL] schon gesagt hat, wollten wir beide nicht viel reden, sondern die Kinder in den Mittelpunkt stellen, damit sie selbst darüber reden und diskutieren. Dazu war die ganze Planung sehr wichtig [...]. (Z. 18–21)

Die Lehrpersonen verstehen eine offene Unterrichtsgestaltung als wichtiges Element des Teamteachings, um den Schüler*innen so eine gegenseitige Annäherung im Zuge einer aktiven Diskussion und Auseinandersetzung mit dem Gegenüber zu ermöglichen. Aus den Aussagen der beiden Religionslehrkräfte geht hervor, dass ihrer Unterrichtsplanung und -gestaltung eine subjektorientierte Haltung zugrunde liegt, bei der die Lehr-/Lernprozesse an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden, beispielsweise durch den Einsatz vielfältiger Methoden, die die Schüler*innen zur aktiven Partizipation anregen.⁶

3.3 Kommunikation auf Augenhöhe und gegenseitige Unterstützung

In der Vorbereitungsphase teilten die beiden Lehrpersonen die zu übernehmenden Aufgaben untereinander auf. Während des Unterrichts blieb aber trotzdem ein gewisses Maß an Flexibilität erhalten, um bei Bedarf die jeweils andere Lehrkraft zu unterstützen bzw. einander zu ergänzen. Die islamische Lehrerin erklärt, wie die Aufgaben vorab aufgeteilt wurden, und führt weiter aus, wie je nach Situation spezifisch gehandelt wurde:

Wir haben vorher schon ausgemacht, wie wir das angehen, in welchem Bereich jede von uns einspringt, das haben wir gut aufgeteilt. In Situationen, bei denen es zu Schwierigkeiten gekommen ist, habe ich geschaut, dass ich mich dazu einbringe. (Z. 251–254)

⁶ Vgl. auch Wenig, Christlich-Islamisches Teamteaching, 154.

Der Fokus lag dabei auf dem Gelingen des Unterrichts bzw. auf der Schüler*innengruppe. Um den Unterrichtserfolg zu gewährleisten, haben die Lehrkräfte nicht nur die Gruppe im Blick behalten, sondern auch aufeinander geachtet. Dies erfordert das Vermeiden jeglichen Konkurrenzdenkens sowie Offenheit und Respekt, einerseits vor der jeweils anderen Religion und andererseits vor der zweiten Lehrperson als gleichberechtigte Akteurin. Damit dies erreicht werden kann, ist bei der Planung der Inhalte eine Begegnung auf Augenhöhe unabdingbar, um die Auswahl der Themen im Rahmen eines gemeinsamen, partizipativen Prozesses stattfinden zu lassen. Die Grundlagen für einen erfolgreichen Ideenaustausch sind eine konstruktive, reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Religionsverständnis sowie die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel. Die islamische Religionslehrkraft bringt diese Sichtweise wie folgt zum Ausdruck:

Ja, ich denke auch, dass es in der Vorbereitung sehr wichtig ist, auf gleicher Augenhöhe zu arbeiten. Das heißt, ich muss achtsam umgehen mit der anderen Religion. Ich muss schauen, nicht aus meiner Sicht die Religion zu verstehen, sondern versuchen mich hineinzusetzen, wie [KL] das Christentum versteht. Oder wie ich den Islam verstehe. Dann kann man auch anders planen. Und man muss wirklich offen sein, denn wenn man nicht ehrlich und offen miteinander umgeht, ist es auch bei der Planung schwierig. [...] Wir haben uns hingezogen und ein paar Themen festgehalten. Welche Themen nehmen wir, welche sind wichtig und wie bearbeiten wir sie? Wir haben gemeinsam entschieden, welches Thema wir vorlegen und wie wir es aufbauen. Es kamen Ideen von [KL] und Ideen von mir, und anschließend haben wir uns auf jene, die wir am besten gefunden haben, geeinigt. Das gemeinsame Entscheiden war sehr wichtig, keine von uns war dominant. (Z. 529–548)

Die katholische Lehrkraft bezeichnet Vertrauen als wesentliche Basis für reibungsloses Teamteaching. Gegenseitige Dankbarkeit für unterstützende Handlungen fördert ihrer Meinung nach den Abbau von Konkurrenzdenken sowie ein gemeinsames und nicht nebeneinander stattfindendes interreligiöses Lehren. Grundsätzlich ist aber Konkurrenz sehr wohl ein Thema.

Beim Teamteaching ist das gegenseitige Vertrauen besonders wichtig wie auch das Bestreben, die Gruppe in den Vordergrund zu stellen und eine gute Stunde gestalten zu wollen. Deshalb unterstützten wir uns gegenseitig. Es gab kein Konkurrenzdenken in dem Sinne, dass nur ich diese Stunde super gestalten möchte, nein, wir arbeiteten auf einer gemeinsamen Ebene. Das führt auch dazu, dass man zum Beispiel etwas erkennt, das man vorher nicht gesehen hat. Ich war oft dankbar, dass du etwas gesehen hast, was ich nicht gesehen habe. Dabei habe ich auch gespürt, dass du viel mehr Unterrichtserfahrung hast [...]. (Z. 567–574)

Die islamische Lehrkraft berichtet über ihre positiven Erfahrungen bei der Rollenübernahme während des gemeinsam gehaltenen Unterrichts. Dabei stand

weniger das eigene Bedürfnis nach Dominanz im Vordergrund, sondern die gegenseitige Unterstützung.

Wir haben uns immer wieder angesehen und Blicke ausgetauscht. Wenn ich gemerkt habe, [KL] ist jetzt in einer Position, in der sie nicht mehr genau weiterkommt, habe ich die Rolle übernommen. [...] Aber das geschah nicht, um zu dominieren, sondern damit die Sache funktioniert und der Überblick behalten wird. Wir haben uns darauf konzentriert, dass wir vielseitige Methoden haben und die Kinder Abwechslung haben, damit es ihnen nicht langweilig wird. (Z. 581–591)

In diesen Passagen wird deutlich, dass Teamteaching einen kooperativen Umgang der Lehrkräfte sowohl vor dem Unterricht als auch währenddessen bedingt, wobei die Rolle der handelnden Personen je nach Situation wechseln kann. Darüber hinaus wird der Anwendung vielfältiger schüler*innenorientierter Methoden große Bedeutung beigemessen, um diese für die Beschäftigung mit einem Thema zu begeistern.

3.4 Heterogenität der Gruppe als Herausforderung und Bereicherung

Bei der Planung und beim Abhalten des Unterrichts wurde darauf geachtet, dass Schüler*innen beider Religionen in Gruppen zusammenarbeiten, sodass sie miteinander und voneinander lernen können. Der Verzicht auf eine Aufteilung der Schüler*innen nach Religionszugehörigkeit kann dem Aufkommen von Differenzkategorien entgegenwirken. Traten Konflikte oder Widersprüche zwischen den Schüler*innen auf, wurde darauf eingegangen, ohne die Gesamtgruppe aus dem Blick zu verlieren.

Die islamische Lehrkraft nahm den Unterricht für eine heterogen gemischte Gruppe auf folgende Weise wahr:

Es war eine bunte, nicht so einfache Gruppe. Manche haben sich nicht vertragen, obwohl wir darauf geachtet haben. [...] Es war schon herausfordernd, aber es hat Spaß gemacht. Nach jeder Stunde waren wir glücklich. Irgendwie haben wir etwas geschafft, und die Kinder haben wirklich Spaß gehabt. (Z. 46–51)

Laut der islamischen Religionslehrerin war es für den Unterricht erforderlich, die gemischte Gruppe als Ganzes zu betrachten, sodass ein kooperativer Austausch unter den Schüler*innen der beiden Religionen möglich war. Dazu hält sie fest:

Wir haben nie eine Gruppe muslimischer und eine Gruppe katholischer Kinder gehabt. Die Stunden waren keine einseitigen Vorträge, sondern wir haben gemeinsam über unsere Religionen gelernt. Wir haben es auf diese Art aufgebaut und geplant. Also, nicht so, dass die muslimischen Kinder ein Thema und die katholischen ein anderes bearbeiten, sondern immer gemeinsam, damit sie voneinander lernen. (Z. 155–161)

Wenngleich die Lehrerinnen die religiöse Heterogenität der Gruppe als herausfordernd beschreiben, sehen sie diese als Bereicherung und als Chance für die Kinder, um ein über die Religionen hinausgehendes Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln.

3.5 Fokus auf das Verbindende gegenüber dem Trennenden

Dieser Abschnitt behandelt die verbindenden Aspekte der Religionen, die unter gleichzeitiger Berücksichtigung möglicher trennender Faktoren dabei helfen, den Schüler*innen Kompetenzen für einen verantwortungsbewussten Umgang mit Andersartigkeit zu vermitteln. Dabei ergeben sich für die Lehrer*innen wie für die Schüler*innen unterschiedliche Herausforderungen.

3.5.1 Schüler*innenebene: Sensibilisierung der Kinder für das Verbindende der Religionen

Die Auswahl der Themen beinhaltet sowohl trennende als auch verbindende Elemente der Religionen. Der Fokus lag jedoch auf dem Gemeinsamen, um die Kinder für eine über die Religion hinausgehende gesamtgesellschaftliche Verantwortung und die dafür erforderliche Überwindung von Ängsten und Differenzen zu sensibilisieren.

Die katholische Lehrkraft erläutert, wie sie mit den trennenden Faktoren umgegangen sind und versucht haben, den Schwerpunkt auf das Gemeinsame zu legen:

Von den Themen haben wir das Gemeinsame gewählt, aber auch das Trennende und Gegenseitige, damit die Kinder es kennenlernen und Vorbehalte überwinden, denn damit wachsen sie auf. Damit sie schon jetzt damit konfrontiert sind und erkennen, okay, der geht in die Kirche, ich gehe in die Moschee, aber wir haben gelernt, dass beide Gebetshäuser sind und ein Imam und ein Pfarrer fast das Gleiche sind, nur halt in der anderen Religion. Am Schluss der dritten Einheit, ging es darum – was auch eines meiner Hauptanliegen ist –, dass die Kinder verstehen, zwar unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen zu haben, aber gerade heute bei den globalen Problemen gemeinsam verantwortlich sind und dieses Trennende überwinden müssen, um zusammenzuarbeiten. Deswegen gab es das Thema Schöpfungsverantwortung. (Z. 56–67)

Aus dieser Aussage lässt sich schließen, dass die katholische Lehrkraft beansprucht, Differenzen zu überwinden, indem sie auf die verbindenden Elemente der beiden Religionen hinweist. Die Lehrpersonen blenden Unterschiede nicht aus, aber versuchen, den Schüler*innen ähnliche Strukturen als Gemeinsamkeiten näherzubringen. Daran anknüpfend schildert die islamische Lehrerin, wie

dieser Fokus auf verbindende Elemente über die Religiosität hinaus eine Sensibilität für gesamtgesellschaftliche Strukturen eröffnet hat:

Da hat man wirklich gesehen, dass die Kinder auf das Gemeinsame, auf die gemeinsame Verantwortung konzentriert sind, und dabei hat die Religion keine Rolle mehr gespielt. In der letzten Einheit ging es darum, was wir für die Umwelt tun, was wir besser machen können. Und das war auch unser Ziel [...]. (Z. 136–139)

Der interreligiöse Unterricht bietet den Schüler*innen demnach eine Möglichkeit, Gemeinsamkeiten verschiedener Religionen und Kulturen, die sie im Alltag möglicherweise als trennende Faktoren wahrnehmen, zu erkennen. Das kann die Entwicklung einer Kernkompetenz fördern, die nicht nur zu Offenheit gegenüber anderen Religionen führt, sondern sich darüber hinaus positiv auf das gesamtgesellschaftliche Zusammenleben auswirken kann.

3.5.2 Reflektierter Umgang mit der eigenen Haltung als Voraussetzung und Resultat interreligiöser Lehr-/Lernprozesse

Die katholische Lehrperson hält fest, dass das interreligiöse Arbeiten einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und Religion zuträglich sein kann. Die bewusste Besinnung auf das Wesentliche, das Religionen miteinander verbindet, könne der Entstehung von Differenzkategorien entgegenwirken. Außerdem erkennt sie die Notwendigkeit einer differenzierten Haltung der eigenen Religion gegenüber als Voraussetzung interreligiösen Unterrichtens an:

Interreligiöses Arbeiten führt natürlich auch dazu, dass man seine eigene Religion manchmal hinterfragt und kritisch überdenkt. Überhaupt, man muss sowieso wegkommen von diesem Denken, dass meine Religion die einzig wahre ist. Ich glaube, wenn man interreligiös arbeitet, führt es auch dazu, dass man umso mehr das Wesentliche in der Religion entdeckt. Das Wesentliche, das in beiden Religionen vorhanden ist, das uns verbindet. Also, wir müssen von dieser Haltung wegkommen. [...] Für einen streng fundamentalistisch gläubigen Katholiken wäre das interreligiöse Zusammenarbeiten vielleicht ein Problem. (lacht) (Z. 504–510)

Die islamische Lehrkraft berichtet in diesem Kontext von positiven und respektvollen Begegnungen in der Zusammenarbeit mit katholischen Religionslehrer*innen. Darüber hinaus erfolgt hier ein Hinweis auf die Othing-Sensibilität:

Ich denke, alle katholischen Kolleginnen, mit denen ich bis jetzt gearbeitet habe, haben die gleiche Einstellung gehabt. Ich habe nie eine Kollegin getroffen, die ›ihr‹ und ›wir‹ oder so gesagt hat, sondern nur solche, die sich auch für mich eingesetzt haben. Das hat man gesehen, nicht nur in den Worten, sondern auch gespürt, dass sie sich genauso einsetzen. (Z. 596–501)

Eine ausschlaggebende Vorbedingung für interreligiöse Lehr-/Lernprozesse ist die grundsätzliche Offenheit gegenüber anderen Menschen. Ist diese gegeben, birgt interreligiöser Unterricht nicht nur für Schüler*innen, sondern auch für Lehrkräfte das Potenzial, ein Wir-Gefühl jenseits von Differenzkategorien auszubilden bzw. zu stärken. Ein sensibler Umgang mit interreligiösem Lernen kann dienlich sein, um konstruktiv und kritisch mit potenziellen Othering-Strukturen umzugehen. Anhand der Aussagen der Lehrerinnen lässt sich feststellen, dass eine Wechselbeziehung zwischen der eigenen reflektierten und offenen Haltung und erfolgreicher interreligiöser Kooperation besteht.

4 Resümee und Ausblick

Obwohl dieser Beitrag nur einen Ausschnitt der abgehaltenen interreligiösen Unterrichtseinheiten an einer Schule⁷ analysiert und interpretiert und immer in den Kontext der jeweiligen Bedingungen des Schulalltags gesetzt werden sollte, bietet er Erkenntnisse für die fachdidaktische Perspektive und die Voraussetzungen eines gelingenden Teamteachings.

Zunächst zeigt sich, dass Teamteaching schon vor dem eigentlichen Unterricht beginnt. Die am Projekt teilnehmenden Lehrerinnen nehmen vor allem die Vorbereitungsphase als besonders wichtig wahr, da sie den ersten Ort der Begegnung und den Beginn der Zusammenarbeit darstellt. In diesem Rahmen können die Lehrkräfte voneinander über die andere Religion lernen und im besten Fall gängige Vorurteile, etwa zu religiösen Deutungsmustern, oder allgemeine Fehlannahmen abbauen. Für ein erfolgreiches Teamteaching ist daher die gemeinsame Vorbereitung die Basis einer authentischen und konstruktiven Unterrichtsführung.

Hinzu kommt eine offene Gestaltung des Unterrichts, der die Schüler*innen zu Partizipation motiviert. Auch im Zuge eines weiteren Gruppengesprächs mit Lehrkräften an einer anderen teilnehmenden Schule bestätigte sich, dass von den Lehrenden nicht nur Fachkompetenz, sondern auch eine auf Respekt basierende Kommunikation und die Bereitschaft, sich mit religiöser Pluralität auseinanderzusetzen, gefordert sind. Die Lehrpersonen haben dahingehend, wie sie

7 An dieser Stelle soll auf die Erkenntnisse zweier Beiträge hingewiesen werden, die sich mit dem Teamteaching von zwei weiteren Religionslehrer*innen, die am Projekt teilgenommen und andere Kooperationserfahrungen gemacht haben, auseinandersetzen. Konträre Professionsvorstellungen sowie eine binäre, exkludierende Handlungslogik haben zu hierarchischen Interaktionsmustern geführt und oppositionelle Professionstypen offengelegt. Vgl. Brandstetter et al., Nebeneinander ohne Konflikte; Brandstetter et al., Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams.

miteinander und auch mit den Schüler*innen der eigenen und der anderen Religion umgehen, eine wichtige Vorbildfunktion.⁸

Auch wenn eine gründliche Vorbereitung der Unterrichtseinheiten wesentlich ist, hat sich die Wahrung einer gewissen Flexibilität seitens der Lehrkräfte als ratsam erwiesen. Die Aufgaben wurden zwar vorab aufgeteilt, allerdings waren beide Lehrerinnen während des Unterrichts veranlasst, sich gegenseitig je nach Bedarf zu fördern und die handelnde Rolle auch in nicht vorab besprochenen Sequenzen des Unterrichts zu übernehmen. Mittels nonverbaler Zeichen wurde im Verlauf der Stunde kommuniziert, ob und wann es für die Lehrkräfte vorteilhaft und sinnvoll war, aus der passiven Rolle herauszutreten und unterstützend einzugreifen. Die beiden Lehrerinnen sind sich darin einig, dass dies nicht aus einem Konkurrenzdenken heraus geschah, sondern vielmehr der Intention entsprang, einen gut funktionierenden Unterricht zu gewährleisten, in dem beide Lehrpersonen miteinander und nicht nebeneinander unterrichten. Die entscheidenden Voraussetzungen dafür sind ihrer Ansicht nach Vertrauen, Respekt und Offenheit gegenüber der anderen Religion sowie der anderen Lehrkraft, die als gleichberechtigte Akteurin betrachtet wird.⁹

Das spezifische Setting eines interreligiösen Teamteachings verlangt von den Lehrkräften überdies die Kompetenz, das Potenzial der Differenzen so auszuschöpfen, dass die Schüler*innen miteinander und voneinander lernen können. Im Rahmen des Teamteachings, bei dem Schüler*innen und Lehrer*innen unterschiedlicher Religionen im Kollektiv aufeinandertreffen, kann Religion als offensichtliche Differenzlinie gelten, anhand welcher die Schüler*innen in eine christliche und eine islamische Gruppe geteilt werden. Die Unterschiede zwischen den Religionen werden einander allerdings nicht unvereinbar gegenübergestellt, sondern es wird vielmehr auf die zugrunde liegenden Ähnlichkeiten hingewiesen.¹⁰

Wie die Analyse an einer anderen Schule ergab, besteht die Gefahr, dass interreligiöses Teamteaching die Differenzkategorie ›Religion‹ überhaupt erst deutlich macht. Indem die eigene Religionszugehörigkeit in den Mittelpunkt gerückt und der anderen Religion entgegengesetzt wird, kann es zu einer Trennung in ›Wir‹ und ›die anderen‹ kommen.¹¹ Es ist jedoch von großer Rele-

8 Vgl. Weirer et al., »... und dass man nicht einfach«, 149.

9 Die Analyse der Videosequenz von Eva Wenig lässt eine abweichende Interpretation der beschriebenen Interaktionsmuster zu. Die Autorin beobachtet eine deutlich erkennbare Führungsrolle der islamischen Lehrkraft und Autonomieverluste seitens der katholischen Lehrperson; vgl. dazu Wenig, Christlich-Islamisches Teamteaching, 147–149.

10 Vgl. ebd., 150.

11 Vgl. Weirer et al., Christlich-Islamisches Teamteaching, 51; Weirer et al., »... und dass man nicht einfach«, 138.

vanz, die Gruppe als Kollektiv wahrzunehmen, sodass keine Abgrenzungen ausgehend von den Religionszugehörigkeiten vollzogen werden.

Auf der Grundlage der bisherigen Erkenntnisse lassen sich einige fachdidaktische Ansätze für interreligiösen Unterricht ableiten. In diesem Sinne sollten bei den Schüler*innen die Sensibilität, Offenheit und eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber anderen Religionen gesteigert werden, da sich dies auf die Ausbildung von Kompetenzen, wie z. B. Dialogfähigkeit, Pluralitätsfähigkeit, Toleranzfähigkeit und Urteilskompetenz, auswirkt, die sowohl den Schulalltag als auch das gesamtgesellschaftliche Zusammenleben positiv beeinflussen können. Der gemeinsame Religionsunterricht bietet einen geeigneten Rahmen für die Entwicklung dieser Kompetenzen.

Angesichts dessen ist es unerlässlich, dass die Religionslehrkräfte über eine grundsätzliche Offenheit gegenüber anderen Religionen bzw. Weltanschauungen und die Bereitschaft zur kritischen Beschäftigung mit den eigenen theologischen Deutungsmustern verfügen. Darüber hinaus ist von den Lehrkräften eine Kooperationskompetenz gefordert, die eine intensive gemeinsame Auseinandersetzung mit Fragen der Organisation, der Didaktik und des Inhalts der geplanten Einheiten ermöglicht, ohne dass dabei asymmetrische Strukturen entstehen.

In der Vorbereitungsphase ist genau festzulegen, wer in welchen Situationen die leitende Rolle im Unterricht übernimmt und wie auf Meinungen und kritische Fragen der Schüler*innen zu reagieren ist. Ferner sollte vorab besprochen werden, ob und wann vor der Klasse diskutiert und den Schüler*innen damit ein Beispiel für einen wertschätzenden Dialog geboten wird.¹² Diese Phase stellt nicht nur einen wichtigen organisatorischen Rahmen dar, sondern bietet den Lehrkräften auch die Möglichkeit, sich über ihre Haltungen auszutauschen und dadurch die eigene interreligiöse Kompetenz auszubauen sowie Vertrauen auf persönlicher und professioneller Ebene zu entwickeln. Auf diese Weise ist gemeinsamer interreligiöser Unterricht nicht nur für die Schüler*innen, sondern auch für die Lehrkräfte eine Bereicherung.

Literatur

- Brandstetter, Bettina/Reis, Oliver/Wenig, Eva/Yağdı, Şenol, Nebeneinander ohne Konflikte – Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften, in: Pädagogische Horizonte: Die gesellschaftliche Erzeugung religiöser Vielfalt 4 (2021) H. 1, 23–38.
- Brandstetter, Bettina/Reis, Oliver/Wenig, Eva/Yağdı, Şenol, Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams – Die Wiederkehr der Materialkerymatik in der Religi-

12 Vgl. Wenig, Christlich-Islamisches Teamteaching, 307; Wenig/Yağdı, »Oder was anderes ...«, 173.

- onsdidaktik, in: Pädagogische Horizonte: Die gesellschaftliche Erzeugung religiöser Vielfalt 4 (2021) H. 1, 39–54.
- Gmoser, Agnes/Mešanović, Mevlida/Wenig, Eva/Yağdı, Şenol, Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Empirische Einblicke in Perspektiven von Lehrenden und Lernenden, in: Krobath, Thomas/Taschl-Erber, Andrea (Hg.), Konfessionell – Kooperativ – Interreligiös. Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander?, Wien 2023, 301–324.
- Gmoser, Agnes/Weirer, Wolfgang, Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27 (2019) H. 1, 161–189.
- Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 2010.
- Naurath, Elisabeth, Die Kinder zu Wort kommen lassen: eine Chance für den interreligiösen Dialog, in: Ucar, Bülent/Blasberg-Kuhnke, Martina/Scheliha, Arnulf von/Bommes, Michael (Hg.), Religionen in der Schule und die Bedeutung des islamischen Religionsunterrichts, Göttingen 2010, 165–178.
- Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Losert, Martin, Einführung und zusammenfassende Darstellung des Forschungsprojekts, in: Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.), Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster 2017, 11–17.
- Weirer, Wolfgang/Wenig, Eva/Yağdı, Şenol, »... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet.« Interreligiöses Lernen im christlich-islamischen Teamteaching, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27 (2019) H. 2, 129–151.
- Weirer, Wolfgang/Wenig, Eva/Yağdı, Şenol, Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtssetting, in: Tuna, Mehmet Hilmi/Juen, Maria (Hg.), Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts, Stuttgart 2021, 35–52.
- Wenig, Eva, Christlich-Islamisches Teamteaching. Eine Studie zu einem religionskooperativen Unterrichtssetting als Basis interreligiöser Lernprozesse (= Dissertation), Graz 2023.
- Wenig, Eva/Yağdı, Şenol, »Oder was anderes ...« Empirische Einblicke in die Positionalität von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern im christlich-islamischen Religionsunterricht, in: Zimmermann, Mirjam et al. (Hg.), »Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben.« Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie, Stuttgart 2022, 159–175.
- Yağdı, Şenol, Interreligious Learning as a Contribution to Peace Education. Empirical Insights from Christian-Islamic Team Teaching, in: Aslan, Ednan/Hermansen, Marcia/Akkilic, Evrim Ersan (Hg.), Peace Education and Religion: Perspectives, Pedagogy, Policies, Wiesbaden 2022, 327–342.

IV. Interreligiöse Bildung – quo vadis? Resümee und Ausblicke

Lokale Theorien als Aspekte einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse im Kontext der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung

Wie die Beiträge dieses Sammelbands aufzeigen, wurde im Rahmen des Projekts ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹ das religionskooperative Setting des Christlich-Islamischen Teamteachings wissenschaftlich begleitet und beforscht. Im Sinne des gewählten Forschungsformats, der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (FDEF), stellt sich nun die abschließende Frage, welche lokalen Lehr-/Lerntheorien sich als Hypothesen anhand der vorliegenden Erkenntnisse zusammenfassend formulieren lassen.

Im Unterschied zu ›großen‹ Theorien zielen ›lokale‹ Lehr-/Lerntheorien auf keine gegenstandsübergreifende Repräsentativität ab. Dennoch wollen sie in Bezug auf einen bestimmten Lerngegenstand einzelfallübergreifende Beobachtungen thematisieren, die Aussagen über die Gelingensbedingungen der jeweiligen Lehr-/Lernprozesse beinhalten. Gärtner beschreibt den Entstehungsprozess valider lokaler Theorien wie folgt:

Den Anspruch, eine lokale Theorie zu bilden [sic!] entwickelt eine entsprechende Forschung dann, wenn es ihr gelingt, in den unterschiedlichen Zyklen durch Fallvergleich Muster zu erkennen, die auch losgelöst vom konkreten Kontext plausibilisierbar sind [...]. In diesem spezifischen Sinn können die Ergebnisse dann als valide [...] bezeichnet werden.¹

Folglich werden hier zwölf lokale Lehr-/Lerntheorien zu religionskooperativen Bildungsprozessen zunächst thesenartig präsentiert. Basierend auf dem gesammelten empirischen Material werden diese dann im kritisch-konstruktiven Abgleich mit bereits erforschten Anforderungen und Einsichten zu interreligiösem Lernen in der einschlägigen Fachdiskussion näher erläutert und begründet.

Der Lerngegenstand, auf den sich die vorgestellten lokalen Theorien beziehen, wurde im einleitenden Beitrag über die FDEF (vgl. Beitrag von Wolfgang Weirer in diesem Band, I.2) detailliert beschrieben. Im Wesentlichen handelt es sich

¹ Gärtner, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, 19.

dabei um Anliegen und Vorannahmen des Projektteams und der am Projekt beteiligten Lehrpersonen im Hinblick auf interreligiöses Lernen in einem religionskooperativen Unterrichtssetting. Zum Lerngegenstand zählen demnach u. a. folgende Kenntnisse und Fähigkeiten:

- Themenbezogenes (Grund-)Wissen und Informationen über christliche und islamische Perspektiven erlangen, z. B. zu religiösen Texten, religionsbezogenen Ritualen, Praktiken, Gegenständen, Symbolen und Orten, Personen und Biografien, historischen und soziokulturellen Kontexten, (religiöser) Kunst sowie zu Ethik und Werten (Liebe, Gewalt etc.)
- Eigene Haltungen reflektieren und sich der persönlichen Vorannahmen in Bezug auf Religion(en) bewusst werden und diese gegebenenfalls überdenken
- Sensibilität für und konstruktives Verständnis von religiöser Vielfalt (auch innerhalb von Religionen) entwickeln
- Interesse für Angehörige anderer Religionen und ihre Zugänge zu Religion wecken
- Am Modell des wahrgenommenen Dialogs im Teamteaching Impulse für den eigenen Umgang mit Personen unterschiedlicher religiöser Prägung erhalten
- Im Dialog wechselseitige Wertschätzung, Respekt und Empathie einüben
- Die gesellschaftliche Perspektive auf Religion(en) und damit verbundene Machtstrukturen erkennen und kritisch hinterfragen
- Religiöse Sprachfähigkeit entwickeln und erweitern

Zwölf Thesen zu einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse

- 1) *Die Initiator*innen interreligiöser Schulprojekte sollten die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, allen voran das politische Klima und die mediale Berichterstattung, beachten. Diese Aspekte prägen das Verhältnis zwischen religiöser Majorität und Minorität sowohl in der Gesellschaft im Allgemeinen als auch in der Schule.*

Wer interreligiöse, insbesondere christlich-islamische, Projekte im schulischen Kontext initiiert, mag grundsätzlich davon ausgehen, dass alle Beteiligten gegenüber »dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen« sind (Art. 14 Abs. 5a B-VG). Neben dieser Offenheit gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen äußern Lehrende oft den Wunsch nach gegenseitigem Respekt und einer Begegnung »auf Augenhöhe«. Dies ist ein Ideal, das in der Realität zwischen den Lehrenden und mit den Schüler*innen zwar möglich, aber nicht ohne Weiteres zu erreichen ist. Die Gründe dafür liegen nicht ausschließlich im persönlichen Umgang mit Andersgläubigen innerhalb

einer je nach ländlichem oder urbanem Gebiet mehr oder weniger pluralen Gesellschaft, sondern auch in gesellschaftlichen Faktoren, die von den Projektbeteiligten unabhängig sind.

Diese äußeren Umstände betreffen im Kontext des Christlich-Islamischen Teamteachings beispielsweise das politische Klima, wenn etwa Parteien, u. a. aufgrund der demografischen Veränderung durch Migration und Flucht, mit monistisch identitätspolitischen Argumenten zur Sicherheit und Integration die Sonderbehandlung einer Religion gutheißen oder gar vorantreiben (›securitisation‹).² Zugleich ist der Umgang mit Andersgläubigen in der Gesellschaft und im Besonderen in der Schule ein Resultat der medialen Darstellung von Religion(en) und deren Angehörigen. Gesellschaftlich bedingte Vorurteile, Diskriminierungen und Assimilierungszwänge, die Menschen mit einer anderen Religion, Kultur oder Sprache entgegengebracht werden, können die Folgen sein. Für interreligiöse Schulprojekte und im Besonderen für das Christlich-Islamische Teamteaching besteht deshalb die Gefahr, dass unausgeglichene Minoritäts- und Majoritätsverhältnisse zwischen den Beteiligten zutage treten. Erforderlich ist daher eine Sensibilisierung für die Anliegen der Mehrheitsgesellschaft wie auch der Minderheiten, um schon vorab etwaige negative Einflüsse aus der Gesellschaft auf ein Teamteaching ›auf Augenhöhe‹ identifizieren und hintanhalten zu können. Daher sollten die Projektinitiator*innen bei interreligiösen Vorhaben jedenfalls die politischen und medialen Einflüsse auf das gesellschaftliche und schulische Klima berücksichtigen.

- 2) *Interreligiöse Bildungsprozesse sind – sowohl aus religionspädagogischer als auch aus bildungspolitischer und schulischer Perspektive – mit hohen Erwartungen konfrontiert. Diese führen zu einer emotionalen Aufladung und gegebenenfalls zu Situationen der Überforderung. In der schulischen Praxis hängt die Erfüllung der Erwartungen von vielen verschiedenen Bedingungen ab.*

Seit die religionspädagogische Fachdiskussion um interreligiöse Lehr-/Lernprozesse begonnen hat, werden diesen verschiedenste Intentionen zugeschrieben. Die Schüler*innen sollen sich zentrale Kenntnisse über die eigene Religion und über andere Religionen aneignen, sie sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Religionen benennen können, Menschen mit anderer religiöser Überzeugung mit Wertschätzung und Respekt begegnen, einen Perspektivenwechsel einüben, den Wahrheitsanspruch von Religion(en) bejahen und dennoch entgegen allen relativistischen Tendenzen in der eigenen und auch in anderen Religionen Aspekte von Wahrheit erkennen und somit eine

2 Vgl. Cesari, The securitisation of Islam in Europe.

religionspluralistische Grundhaltung einnehmen. Zugleich sollen sie sensibel für die intrareligiöse Vielfalt werden.³

Schulleiter*innen und Bildungspolitiker*innen erwarten sich von interreligiösen Bildungsprozessen eine Befriedung religiös (mit)bedingter Konflikte in der Schule, Präventionsarbeit in Bezug auf radikalisierte Formen von Religion und letztlich ein friedliches Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft. Diese vielfältigen und hochgesteckten Ansprüche sind in der schulischen Praxis aber schwer zu erfüllen, da der Erfolg derartiger Bildungsprozesse maßgeblich von verschiedenen strukturellen und personalen Rahmenbedingungen abhängt. Vor allem der Kompetenz und Kooperationsbereitschaft der beteiligten Lehrpersonen kommt dabei ein hoher Stellenwert zu. Besonders deutlich wurde, dass die Lehrkräfte jeweils unterschiedliche strukturelle und habituelle Voraussetzungen für die Gestaltung interreligiöser Unterrichtsprozesse mitbringen (vgl. Beitrag von Şenol Yağdı in diesem Band, II.2) – je nachdem, ob sie Teil der Mehrheitsgesellschaft sind oder einer kulturellen bzw. religiösen Minderheit angehören.

Wenn es den Lehrpersonen gelingt, sich sowohl mit Gemeinsamkeiten als auch Differenzen produktiv und kritisch-konstruktiv auseinanderzusetzen, haben interreligiöse Lehr-/Lernprozesse im Modus der Begegnung auch das Potenzial, zu einem Modell für die Bearbeitung anderer gesellschaftlich polarisierender Thematiken im Kontext schulischer Bildung zu werden.

- 3) *Für interreligiöses Lehren und Lernen sind vorab die normativen Bestimmungen und strukturellen Voraussetzungen im Zusammenhang mit den verschiedenen Stakeholder*innen zu klären, insbesondere mit der Bildungs- und Schuldirektion, den Schulämtern der beteiligten Kirchen und Religionsgesellschaften sowie den Erziehungsberechtigten. Dazu benötigen die Initiator*innen Wissen über die individuellen und korporativen Grund- und Freiheitsrechte. Außerdem sollte ihnen die Notwendigkeit einer transparenten Kommunikation mit allen Beteiligten während des gesamten Prozesses bewusst sein.*

Für interreligiöses Lehren und Lernen bzw. Christlich-Islamisches Teamteaching und die inhaltliche Ausrichtung des Projekts sind Kenntnisse über die verfassungsrechtlich verankerten Aufgaben der Schule ebenso erforderlich wie über die Organisation des Religionsunterrichts und die rechtliche Möglichkeit zur Umsetzung interreligiöser Projekte, um vorab die strukturellen Voraussetzungen für einen möglichst reibungslosen Ablauf klären zu können. Interreligiöse Kooperationen sind im Gesetz zwar nicht ausdrücklich festgeschrieben, jedoch im

3 Vgl. Unser, Über Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypen durch interreligiöses Lernen; Unser, Interreligiöses Lernen; Meyer, Grundlagen interreligiösen Lernens.

Rahmen des schulischen Religionsunterrichts, der in der Verantwortung der anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften (KuR) liegt, insofern unproblematisch, als sich die kooperierenden KuR über die interreligiöse Projektausrichtung einig werden. Grundsätzlich dürfen alle KuR als formell gleichberechtigte Institutionen solche Vorhaben organisieren und umsetzen. Dieser Umstand ist für Projektinitiator*innen in Absprache mit den Schulleiter*innen dann relevant, wenn eine potenzielle Bevorzugung katholischer Kolleg*innen bzw. eine Ungleichbehandlung (z. B. in der Stundenplanung) wahrgenommen wird.

Die Aufgabe der Schule, staatliche Bildungsziele zu erreichen, steht in engem Zusammenhang mit der Vermittlung von liberaldemokratischen Werten, die beispielsweise die Rechtsstaatlichkeit, die Nichtdiskriminierung aufgrund von Herkunft, Geschlecht, Religion etc. sowie die Grund- und Freiheitsrechte betreffen. Letztere sind in interreligiösen Projekten wie dem Christlich-Islamischen Teamteaching zu bedenken, da die Religionsfreiheit neben der positiven Dimension der freien Ausübung der Religion auch die negative Dimension des Schutzes vor religiösen Einflüssen umfasst. Im Christlich-Islamischen Teamteaching kommen Schüler*innen zwangsläufig mit religiösen Inhalten anderer Religionen in Kontakt, weshalb im Besonderen die negative Religionsfreiheit der Lernenden zu berücksichtigen ist.

In interreligiösen Projekten besteht immer ein Spannungsverhältnis zwischen den Vorgaben konfessioneller Lehrpläne zur Förderung des interreligiösen Dialogs einerseits und der negativen Religionsfreiheit andererseits. Diesbezüglich ist wiederum zu bedenken, dass dieser Zwiespalt von politischen Parteien oder sonstigen gesellschaftlichen Organisationen mit identitätspolitischen Agenden instrumentalisiert werden kann. Daher sind die Projektinitiator*innen gut beraten, ihr interreligiöses Vorhaben den beteiligten bzw. betroffenen Stakeholder*innen möglichst transparent zu kommunizieren. Schon in der Anfangsphase des Projekts sollten die Schulleitung und die Schulämter der KuR in die Konzeptualisierung einbezogen, die Bildungsdirektion informiert sowie die Eltern und Erziehungsberechtigten mittels Elternbrief aufgeklärt werden. Im Idealfall bleiben die Kommunikationskanäle zu den Projektverantwortlichen bis zum Ende des Projekts aufrecht.

- 4) *Religionskooperativem Unterricht im Teamteaching muss eine intensive Vorbereitungs- und Planungsphase mit gemeinsamen Überlegungen zu theologischen, religionspädagogischen sowie -didaktischen Vorannahmen und Zielsetzungen der Lehrpersonen vorausgehen. Im Sinne der Subjektivierung und der vollen Ausschöpfung des Unterrichtssettings sind alltags- und lebensrelevante Themen religionskundlichen vorzuziehen.*

Um die Schüler*innen zur Reflexion und Begründung ihrer religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen anzuleiten, sollten die kooperierenden Lehr-

personen im Vorfeld ihre persönlichen theologischen sowie religionspädagogischen Vorannahmen reflektieren und sich darüber austauschen. Diese dem Unterricht vorgelagerte Kommunikation kann gegenseitiges Verständnis und Vertrauen schaffen und erleichtert es den Lehrenden, im darauffolgenden Prozess Themen aus unterschiedlichen religiösen Perspektiven kritisch-konstruktiv zu betrachten und zu erarbeiten. Sie können die Haltungen der je anderen Person besser einordnen und gemeinsame Normen und Werte finden, die zu einer professionellen Zusammenarbeit sowie zur Vermeidung von koexistentem oder konflikthaftem Unterricht beitragen. Es empfiehlt sich deshalb, vor dem gemeinsamen Unterricht vertrauensbildende Maßnahmen zu ergreifen, damit sich die Lehrpersonen aufeinander verlassen und erfolgreich miteinander arbeiten können. Dieses Vertrauen kann durch das gemeinsame Unterrichten dann nochmals gestärkt werden.

Auch die Klärung religionsdidaktischer Prämissen und Ziele ist ein bedeutender Schritt der Vorbereitungs- und Planungsphase eines religionskooperativen Unterrichts. Die Religionslehrer*innen müssen sich der Vor- und Nachteile des gewählten didaktischen Settings (beispielsweise beim Verhältnis von Lehrer*innen- oder Schüler*innenzentrierung) bewusst sein und dieses mit Blick auf das angestrebte Unterrichtsziel festlegen. Die Themenwahl sollte an den Interessen der Schüler*innen ausgerichtet werden, damit diese die Relevanz der interreligiösen Einheiten erkennen. Dementsprechend sind alltags- und lebensrelevante Themen religionskundlichen vorzuziehen, wenngleich religionskundliche Aspekte für den interreligiösen Dialog in Begegnung durchaus relevant sind und durch die Lehrpersonen oder das Unterrichtsmaterial eingebracht werden sollten.

- 5) *Für eine gelingende Kooperation im interreligiösen Teamteaching – bestenfalls in Form der ›Kokonstruktion‹ – ist seitens der Lehrpersonen eine bewusste (gemeinsame) Auseinandersetzung mit ihren je eigenen sowie gemeinsamen Rollen im Unterricht vonnöten.*

Als anzustrebende Kooperationsform für das interreligiöse Teamteaching gilt die ›Kokonstruktion‹. Diese Form der Zusammenarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrpersonen ihr Wissen im gegenseitigen Austausch aufeinander beziehen (kokonstruieren), es dabei erweitern und ausgehend davon gemeinsame Zugänge zu den vorab definierten Zielen entwickeln.⁴ Als Voraussetzung für dieses anspruchsvolle Modell braucht es Offenheit und Vertrauen zwischen den Lehrpersonen, die wiederum durch die gemeinsame Arbeit gefestigt werden. Kokonstruktives Teamteaching ist demnach als prozesshaft und in ständiger Weiterentwicklung befindlich zu betrachten. Bei der Analyse der interreligiösen

4 Vgl. Gräsel et al., Lehrkräfte zur Kooperation anregen, 210f.

Unterrichtseinheiten hat sich die Notwendigkeit gezeigt, dass die Lehrpersonen vor dem gemeinsamen Unterricht die Rollenverteilung klären, damit ein Ungleichgewicht und etwaige Konflikt- oder Konkurrenzsituationen vermieden werden.

Ein besonderes Kennzeichen des religionskooperativen Teamteachings ist die Vorbildfunktion, die den Religionslehrer*innen dabei zukommt. Die Art und Weise, wie die christliche und die islamische Lehrperson miteinander sprechen und wie sie einander auch nonverbal Aufmerksamkeit und Wertschätzung schenken, vermittelt den Schüler*innen, dass sich Angehörige verschiedener Religionen auf Augenhöhe begegnen und ohne Vorbehalte oder Missionierungsgedanken über ihre – möglicherweise völlig unterschiedlichen – Zugänge und Weltanschauungen austauschen können. Dieses Modellcharakters müssen sich die Lehrkräfte bewusst sein.

Um den hohen Anforderungen an einen religionskooperativen Unterricht im Teamteaching gerecht zu werden, benötigen beide Lehrpersonen ein umfangreiches Bündel an interreligiösen Kompetenzen. Im Forschungsprozess zur christlich-islamischen Kooperation wurde allerdings deutlich, dass die erforderlichen Fähigkeiten je nach Religionszugehörigkeit variieren. Diese Unterschiede rühren beispielsweise von der Majoritäts- oder Minoritätsposition der Religionen in der Gesellschaft oder der historischen Entwicklung und dem Stand des jeweiligen konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule her, hängen aber auch von den organisatorischen Gegebenheiten ab.

6) *Die Schüler*innen finden sich in interreligiösen Projekten in verschiedenen Rollen wieder. Während sie manche durchaus überzeugt oder ganz selbstverständlich einnehmen, kann es vorkommen, dass ihnen andere durch die Lehrpersonen oder Mitschüler*innen zugeschrieben bzw. aufgedrängt werden (z.B. die Expert*innenrolle oder die Rolle von Repräsentant*innen ihrer Religion bzw. Kultur). Daher ist darauf zu achten, dass der Unterricht zu einem geschützten Raum wird, in dem die Schüler*innen ihre Rolle weitestgehend selbst bestimmen können.*

In interreligiösen Einheiten nehmen die Schüler*innen wie in jedem anderen Unterricht unterschiedliche Rollen ein. Je nach Interesse am Thema und Rahmenbedingungen verhalten sie sich aktiver oder passiver.

In den analysierten Sequenzen zeigte sich, dass einzelne Schüler*innen gerne die Rolle als Expert*innen ihrer Religion einnahmen, ihr religiöses Wissen und ihre Erfahrungen teilten sowie von ihren eigenen Glaubensüberzeugungen und Traditionen erzählten, also auch ihre persönliche Religiosität in den Unterricht einbrachten. Dennoch ist nicht davon auszugehen, dass derartige Rollen von allen Schüler*innen selbstverständlich und freiwillig übernommen werden. Lehrkräfte müssen daher darauf achten, dass sie den Schüler*innen in interre-

ligiösen Lehr-/Lernprozessen keine Expert*innenrolle in Bezug auf ›ihre‹ Religion aufdrängen.

Die Analyse des Datenmaterials ließ eine weitere Herausforderung erkennen: Wenn beispielsweise von Schüler*innen erwartet wird, dass sie Lehre, Riten oder Werte von Religion authentisch vertreten oder religiöse Praktiken im Unterricht vorstellen, werden diese gegebenenfalls stark überfordert bzw. in eine Rolle gedrängt, die ihnen nicht entspricht. Somit ist zu vermeiden, dass Lernende als Repräsentant*innen für die jeweilige (institutionalisierte) Religionsgemeinschaft sprechen oder eintreten müssen.

In diesem Sinne ist von den kooperierenden Lehrkräften zu gewährleisten, dass sie in den interreligiösen Unterrichtseinheiten einen geschützten Raum schaffen, in dem Schüler*innen aller religiöser Gruppierungen die Freiheit haben, ihre eigenen Glaubensansichten offen zu äußern und direkt mit Andersgläubigen über unterschiedliche Überzeugungen in Austausch zu treten. Sie sollen sich darin frei entfalten und positionieren können. Dies schafft die Voraussetzung dafür, dass die Schüler*innen vorhandene Differenzlinien quer durch alle Lebensbereiche und nicht ausschließlich im religiösen Kontext wahrnehmen, thematisieren und diskutieren.

7) *Die religionsbezogenen Vor- und Einstellungen sowie konkrete Vorurteile von Schüler*innen sollen als Lernvoraussetzungen für interreligiöse Bildungsprozesse wahrgenommen und in den Unterrichtseinheiten bearbeitet werden.*

Der Abbau von Vorurteilen oder zumindest das Hinterfragen und Aufbrechen von generalisierenden Vorstellungen von anderen Religionen werden in der Fachliteratur immer wieder als Ziel interreligiöser Bildungsprozesse benannt und angestrebt.⁵ Indessen sind die religionsbezogenen Vor- und Einstellungen von Schüler*innen als Lernvoraussetzungen bisher nur selten in den Blick gelangt. Im Sinne der FDEF und unter Beachtung der Erforschung von Lernvorgängen ist jedoch der Lernausgangslage – das heißt im Kontext interreligiöser Bildungsprozesse auch den Vorurteilen, die gegenüber Religion und anderen Religionen bei den Schüler*innen vorhanden sind – besondere Aufmerksamkeit zu widmen, da diese das Lernen bzw. den Lernerfolg maßgeblich beeinflussen.

Insofern ist es empfehlenswert, dass Lehrpersonen vor oder am Beginn interreligiöser Unterrichtseinheiten die Zugangsweisen der Schüler*innen zu religiöser Vielfalt und (anderen) Religion(en) in Erfahrung bringen und die diesbezüglichen Erkenntnisse in didaktische Überlegungen einfließen lassen. Zudem scheint es vielversprechend für das Erreichen des Lernziels ›Abbau oder Aufbrechen von religionsbezogenen Vorurteilen‹, konkrete, bei den Schüler*innen und auch in der Gesellschaft verbreitete Vorurteile in den interreligiösen Bil-

5 Vgl. beispielsweise Unser, *Interreligiöses Lernen*, 271.

dungsprozessen zum Thema und dadurch bearbeitbar zu machen. Dies erfordert wiederum von den Lehrpersonen, sich ihrer eigenen (oft impliziten) religionsbezogenen Vor- und Einstellungen bewusst zu werden, da sonst die Gefahr besteht, dass in einem solchen Prozess Schüler*innenvorstellungen vorschnell bewertet, eigene Argumentations- und Überzeugungsmuster unreflektiert angewendet und alternative Sichtweisen ausgeblendet werden.

- 8) *Die explizite Thematisierung religiöser Differenz, die im Unterrichtssetting des Christlich-Islamischen Teamteachings durch die Lehrpersonen und die Schüler*innen repräsentiert wird, ist anfällig für religiöses Othering. Da sich dieser Effekt aber nicht vollkommen vermeiden lässt, zumal damit auch die Alltagsrealität abgebildet wird, ist es das Ziel interreligiöser Bildungsprozesse, bei den Lehrenden und Lernenden eine besondere Sensibilität für potenzielle Abwertungen durch Othering-Prozesse zu schaffen.*

Schon in der Konzeption des Projekts ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹ wird von der Religionszugehörigkeit als Differenzkategorie ausgegangen. Da eine Begegnung zwischen zwei Lerngruppen, die aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit üblicherweise getrennt voneinander unterrichtet werden, in einem gemeinsamen Unterrichtsprozess stattfindet, wird die religiöse Differenz von vornherein – explizit oder implizit – ins Spiel gebracht. Lingen-Ali und Mecheril weisen eindringlich darauf hin, dass begegnungspädagogische Ansätze »immer jene Differenzen voraus[setzen], auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden«⁶. Ein solches religionsdidaktisches Konzept ist somit »immer auch gefährdet, nicht nur die Differenz zwischen Religionen, sondern auch Bilder über die *Religion der Anderen* zu zeichnen und zu bekräftigen. [...] [Kinder] lernen zu *MuslimInnen* und *Nicht-MuslimInnen* zu werden, wobei unter Bedingungen einer potenziell und tendenziell antimuslimischen Kultur dieser Lernprozess auch einer ist, in dem die Kinder in das Schema von Höher- und Minderwertigkeit eingeführt werden«⁷.

Die Konstruktion eines ›Anderen‹, mit der dessen Abwertung und zugleich die Aufwertung des ›Eigenen‹ einhergeht, wird als »religiöses Othering«⁸ bezeichnet. Zu beachten ist dabei vor allem, welche Wirkweisen und Gefühle die Rede über ›Anderer‹ bzw. ›Fremder‹ gerade bei der angesprochenen Personengruppe auslösen kann. Willems spricht in diesem Zusammenhang von »religionistischem Rassismus«⁹, der dadurch gekennzeichnet ist, dass sich die Differenzkategorien

6 Lingen-Ali et al., Religion als soziale Deutungspraxis, 22.

7 Ebd., 23.

8 Willems, ›Religionistischer‹ Rassismus und Religionsunterricht, 479.

9 Ebd., 478.

Religion, Kultur, Rasse, möglicherweise darüber hinaus auch Sprache, Staatsangehörigkeit und Gender überschneiden können. Insbesondere die Muslim*innenfeindlichkeit ist von derartigen Zuschreibungsüberlagerungen betroffen.

Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, wie in (inter-)religiösen Bildungsprozessen andere Religionen thematisiert werden. Der Religionsunterricht kann Differenzlinien – gezielt oder unbeabsichtigt – verstärken und damit Dominanz reproduzieren¹⁰ oder im Gegenteil zu einem Ort werden, an dem »entsprechende Exklusionsmechanismen und Zuschreibungspraktiken in außerreligiösen und außertheologischen (z.B. politischen) Diskursen«¹¹ behandelt und kritisiert werden, um für ›religionistischen‹ Rassismus zu sensibilisieren. Kaum ein anderer Gegenstand im existierenden Fächerkanon dürfte besser als der Religionsunterricht dazu geeignet sein, sich kritisch mit Schemata von Höher- und Minderwertigkeit von Religionen auseinanderzusetzen.¹²

Abwertende Fremdzuschreibungen möglichst zu vermeiden bzw. eine Sensibilität für Othering-Strukturen zu entwickeln, bedeutet zuallererst, Wissen über verschiedene Formen von Rassismus zu vermitteln¹³ und damit einen Grundstein für rassismuskritische Bildungsprozesse zu legen. Dabei ist auch eine selbstkritische Reflexion darüber nötig, ob und inwiefern im Religionsunterricht und vor allem in interreligiösen Bildungsprozessen in Begegnung anderen Religionen »bestimmte Merkmale, Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeschrieben werden, sodass ein stereotypes und abwertendes Fremdbild«¹⁴ entsteht. Hier kann es hilfreich sein, sich mit der intrareligiösen Vielfalt explizit zu befassen, denn Differenzlinien in Bezug auf die Interpretation von Offenbarungsschriften, von religiöser Praxis oder von ethischen Entscheidungen bestehen auch innerhalb einzelner Religionsbekenntnisse.

- 9) *Der Dialog über Gemeinsamkeiten und Unterschiede religiöser Weltdeutungen ist in interreligiösen Lehr-/Lernprozessen dann fruchtbar, wenn die beteiligten Lehrpersonen möglichst differenzierte Positionierungen einbringen, und das ohne Angst vor Differenzen. Letztere können produktiv genutzt werden, um binäre Argumentationslogiken zu durchbrechen.*

Ein wesentlicher Aspekt des skizzierten Lerngegenstands im Projekt ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹ ist der angestrebte Dialog zwischen der katholischen und der islamischen Religionslehrkraft über Gemeinsamkeiten und Unterschiede religiöser Zugänge, um religionsspezifische Gottes-, Welt- und Menschenbilder deutlich zu machen. Durch das modellhafte

10 Vgl. Mecheril et al., *Gewöhnliche Unterscheidungen*, 176.

11 Willems, ›Religionistischer‹ Rassismus und Religionsunterricht, 484.

12 Vgl. ›Religionistischer‹ Rassismus und Religionsunterricht, 490.

13 Vgl. ebd., 482.

14 Willems, Art. 7 Abs. 3 GG bleibt – aber wohin geht der Religionsunterricht?, 246.

Gespräch zweier ›Native Speakers‹ soll erfahrbar werden, dass auch Differenzen zwischen religiösen Positionen konstruktiv und wertschätzend thematisiert und bearbeitet werden können. Der intendierte Dialog zwischen den Lehrpersonen fand im Projekt lediglich rudimentär statt. Vielmehr konzentrierten sich die Lehrenden auf die Kommunikation mit den Schüler*innen. Wenn die Lehrpersonen hingegen in Dialog traten, standen primär die Gemeinsamkeiten von Islam und Christentum im Vordergrund. Das Gespräch über Unterschiede wurde in den meisten Unterrichtssituationen weitgehend vermieden. Kamen dennoch – etwa durch Nachfragen von Schüler*innen – Differenzen zur Sprache, so wurde das Unterrichtsgespräch rasch trivialisiert oder in eine andere Richtung gelenkt.

Um das Potenzial dieses didaktischen Settings optimal zu nutzen, sollten die Lehrpersonen in Bezug auf die jeweilige Unterrichtsthematik bereits im Vorfeld eine möglichst differenzierte Positionierung erarbeiten und diese ohne Scheu vor Differenzen in den Unterricht einbringen. Angesichts der Diagnose von Englert und seinem Forschungsteam, dass theologische Expertise und darauf aufbauende Positionalität auch im konfessionellen Religionsunterricht selten anzutreffen sind¹⁵, dürfte dieser Aspekt eine entscheidende Herausforderung, zugleich aber eine wesentliche Gelingensbedingung interreligiöser Bildungsprozesse im Modus der Begegnung darstellen.

Eine differenzierte Darlegung religiöser Wissensbestände und die Argumentation darauf basierender individueller Positionen ermöglichen das Ausbrechen aus binären Logiken (im Sinne von ›erlaubt‹ oder ›verboten‹, ›richtig‹ oder ›falsch‹). Diese Dekonstruktion reiner Schwarz-Weiß-Argumentationen kann auch die Schüler*innen zu individuellen Positionierungen jenseits binärer Denkmuster herausfordern und ist daher ein zentrales Element religiöser Bildung, die vor fundamentalistischen Denkmustern schützt.¹⁶

10) Religionslehrkräfte benötigen für das interreligiöse Lehren und das Erreichen der damit verbundenen lehrplanmäßigen Ziele eine adäquate Ausbildung. Die Praxis zeigt Professionalisierungsdefizite in der kirchlich bzw. religionsgesellschaftlich verantworteten Ausbildung, die sich unterschiedlich manifestieren. In den religionspädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogrammen ist daher auf eine fachgerechte, multidimensionale Kompetenzschulung zu achten.

Ebenso wie die inhaltliche Ausrichtung des Religionsunterrichts liegt auch die Ausbildung von katholischen und islamischen Religionslehrer*innen in der Verantwortung der KuR, sodass sich die Curricula nur in religiös inhaltlicher Hinsicht voneinander unterscheiden. Sowohl katholische als auch islamische

15 Vgl. dazu beispielsweise Englert, Religion gibt zu denken, 31–34.

16 Vgl. Weirer, Religious Fundamentalism as a Challenge for (Inter-)religious Education.

Religionslehrer*innen weisen diverse Professionalisierungsdefizite beim interreligiösen Lehren auf. Um die Kompetenzen von Religionslehrkräften für religionskooperative Unterrichtsettings in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu forcieren und sicherzustellen, sind die folgenden Aspekte zu berücksichtigen.

Die Kompetenzförderung umfasst die Vermittlung eines soliden theologischen Grundwissens über andere Religionen, insbesondere deren Glaubensprinzipien, theologische Konzepte, Geschichten, Erzählungen und Schriften. Die Lehrkräfte sollen ein tiefes Verständnis für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Religionen entwickeln, um den Schüler*innen ein ausgewogenes Bild zu präsentieren. Weiters sollen sich (angehende) Religionslehrkräfte mit interreligiösen Dialogen, interkultureller Sensibilität und dem Wert des interreligiösen Lernens auseinandersetzen, damit sie die Schüler*innen dabei unterstützen können, Werte wie Offenheit, Respekt und Wertschätzung zu internalisieren.

Im Hinblick auf die pädagogischen Fähigkeiten für das interreligiöse Lehren muss die didaktische Aufbereitung effektiver Unterrichtsmethoden geschult werden, wie etwa partizipative Lernstrategien, kooperatives Lernen, interaktive Diskussionen oder die Förderung des kritischen Denkens. Lehrende sollten in der Lage sein, einen Unterricht zu gestalten, der die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen berücksichtigt und es ihnen ermöglicht, aktiv am Lernprozess teilzunehmen. Die Ausbildung sollte zudem praktische Erfahrungen im Umgang mit interreligiösen Projekten (im Teamteaching) bieten, beispielsweise durch Hospitationen in Schulen oder die Teilnahme an interreligiösen Workshops und Seminaren. Auf diese Weise können zukünftige Lehrkräfte ihre Fähigkeiten weiterentwickeln und sich mit den Herausforderungen und Chancen des interreligiösen Unterrichts vertraut machen.

Religionslehrkräfte sollten sich darüber hinaus bewusst sein, dass der interreligiöse Unterricht auch ethische und rechtliche Aspekte umfasst. Demgemäß sollten sie nicht nur über die Rechte und Pflichten der Schüler*innen informiert sein und die Balance zwischen positiver und negativer Religionsfreiheit wahren können, sondern sich auch mit Fragen der kulturellen Sensibilität und der Vermeidung von Diskriminierung beschäftigen.

11) Das gegenseitige Kennenlernen und der reziproke Wissensaustausch im interreligiösen Unterricht ermöglichen die Steigerung von Akzeptanz und Respekt gegenüber Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten. Darüber hinaus fördern gemeinsame Projekte die Teilhabe aller Religionen und stärken die Stellung des Religionsunterrichts sowie von Religion insgesamt in der Schulgemeinschaft.

Das Initiieren von interreligiösen Bildungsprozessen bringt über die positiven Auswirkungen bei den teilnehmenden Lehrenden und Lernenden hinaus auch

wünschenswerte Effekte auf die Teilhabe und Akzeptanz von Religion in der Schule mit sich. So kann die Kooperation der Lehrpersonen dazu führen, dass Religionslehrer*innen, die z. B. aufgrund einer geringen Stundenanzahl an der Schule oder durch wenig Nachmittagsunterricht bislang nicht gut in den Lehrkörper integriert sind, als gleichgestellte Kolleg*innen wahrgenommen werden. Dadurch können wiederum ihnen entgegengebrachte religionsbezogene Vorurteile abgebaut werden. Die in These 5 thematisierte Vorbildwirkung der teilnehmenden Lehrpersonen gilt damit nicht nur für die Schüler*innen, sondern kann auch bei den Lehrenden, der Schulleitung und dem restlichen Schulpersonal zum Überdenken von verfestigten Annahmen zu Religion(en) führen und damit zu einer Verbesserung des Schulklimas beitragen.

Im Idealfall entsteht ein positiv(er) konnotiertes Bild von Religionen, aber auch von Religion an sich, das in weiterer Folge zu einem guten Image und einer besseren Stellung des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule führen kann.

12) Entsprechend der Kontakthypothese ist es für den Abbau von Vorurteilen wesentlich, interreligiöses Lernen auch in religiös homogenen Lerngruppen oder Schulen anzubieten.

Der Mehrwert interreligiösen Lernens wird bislang vor allem für Schulen oder Klassen gesehen, in denen eine religiös heterogene Zusammensetzung von Schüler*innen und damit die stetige Konfrontation mit religiöser Pluralität gegeben sind. Die Fachliteratur bestätigt den positiven Effekt einer bewussten Begegnung: Die Kontakthypothese, die davon ausgeht, dass der Kontakt zu Personen einer abgelehnten Gruppe unter bestimmten Voraussetzungen zu einem Abbau von Vorurteilen führen kann, wurde bereits in vielen Studien nachgewiesen.¹⁷ Diese Erkenntnisse legen jedoch auch nahe, dass gerade Schüler*innen, die in ihrem Alltag wenig Berührungspunkte mit Angehörigen anderer Religionen haben, von interreligiösem Lernen (in Begegnung) – das sich im besten Fall über einen längeren Zeitraum erstreckt und nicht nur auf einzelne Unterrichtseinheiten beschränkt bleibt – profitieren würden. Daher empfiehlt sich das Initiieren interreligiöser Bildungsprozesse auch in religiös homogenen Klassen und Schulen.

Die zwölf angeführten Thesen weisen auf Aspekte hin, die im Sinne der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung in die Planung von weiteren Forschungszyklen zu Christlich-Islamischem Teamteaching einfließen und in zukünftigen Durchgängen überprüft werden sollten. Gleichzeitig bieten sie Anhaltspunkte für

¹⁷ Vgl. Pettigrew et al., A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, 751.

eine Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse, die auch auf andere kooperative Formen interreligiöser Bildung angewendet werden können.

Literatur

- Boehme, Katja, Art. Interreligiöses Begegnungslernen, in: WiReLex (2019). [https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Begegnungslernen.200343].
- Boehme, Katja, Das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens in Schule und Hochschule, in: Espelage, Christian/Mohagheghi, Hamideh/Schober, Michael (Hg.), Interreligiöse Öffnung durch Begegnung. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs, Hildesheim 2021, 219–236.
- Cesari, Jocelyn, The securitisation of Islam in Europe, in: Die Welt des Islams 52 (2012) Issue 3/4, 430–449.
- Englert, Rudolf, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013.
- Gärtner, Claudia, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, in: Gärtner, Claudia (Hg.), Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen (= Religionspädagogik innovativ 24), Stuttgart 2018, 11–30.
- Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian, Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypheos?, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) H. 2, 205–219.
- Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München ²2012.
- Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul, Religion als soziale Deutungspraxis, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24 (2016) H. 2, 17–24.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus, Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus, in: Mecheril, Paul et al. (Hg.), Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010, 150–178.
- Meyer, Karlo, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019.
- Pettigrew, Thomas F./Tropp, Linda R., A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, in: Journal of Personality and Social Psychology 90 (2006) H. 5, 751–783.
- Unser, Alexander, Interreligiöses Lernen, in: Schambeck, Mirjam/Riegel, Ulrich (Hg.), Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg i. Br. 2018, 270–285.
- Unser, Alexander, Interreligiöses Lernen, in: Kropač, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik (= Kohlhammer-Studienbücher Theologie 25), Stuttgart 2021, 280–291.
- Unser, Alexander, Über Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypen durch interreligiöses Lernen, in: Khorchide, Mouhanad et al. (Hg.), Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (= Religiöse Bildung kooperativ 1), Göttingen 2022, 147–164.
- Weirer, Wolfgang, Religious Fundamentalism as a Challenge for (Inter-)religious Education, in: Aslan, Ednan/Hermansen, Marcia (Hg.), Religious Diversity at School. Educating for New Pluralistic Contexts, Wiesbaden 2021, 151–163.
- Willems, Joachim, Art. 7 Abs. 3 GG bleibt – aber wohin geht der Religionsunterricht? Eine evangelische Perspektive, in: Kubik, Andreas/Klinger, Susanne/Saglam, Coskun (Hg.),

Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung (= Veröffentlichungen des Zentrums für Islamische Theologie der Universität Osnabrück 011), Göttingen 2022, 231–250.

Willems, Joachim, ›Religionistischer‹ Rassismus und Religionsunterricht, in: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden 2020, 473–493.

Kooperation – ja, aber wann, mit wem, unter welchen Bedingungen und wie? Zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts und der Religionspädagogik in Österreich

*Der Religionsunterricht in einer entlegenen Region Österreichs (die Schüler*innen sind mehrheitlich evangelisch, katholische Schüler*innen in einer Minderheitensituation) kann aufgrund der angespannten Personalsituation (es fehlen zwei evangelische Religionslehrpersonen in der Region, vier katholische Religionslehrer*innen sind kurz vor dem Ruhestand) in den nächsten Jahren möglicherweise nicht mehr angeboten werden.*

*An einer Grazer Volksschule sind von 292 Schüler*innen 39 römisch-katholisch, de facto gibt es an dieser Schule beinahe keinen christlichen Religionsunterricht mehr. Die fünf angebotenen Stunden werden am Nachmittag gehalten. Die Direktion wünscht sich daher einen gemeinsamen Ethikunterricht. Eine Kooperation mit dem islamischen Religionsunterricht wird dringend befürwortet.¹*

Diese beiden willkürlich herausgegriffenen Beispiele aus dem Schulalltag zeigen, dass die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts – nicht erst seit Kurzem – aus verschiedenen Gründen fraglich geworden ist. Herausforderungen und Anfragen stellen sich aus zumindest zwei voneinander deutlich unterscheidbaren Perspektiven.

Viele Schulleiter*innen, Verantwortliche in den Bildungsdirektionen und im zuständigen Ministerium, aber auch Lehrpersonen klagen zunehmend darüber, dass sich konfessioneller Religionsunterricht wegen der steigenden religiösen Pluralität in vielen Schulen bereits jetzt kaum mehr organisieren lässt, worauf sich auch die genannten Beispiele beziehen. Angesichts dieser strukturellen Herausforderungen kommen die konzeptionellen Anfragen in vielen Debatten zu kurz. Diese spielen aber eine mindestens ebenso ausschlaggebende Rolle. Worin bestehen die Aufgabe und das Ziel konfessioneller religiöser Bildung in der Schule unter den Bedingungen religiöser Pluralität und in Anbetracht abnehmender institutionell-religiöser Bindungen, vor allem im Kontext der

¹ Beide genannten Beispiele stammen aus einer Zusammenfassung von verschiedenen Problembeispielen, die vom ehemaligen Rechtsreferenten des römisch-katholischen Schulamtes der Diözese Graz-Seckau, Dr. Johannes Lienhart, zusammengestellt wurde.

christlichen Kirchen? Und welche Konsequenzen hätte ein erneuertes Verständnis von religionsbezogener schulischer Bildung auf die Organisationsform von (konfessionellem) Religionsunterricht?²

Mittlerweile ist – zumindest in Österreich – eine dritte Infragestellung der gegenwärtigen Form des Religionsunterrichts hinzugekommen, nämlich die Schwierigkeit, angesichts demografischer Entwicklungen (Pensionierungswellen, sinkende Studierendenzahlen im Lehramtsstudium etc.) und der geringen Attraktivität des Religionslehrer*innenberufs geeignete Lehrpersonen für den Religionsunterricht zu finden.

In Anbetracht des in den letzten Jahren immer wieder laut gewordenen Rufs nach einer Weiterentwicklung des Konzepts von konfessionellem Religionsunterricht in der Schule³ und einer Reihe von ersten Modellversuchen⁴ widmet sich dieser Beitrag der Frage, welche Impulse sich aus den Ergebnissen des in diesem Sammelband vorgestellten Projekts ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹ für die Weiterentwicklung religionsbezogener Bildung an öffentlichen Schulen in Österreich sowie darüber hinaus für notwendige Professionalisierungsmaßnahmen ableiten lassen.

Nach einer kurzen Darstellung der gegenwärtigen Ausgangssituation des Religionsunterrichts in Österreich sowie aktueller Debatten bzw. Varianten von Reaktionen (1) werden einige für das Thema relevante Erkenntnisse aus dem Projekt präsentiert (2). Darauf folgen Impulse zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts (3) und der Professionalisierung von Religionslehrpersonen (4). Abgeschlossen wird dieser Beitrag mit der Beschreibung von notwendigen nächsten Entwicklungsschritten für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht (5).

1 Ausgangssituation: Religionsunterricht in Österreich

Der schulische Religionsunterricht in Österreich ist traditionell konfessionell und mehrheitlich katholisch geprägt, da sich die katholische Kirche (im Unterschied etwa zur Situation in Deutschland) noch bis vor 20 Jahren in einer deutlichen Majoritätsposition gegenüber allen anderen Konfessionen und Religionen befunden hat.

Die derzeitige rechtliche Organisationsform geht auf das Religionsunterrichtsgesetz (RelUG) aus dem Jahr 1949 zurück. Das RelUG ermöglicht es – und

2 Vgl. etwa die Zusammenfassung der Problemlage bei Lindner et al., Zukunftsfähiger Religionsunterricht; Grümmel et al., Religionsunterricht weiterdenken; Krobath et al., Konfessionell – kooperativ – interreligiös.

3 Vgl. beispielsweise Gmoser/Weirer, Es muss sich etwas verändern!

4 Vgl. etwa die Beiträge im Band Krobath et al., Konfessionell – kooperativ – interreligiös.

das ist ein Spezifikum im internationalen Kontext – allen 16 gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften, in allen Schultypen und Schulstufen konfessionellen Religionsunterricht anzubieten. Als das Gesetz in Kraft trat, gab es allerdings ausschließlich katholischen und als ›Minderheitenprogramm‹ evangelischen Religionsunterricht. Seit dem Schuljahr 1982/83 gibt es in Österreich islamischen Religionsunterricht und seit 1991/92 orthodoxen Religionsunterricht.

Aktuell bieten so gut wie alle Kirchen und Religionsgesellschaften zumindest an ausgewählten Standorten konfessionellen Religionsunterricht an, was die in den letzten Jahrzehnten zunehmende religiöse Vielfalt in der Gesellschaft auch im schulischen Kontext abbildet. Die folgende Grafik (Abb. 1) veranschaulicht die Entwicklung der religiösen Zusammensetzung innerhalb einer Spanne von 20 Jahren. Dabei wird deutlich, dass sich der Anteil der römisch-katholischen Christ*innen in der Gesamtbevölkerung um etwa 20 % reduziert hat, während die protestantische Bevölkerung einigermmaßen stabil geblieben ist und die Zahlen der orthodoxen Christ*innen, der Muslim*innen sowie der Konfessionslosen deutlich im Steigen begriffen sind. Letztere stellen bereits seit Längerem die zweitgrößte Bevölkerungsgruppe Österreichs dar.

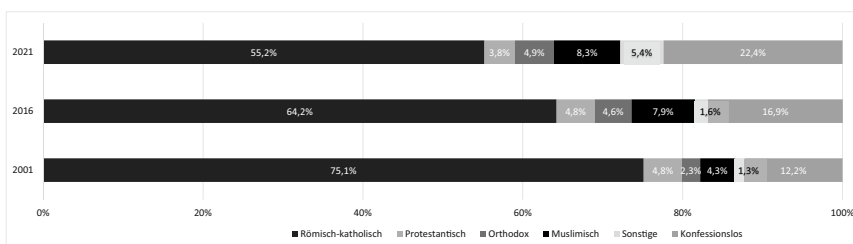


Abbildung 1: Entwicklung der Zusammensetzung der österreichischen Gesamtbevölkerung nach Religionsbekenntnissen 2001–2021⁵

In Bezug auf den Religionsunterricht findet sich – abgesehen von Teilnahme- und Abmeldestatistiken der einzelnen Kirchen und Religionsgesellschaften – kaum aktuelles, valides und belastbares empirisches Datenmaterial. Die beiden folgenden Grafiken (Abb. 2 und 3) beruhen daher auf eigens bei den jeweiligen Schulämtern der Kirchen bzw. Religionsgesellschaften erhobenen Zahlen und sind möglicherweise auch nicht hochvalid, da die von den jeweiligen Schulämtern eingesetzten Datenerhebungsmethoden voneinander abweichen können.

⁵ Statistik Austria, Religionsbekenntnis, in: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/weiterfuehrende-bevoelkerungsstatistiken/religionsbekenntnis> [abgerufen am 24.07.2023].

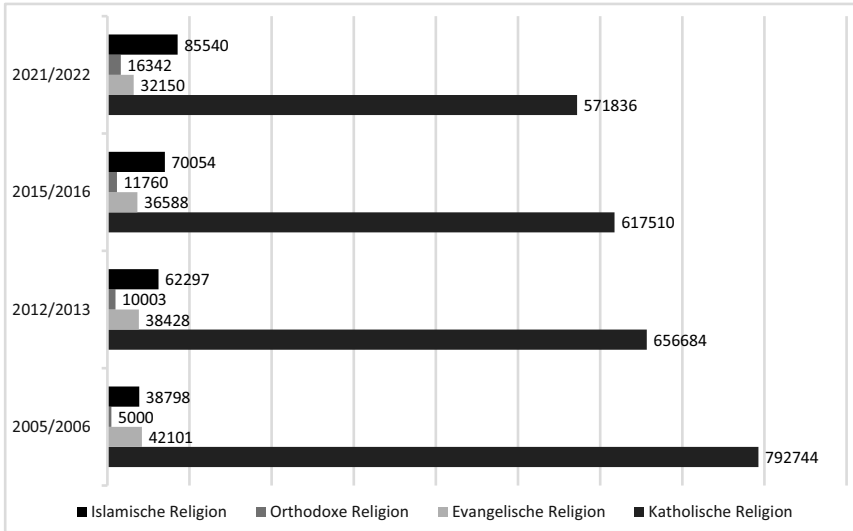


Abbildung 2: Entwicklung der Teilnehmendenzahlen am konfessionellen Religionsunterricht in Österreich

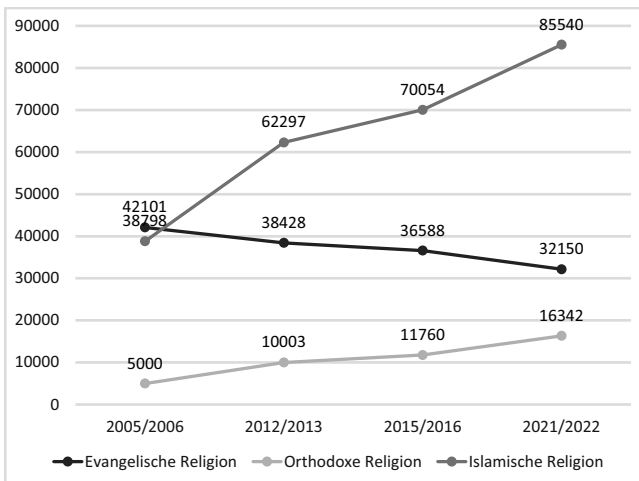


Abbildung 3: Entwicklung der Teilnehmendenzahlen am konfessionellen Religionsunterricht in Österreich ohne katholische Schüler*innen

Abbildung 3 zeigt die Entwicklungen im Bereich des Religionsunterrichts der zahlenmäßig kleineren Konfessionen bzw. Religionen, ohne den katholischen Religionsunterricht zu berücksichtigen. Bei den am katholischen bzw. evangelischen Religionsunterricht teilnehmenden Schüler*innen wird ein deutlicher Rückgang sichtbar, wogegen sowohl der orthodoxe als auch der islamische Re-

ligionsunterricht in den letzten Schuljahren einen deutlichen Aufwärtstrend erfahren haben. So hat sich die Anzahl von Schüler*innen im islamischen Religionsunterricht in den letzten 16 Jahren mehr als verdoppelt und im orthodoxen Religionsunterricht verdreifacht, während die Zahl der Schüler*innen im katholischen Religionsunterricht um mehr als 220.000 und damit um etwa 28 % gesunken ist.

Über die gelebte Praxis des Religionsunterrichts in Österreich können kaum Aussagen getroffen werden, da so gut wie keine empirischen Studien dazu vorliegen. Es fehlt Datenmaterial zu etwaigen – wie auch immer gearteten – Kooperationen, zur konkreten inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts sowie zur Akzeptanz seitens der Kollegien, der Schulleitungen, der Erziehungsberechtigten und letztlich der Schüler*innen.

An vielen Schulstandorten führt die religiöse Pluralität jedenfalls dazu, dass Religionsunterricht durch die hohe Anzahl der durch die Schüler*innen repräsentierten Konfessionen und Religionen kaum noch zu organisieren ist. In manchen Schulen finden bis zu neun verschiedene Religionsunterrichte unterschiedlicher Kirchen und Religionsgesellschaften statt. Zugleich herrscht in anderen Schulen eine sehr homogene Situation vor. Insbesondere kann in einem bestimmten städtischen oder ländlichen Umfeld nach wie vor der römisch-katholische Religionsunterricht dominieren. In Anbetracht dieser divergierenden Rahmenbedingungen und Voraussetzungen religiöser Bildung konstatierte bereits 2009 ein Positionspapier des Österreichischen Religionspädagogischen Forums:

Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät, etwa aufgrund zu geringer TeilnehmerInnenzahlen, müssen kontextsensible, nach Schultyp und Standort differenzierte Modelle im Rahmen des von Kirchen und Religionsgesellschaften verantworteten Religionsunterrichtes entwickelt werden, damit die Schule ihrer Verpflichtung zur religiösen Bildung nachkommen kann.⁶

KoKoRU, Dk:RU und mehr

In den letzten Jahren kam es zur Entwicklung verschiedener kontextsensibler Modelle religiöser Bildung in der Schule. Als eine Antwort auf die pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen des Religionsunterrichts werden sowohl in Deutschland als auch in Österreich seit geraumer Zeit kooperative Formen religiöser Bildung angesehen.⁷ Auch ganz aktuell befasst sich eine Reihe

6 Österreichisches Religionspädagogisches Forum, Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht, 62.

7 Einen aktuellen Überblick über Modelle bietet etwa Woppowa, Quo vadis?; eine eingehendere Auseinandersetzung findet sich u. a. in Lindner et al., Zukunftsfähiger Religionsunterricht.

von Publikationsprojekten und religionspädagogischen Fachtagungen mit Fragen rund um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.⁸ Bei genauer Durchsicht der Programme und Inhalte ist allerdings festzustellen, dass diese Überlegungen primär die Zusammenarbeit von evangelischem und katholischem Religionsunterricht betreffen.

Für Österreich erschien unlängst der Band »Konfessionell – kooperativ – interreligiös. Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander?«⁹, der die Beiträge einer Tagung mit demselben Titel zusammenfasst. In dieser Publikation werden einerseits die bislang in Österreich seit Jahren erprobten Schulversuche KoKoRU¹⁰ und Dk:RU¹¹ sowie Evaluierungsergebnisse zu diesen Modellen vorgestellt¹², andererseits auch Weiterentwicklungsperspektiven diskutiert, die über die Zusammenarbeit der christlichen Konfessionen hinausgehen und eine breitere Kooperation intendieren.

2 Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching – relevante Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts

Eine Vorbemerkung zu der nun folgenden Zusammenfassung wesentlicher Aspekte aus dem diesem Band zugrundeliegenden Projekt, die bereits ein erstes Ergebnis aus sechs Jahren interreligiöser Kooperation darstellt: Wenn über religiöse Pluralität in der Schule als Rahmenbedingung für den Religionsunterricht und über diesbezügliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert wird, geschieht das häufig aus einer Majoritätsperspektive. Zumindest in Österreich wird – demografisch klar begründbar – die Diskussion oft durch Vertreter*innen römisch-katholischer Schulbehörden oder auch der katholischen Religionspädagogik initiiert. Die Situation, die spezifischen Sichtweisen und die Anliegen der »kleineren« Kirchen und Religionsgemeinschaften werden in den entsprechenden Überlegungen wenig berücksichtigt. Der Diskurs erfolgt vielmehr oft

8 Beispielsweise für das Bundesland Bayern eine Fachtagung für Multiplikator*innen in Schule, Universität und auf Entscheidungsebene mit dem Titel »Den Religionsunterricht in Bayern konfessionell-kooperativ weiterentwickeln« im Februar 2024 bzw. in Frankfurt die Fachtagung »Zur Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts – konfessionelle Kooperation auf dem Prüfstand« im November 2023.

9 Krobath et al., Konfessionell – kooperativ – interreligiös.

10 Vgl. dazu Danner, KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – »das Wiener Modell«.

11 Vgl. Pinz, Andrea/Göllner, Manfred, dk:RU. Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht.

12 Vgl. Becks et al., Konfessionsbezogene Unterrichtspraktiken in gemischt-konfessionellen Lerngruppen.

stark vereinnahmend. Das heißt, die Mehrheitsreligion tätigt Aussagen über ›den‹ Religionsunterricht insgesamt.

Für die weniger stark vertretenen – und daher in der Regel auch weniger strukturiert organisierten – Religionen bzw. Konfessionen wirkt dieser Umstand zwar häufig entlastend und vordergründig praktisch, obwohl die Ausgangssituation (z. B. sinkende Schüler*innenzahlen) für den islamischen oder orthodoxen Religionsunterricht eine völlig andere ist. Eine subjektiv wahrgenommene Entlastung besteht etwa durch die schulrechtliche Expertise der katholischen Schulämter, die für die zahlenmäßig kleineren Religionsgemeinschaften aufgrund ihrer personellen Infrastruktur so nicht möglich ist. Dennoch ergeben sich durch diese Situation explizite oder implizite Dominanz- und damit einhergehend Machtstrukturen, die gezielt wahrzunehmen und zu reflektieren sind.

Aus diesem Grund erscheint es wichtig und angebracht, darauf hinzuweisen, dass die im Folgenden beschriebenen Weiterentwicklungsperspektiven aus einer katholischen Sicht formuliert, aber in einem interreligiös zusammengesetzten Projektteam diskutiert worden sind. Dadurch fließen islamisch-religionspädagogische Aspekte jedenfalls mit ein.

Nach dieser Vorbemerkung nun zu Erkenntnissen aus der Projektarbeit, die für die Thematik dieses Beitrags relevant sind: Vor allem aus der Schüler*innenperspektive werden interreligiöse Unterrichtseinheiten im Begegnungsmodus eindeutig als ein interessanter und spannender Mehrwert zum konfessionellen Religionsunterricht wahrgenommen. Ähnliches äußerten auch die beteiligten Projektlehrpersonen, die die Unterrichtseinheiten im Christlich-Islamischen Teamteaching abhielten. Bereits diese basale Wahrnehmung lässt darauf schließen, dass für die zukünftige Konzeption von Religionsunterricht eine rein monokonfessionelle Ausrichtung wie bisher nicht mehr ausreichen wird. Zusätzlich wurde von allen Beteiligten am Projekt immer wieder darauf hingewiesen, dass sie einem hermetisch in Konfessionen und Religionen getrennten Religionsunterricht wenig Verständnis entgegenbringen, da Religion in der Organisation und inhaltlichen Gestaltung des schulischen Unterrichts damit als strukturelle Differenzkategorie ins Spiel kommt.

Auch das in der Literatur häufig genannte Anliegen eines interreligiös angelegten Unterrichts, einen Beitrag zur Dekonstruktion von Vorurteilen zu leisten, bekräftigten die befragten Schüler*innen von sich aus: Nach eigenen Angaben konnten sie durch die interreligiösen Unterrichtseinheiten neue Einsichten in Bezug auf die jeweils ›andere‹ Religion gewinnen, wodurch latente Stereotype und Vorurteile relativiert wurden.

Sowohl in der Studie über die Lernvoraussetzungen von Schüler*innen (vgl. Beitrag von Agnes Gmoser in diesem Band, II.1) als auch im Bereich der konkreten Unterrichtsforschung (vgl. Beitrag von Eva Wenig in diesem Band, III.1) wurden höchst differente Religionsverständnisse der muslimischen bzw. christ-

lichen Kinder und Jugendlichen deutlich. Auch einschlägige Jugendstudien¹³ bestätigen diese Unterschiede. Dennoch existieren bislang wenige religionspädagogische Konzepte zur Bearbeitung dieser Differenz. Derartige Diagnosen und Wahrnehmungen sind – abseits von allen organisatorischen Fragestellungen – ein klarer Auftrag für kooperative Formen religiöser Bildung. Wenn Pluralität zur Erscheinungsform von Religion im gegenwärtigen mitteleuropäischen Kontext konstitutiv dazugehört, dann muss diese Vielfalt (von Religionen wie auch intrareligiös) zu einem Thema der religiösen Bildung in der Schule werden, und zwar nicht lediglich aus einer Metaperspektive, sondern im Dialog von Bekenntnissen, um dem Wesen konfessioneller Bildung gerecht zu werden. Das Ziel inter- und intrareligiöser Bildung muss es sein, verstehen zu lernen, dass es unterschiedliche Ausprägungen und Verständnisse von Religion gibt.

Darüber hinaus geht es darum, den Blick der Lernenden dafür zu schärfen, dass Differenzlinien in der Lerngruppe (und im Alltag) nicht unbedingt anhand von Religionsbekenntnissen verlaufen müssen, sondern dass oft eine intersektionale Sichtweise zutreffender ist. Unterschiede und auch Konflikte in der Schulklasse können verschiedenste Ursachen haben. Die Differenzen können auf das soziale Milieu, auf das Herkunftsland, die Geschlechterzugehörigkeit usw. oder eben auch auf Religion zurückzuführen sein. In den meisten Fällen wird es eine Mischung dieser Aspekte sein.

Die differenzierte Rezeption u. a. der Kontakthypothese (vgl. Beitrag von Agnes Gmoser in diesem Band, II.1) führte zur Erkenntnis, dass die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität und somit interreligiöse Bildungsprozesse nicht nur in explizit heterogenen Schulsituationen notwendig sind, sondern dass auch in homogenen Kontexten die Vorbereitung auf Vielfalt überaus relevant ist, um Stereotypisierungen zu vermeiden.

Die oben erwähnte Tatsache, dass Weiterentwicklungsvarianten für den Religionsunterricht primär aus der Majoritätsperspektive der römisch-katholischen Kirche ventiliert werden, führt dazu, dass auch die Zielbestimmungen des Religionsunterrichts schwerpunktmäßig aus dieser Sicht formuliert und verfolgt werden. Dabei wird tendenziell übersehen, dass auch ›Identitätsbildung‹ ein legitimes Ziel religiöser Bildung in der Schule ist – vor allem für die Kirchen und Religionsgemeinschaften, deren Mitglieder sich in einer Diasporasituation befinden bzw. der Migrationsgesellschaft angehören.

Die Untersuchungen der Situation islamischer Religionslehrpersonen (vgl. Beiträge von Şenol Yağdı, II.2, und Mevlida Mešanović, II.3, in diesem Band) zeigten überdeutlich, dass aus deren Sicht die ›integrative‹ Funktion des islamischen Religionsunterrichts in und für die österreichische Gesellschaft eine zen-

13 Vgl. z. B. Shell Deutschland Holding GmbH (Hg.), Jugend 2019, 153; Benesch et al., Konstruktionen von Religiosität bei muslimischen Jugendlichen.

trale Rolle spielt. Dieses Argument spricht gegen eine rein kooperative Konzeption des Religionsunterrichts, da dieses Ziel damit gegebenenfalls unterlaufen wird. Zugleich wurde durch diese Studien klar, wie unterschiedlich die organisatorischen und strukturellen Bedingungen des islamischen und des katholischen Religionsunterrichts sind. Diese Voraussetzungen sind vielfach wenig förderlich für eine interreligiöse Kooperation in der Schule. Außerdem ist die Wahrnehmung interreligiöser Bildungsaufgaben für islamische Religionslehrer*innen offenbar wesentlich selbstverständlicher als für deren katholische Kolleg*innen.

Ein für Überlegungen zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts richtungweisendes Ergebnis der Unterrichtsforschung (vgl. Beitrag von Eva Wenig in diesem Band, III.1) ist die Beobachtung, dass auch in einem religionskooperativen Unterrichtsetting mit ›Native Speakers‹ des Christentums sowie des Islam die Lernprozesse mehr auf einer religionskundlichen als auf einer bekenntnisorientierten Ebene angesiedelt waren. Die Arbeit an Differenzen zwischen beiden Religionen geschah sehr zögerlich, obwohl sich zeigte, dass gerade die Unterschiede aus der Sicht von Schüler*innen besonders interessant sind. Aus den konkreten Analysen zur Durchführung des Teamteachings ergeben sich somit vor allem Konsequenzen für die Professionalisierung von katholischen und islamischen Religionslehrer*innen, die die Spannung zwischen Bekenntnisorientierung und religionskundlichem Unterricht, die Sensibilität für potenziell stattfindende Otherring-Prozesse sowie die Kooperation von Lehrpersonen im Rahmen des Teamteachings betreffen.

3 Impulse zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts

Betrachtet man sowohl die gegenwärtigen Rahmenbedingungen und Herausforderungen des schulischen Religionsunterrichts als auch die Erkenntnisse aus dem vorliegenden Projekt, so wird deutlich, dass als erste Konsequenz eine konfessions- und religionsgemeinschaftsübergreifende *Klärung der Zielperspektiven religiöser Bildung* in der Schule erfolgen sollte. Gerade die Analyse der Unterrichtseinheiten im Teamteaching legt nahe, dass dieser Klärungsprozess zum einen auf der Makroebene, etwa in Form einer Abstimmung der einzelnen Bildungsziele und Lehrpläne für den Religionsunterricht, passieren muss und zum anderen auf der Mikroebene der einzelnen Schulen und Lehrpersonen, die miteinander kooperieren (sollen).

Um diese Prozesse zu koordinieren, sind nicht nur die Kirchen und Religionsgemeinschaften gefordert, sondern auch die staatlichen Verantwortlichen für den Bildungsbereich (Bildungsministerium und -direktionen etc.). Dabei wird ein Kompromiss zwischen zwei unzureichend erscheinenden Modellen, die gegenwärtig diskutiert werden, anzustreben sein: dem rein religionskundlichen

Lernen, »das darauf verzichtet, eigene religiös-weltanschauliche Positionierungen der Lernenden zu explizieren und weiterzuentwickeln«¹⁴, und katechetischen Modellen, »die vor allem in einer religiösen Tradition ›beheimaten‹ wollen und den konfessionellen Religionsunterricht als Ort der bekenntnisorientierten, orthodoxen und orthopraktischen Sozialisation und Erziehung (miss)verstehen«.¹⁵ Aufgrund dieser Spannung wird es kaum möglich sein, ein klar konturiertes Modell von Religionsunterricht für alle Kirchen und Religionsgemeinschaften, die in Österreich Religionsunterricht anbieten, zu entwerfen. Angesichts der Diasporasituation zahlenmäßig kleinerer Religionsgemeinschaften sollte der oben bereits apostrophierten Rolle religiöser Bildung im Bereich der Entwicklung von religiöser Identität aber jedenfalls ein adäquater Raum gegeben werden. Dennoch sind – bei aller Offenheit – große gemeinsame Linien im Diskurs zu entwickeln.

Eine weitere Conclusio aus den dargestellten Erkenntnissen ist, dass Religionsunterricht nicht mehr ausschließlich in einem monokonfessionellen Setting und lediglich aus der Perspektive einer konkreten Religionsgemeinschaft denkbar ist, sondern nur mit Blick auf das Gesamtphänomen von Religion(en) in einer plural geprägten Welt sowie auf die Bildungsziele, die die österreichische Schule insgesamt erreichen will. Demnach ist zunächst die Grundausrichtung religionsbezogener Bildung in der Schule insgesamt zu definieren und darauf aufbauend sind konfessionelle Ausprägungen zu berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund ist auch die *Rolle von Kooperation bzw. von kooperativen Formen religiöser Bildung in der Schule* zu klären. Was bedeutet Kooperation überhaupt, wann ist die Rede von einer (inter-)religiösen Kooperation und warum, wo und wann kooperiert wer mit wem und für wen? Ist ›Kooperation‹ ein verschleiender Begriff für die ›Delegation‹ des Religionsunterrichts an die Religionslehrperson einer anderen Konfession, da sich der Unterricht anders nicht organisieren lässt, oder kommen tatsächlich kooperative Momente ins Spiel und auf welcher Ebene (der Verantwortungsträger*innen, verschiedener Schulen, der Lehrpersonen usw.) sind diese wie angesiedelt? Ist es das primäre Ziel, organisatorische Probleme zu lösen, oder geht es darum, angesichts der gesellschaftlichen Realität religiöser Pluralität den Religionsunterricht inhaltlich zu stärken und neu zu profilieren? Die (organisatorische oder strukturelle) Notwendigkeit kooperativer Formen religiöser Bildung kann somit zugleich zur Chance werden, neu über das Anliegen von Religionsunterricht im Sinne der Schüler*innen zu reflektieren.

In diesem Kontext zeigt sich auch ein deutlicher Theorie-Praxis-Gap: Wie anhand der Praxisbeispiele am Beginn dieses Beitrags erläutert wurde, kommt

14 Willems, Art. 7 Abs. 3 GG bleibt – aber wohin geht der Religionsunterricht?, 240.

15 Ebd.

gegenwärtig aus vielen Schulen die Rückmeldung an die Schulverantwortlichen von Kirchen und Religionsgesellschaften, aber auch an die öffentlichen Schulbehörden, dass Religionsunterricht nur mehr unter großen Schwierigkeiten oder gar nicht mehr zu organisieren ist. Seitens der (wissenschaftlichen) Religionspädagogik wird aus bildungstheoretischen Gründen stark auf kooperative Formen religiöser Bildung gesetzt. Es stellt sich daher die Frage, wie diese beiden Perspektiven konstruktiv und weiterführend aufeinander bezogen werden können. Bei der Entwicklung neuer Zielbestimmungen und Modelle religiöser Bildung sind jedenfalls beide Pole zu beachten, damit keine der legitimen Intentionen verloren geht.

In Anbetracht all dieser Überlegungen stellt sich die Frage, inwiefern und auf welche Weise das ›*Konfessionelle*‹, d. h. die Teilnehmer*innenperspektive in Bezug auf Religion, ins Spiel kommt. Das Verständnis von Konfessionalität geht in den meisten Äußerungen zum Religionsunterricht bzw. auch in den gegenwärtig gültigen Lehrplänen nach wie vor davon aus, dass der Religionsunterricht von der konfessionellen Trias bestimmt wird, die sich aus den Inhalten, den Lehrpersonen und den Schüler*innen konstituiert.¹⁶ Aufgrund der realen religiösen Ausgangs- und Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen ist dieses Verständnis längst antiquiert. Nichtsdestotrotz herrscht weitgehender Konsens in der religionspädagogischen Diskussion über religiöse Bildung darin, die religiöse Positionalität und damit letztlich auch den Bekenntnischarakter von Religion nicht auszublenden. Auch bzw. gerade angesichts der verstärkten Säkularisierung ist Modellen der Vorzug zu geben, die Religion aus einer reinen Beobachter*innenperspektive thematisieren.

Speziell die Äußerungen von Schüler*innen im vorliegenden Projekt dokumentieren das große Interesse an den je individuellen ›Native Speakers‹ der jeweiligen Religion, die über Religion aus der Sicht der jeweiligen Institution Auskunft geben können und – damit nicht zu verwechseln – gleichzeitig ihre persönliche Positionalität in Bezug auf Religion in den Unterrichtsprozess einbringen. Woppowa beschreibt die Spannung zwischen Konfessionalität und Kooperation – mit besonderem Blick auf die steigende Anzahl von konfessionsfreien Schüler*innen – folgendermaßen:

Wie lassen sich der Anspruch eines bekenntnisbefähigenden oder positionellen Lernens auf der einen Seite und das Anliegen eines dialogischen oder kooperativen Lernens auf der anderen Seite miteinander in Einklang bringen? Schulischer Religionsunterricht soll einerseits in der vertieften Auseinandersetzung mit einer religiösen Tradition zur Ausbildung eines individuellen Standpunkts befähigen, soll Positionalität zeigen und ermöglichen. Darin liegt nach wie vor der Anspruch des konfessionellen Modells und auch sein heimlicher Lehrplan. Andererseits soll er das gerade in einer dialogischen

16 Vgl. Gmoser/Weirer, Es muss sich etwas verändern!

Offenheit und Kooperationsbereitschaft tun, und zwar mit dem Religionsunterricht anderer Bekenntnisse, mit affinen Fächern wie Philosophie und Ethik oder Politik und Geschichte sowie nicht zuletzt auch im Dialog mit dem Phänomen der Konfessionslosigkeit.¹⁷

Aus den hier skizzierten Überlegungen zur Weiterentwicklung des Modells und des Grundverständnisses von Religionsunterricht geht deutlich hervor, dass letztlich das ›Res mixta‹-Prinzip, das die Zusammenarbeit von Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften und dem Staat in Bezug auf den Religionsunterricht regelt, überdacht werden sollte. Es erscheint äußerst problematisch, dass die öffentliche Hand keinerlei inhaltliche Verantwortung für religiöse Bildung übernimmt und diese in vollem Umfang an die Kirchen und Religionsgemeinschaften delegiert. Ein gemeinsames Verständnis in Bezug auf religiöse Bildung als Grundlage für sinnvolle Modelle von Zusammenarbeit kann auf diesem Weg nicht entstehen. Zumindest die Verantwortung für den Prozess der Erarbeitung eines an die aktuelle Situation angepassten Verständnisses von religiöser Bildung in der Schule, das allen Kirchen und Religionsgemeinschaften, aber auch der aktuellen gesellschaftlichen und religiösen Situation in der Öffentlichkeit entspricht, wäre auf staatlicher Ebene anzusiedeln.¹⁸ Als Best-Practice-Beispiel für einen derartigen Vorgang in gemeinsamer Verantwortung – wenn auch in kleineren Dimensionen – kann die Etablierung von Kompetenzen im Bereich der mündlichen Reifeprüfung angeführt werden.¹⁹ Auch das Verhältnis des Religionsunterrichts zum Ethikunterricht wäre im Zusammenhang mit einem derartigen Prozess (neu) zu klären.

4 Überlegungen zur Professionalisierung von Religionslehrpersonen

Mindestens ebenso dringend wie die Weiterentwicklung des inhaltlichen und organisatorischen Konzepts von Religionsunterricht – und zugleich damit in enger Verbindung – sind die Reflexion sowie die Umgestaltung des Professionalisierungskonzepts für Religionslehrpersonen aller Konfessionen und Religionen.

17 Woppowa, Konfessioneller Religionsunterricht, wohin?, 257.

18 Vgl. dazu Kramer, Ein österreichischer Islam für die Schulen?, 464–467.

19 Vgl. Fiechter-Alber et al., Die Handreichung ›Neue Reifeprüfung Religion an AHS‹: Nur formale Pflichterfüllung oder interreligiöse Vision? In ähnlicher Art und Weise in gemeinsamer Autor*innenschaft von Religionspädagog*innen aus fast allen Kirchen und Religionsgemeinschaften, die Religionsunterricht in Österreich anbieten, ist jüngst erschienen: Ladstätter et al. (Hg.), Gemeinsame religiöse Feiern an Schulen.

Bislang bereiten die Professionalisierungsmaßnahmen – sei es an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen – angehende Religionslehrer*innen fast ausschließlich auf das klassische monokonfessionelle Modell von Religionsunterricht vor. Daher ist eine Reihe von Ergänzungen bzw. Adaptierungen der Aus-, Weiter- und Fortbildung notwendig, da sich nicht alle erforderlichen Änderungen im Bereich der Basisausbildung umsetzen lassen werden. Zuallererst zu nennen ist dabei die Vermittlung fundierter Kenntnisse über andere Konfessionen und Religionen im Studium als *religionswissenschaftliche Kompetenz*. Allerdings sind diese Informationen nicht nur aus einer rein neutralen Sichtweise in die einzelnen Professionalisierungsschritte zu integrieren, sondern auch im *Modus der Begegnung mit Fachleuten aus den jeweiligen Religionen* – angesichts der demografischen Entwicklungen zumindest des Islam bzw. orthodoxer Kirchen – zugänglich zu machen.

Nach wie vor ist die Professionalisierung von Lehrpersonen auf einen ›Einzelkämpferjob‹ ausgerichtet, während Teamkompetenzen in der Regel maximal eine untergeordnete Rolle spielen. Für kooperative Formen religiöser Bildung – vor allem für das Planen und Umsetzen gemeinsamer Unterrichtssequenzen im Teamteaching – bedarf es aber bereits im Studium der *Erfahrung konkreter Zusammenarbeit*.²⁰ Solche kooperativen Angebote im Bereich der Lehre betreffen das Teamteaching von Lehrenden an der Ausbildungsinstitution (am sinnvollsten von zwei verschiedenen Religionen), aber auch Kooperationserfahrungen von Studierenden – etwa im Sinne einer angeleiteten und fachlich begleiteten Planung und Durchführung von Teamteaching-Sequenzen.

Ein dritter Kompetenzbereich, der im Rahmen der Professionalisierung zu adressieren ist, betrifft die *Sensibilität für Othering-Prozesse*, besonders was religiöse Diskriminierung angeht. Auch eine solche Kompetenz lässt sich nicht rein kognitiv entwickeln, sondern benötigt ein gut durchdachtes Wechselspiel von Theorie und Praxis. Ähnlich verhält es sich mit dem aufmerksamen Wahrnehmen von Stereotypen in Bezug auf die ›eigene‹ Religion und auf ›andere‹ Religionen. Auch hier sind theoretisch fundierte *Kenntnisse zum Auftreten und zur Genese von Stereotypen und Vorurteilen* unerlässlich, um dann in konkreten Beobachtungsaufgaben und Planspielen paradigmatisch die Bearbeitung solcher Vorannahmen und Lernvoraussetzungen einzuüben.

20 Vgl. z. B. Ratzke, Christian/Mešanović, Mevlida, Interreligiöse Kompetenzentwicklung in der Hochschullehre.

5 Veränderung ist notwendig – erforderliche nächste Schritte

Ein erster Schritt in Richtung eines kooperativen Modells von Religionsunterricht sollte darin bestehen, dass sich Verantwortliche der einzelnen Konfessionen und Religionsgemeinschaften in einem – möglicherweise mühsamen und nicht konfliktfreien – Prozess an einen Tisch setzen, um sich auf gemeinsame Eckpunkte für die Zielbestimmung religionsbezogener Bildung in der österreichischen Schule zu einigen. Diese müssten die Grundlage für gegebenenfalls erneuerte und auch inhaltlich synchronisierte Lehrpläne darstellen.

In der Schule braucht es neben dem ›klassischen‹ monokonfessionellen Religionsunterricht Phasen der Kooperation. Wo dies aus Stundenplangründen nicht anders möglich ist, kann diese religiöse Kooperation zunächst in mehrjährigen Projektphasen erfolgen.²¹

Für all das benötigt es möglichst rasch eine adäquate Adaption der Curricula für die Ausbildung von Religionslehrpersonen sowie entsprechende Fortbildungsangebote für alle bereits im Beruf stehenden Lehrkräfte. Wenn der Erwerb interreligiöser Kompetenzen mittelfristig ein integrativer Bestandteil der Professionalisierung von Religionslehrer*innen sein soll, ist ein verändertes Miteinander der beteiligten Ausbildungsinstitutionen notwendig. Eine Kooperation – zumindest auf katholischer, evangelischer und islamischer Ebene – und die Einrichtung von Schnittstellen zwischen den jeweiligen Fakultäten bzw. Pädagogischen Hochschulen sind zwingend notwendig.

Viele Modellversuche und Ansätze zur Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich geschahen bisher im ›Defensivmodus‹. Im Vordergrund stand (und steht vielfach), die gegenwärtige Form des Religionsunterrichts in Österreichs Schulen zu sichern und möglichst lange zu bewahren. Um den Religionsunterricht zukunftsfähig zu machen und im Schulsystem der Zukunft zu verankern, erscheint das Umschalten in einen Offensivmodus dringend erforderlich. Primär muss dabei nach adäquaten bildungstauglichen Formen von Religionsunterricht im Sinne von religionsbezogener Bildung gesucht werden, die den Schüler*innen eine verlässliche Orientierung in einer religiös pluralen Welt ermöglichen. Dazu werden scheinbare Gewissheiten aufgegeben oder wenigstens hinterfragt werden müssen.

21 Vgl. dazu die einschlägigen Erfahrungen bei Boehme, Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen.

Literatur

- Becks, Stefan/Danner, Sonja/Dura-Nițu, Irina N. et al., Konfessionsbezogene Unterrichtspraktiken in gemischt-konfessionellen Lerngruppen. Empirische Untersuchungen zum ›Delegationsmodell‹ im Rahmen des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien 2018–2020, in: Krobath, Thomas/Taschl-Erber, Andrea (Hg.), *Konfessionell – kooperativ – interreligiös. Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander?*, Münster 2023, 225–252.
- Benesch, Thomas/Feichtinger, Christian, Konstruktionen von Religiosität bei muslimischen Jugendlichen, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 25 (2017) H. 1, 88–96.
- Boehme, Katja, Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen, in: *Religionspädagogische Beiträge* 79 (2018) H. 79, 15–23.
- Danner, Sonja, KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – ›das Wiener Modell‹, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* (2015) H. 23, 47–53.
- Fiechter-Alber, Elmar/Krammer, Kurt Gakuro/Ebmer, Gisela et al., Die Handreichung ›Neue Reifeprüfung Religion an AHS‹: Nur formale Pflichterfüllung oder interreligiöse Vision?, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 20 (2012) H. 1, 59–61.
- Gmoser, Agnes/Weirer, Wolfgang, Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 27 (2019) H. 1, 161–189.
- Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred L. (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik (= Religionspädagogik innovativ 55)*, Stuttgart 2023.
- Kramer, Michael, *Ein österreichischer Islam für die Schulen? Eine rechts- und politikwissenschaftliche Analyse der Beziehung zwischen dem Staat und der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) im schulischen Kontext*, Graz 2022.
- Krobath, Thomas/Taschl-Erber, Andrea (Hg.), *Konfessionell – kooperativ – interreligiös. Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander?*, Münster 2023.
- Ladstätter, Markus/Feichtinger, Christian/Garcia Sobreira-Majer, Alfred et al. (Hg.), *Gemeinsame religiöse Feiern an Schulen. Grundlagen – Perspektiven – Reflexionen*, Münster 2023.
- Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik et al. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg 2017.
- Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF), Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht. Schlierbach, 20.11.2009, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 18 (2010), 62.
- Pinz, Andrea/Göllner, Manfred, dk-RU. *Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht*, Wien 2016.
- Ratzke, Christian/Mešanović, Mevlida, Interreligiöse Kompetenzentwicklung in der Hochschullehre, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 30 (2022) H. 2, 167–188.
- Shell Deutschland Holding GmbH (Hg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. 18. Shell Jugendstudie, Weinheim 2019.

- Willems, Joachim, Art. 7 Abs. 3 GG bleibt – aber wohin geht der Religionsunterricht? *Eine evangelische Perspektive*, in: Kubik, Andreas/Klinger, Susanne/Saglam, Coskun (Hg.), *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung* (= Veröffentlichungen des Zentrums für Interkulturelle Islamstudien der Universität Osnabrück Band 011), Göttingen 2022, 231–250.
- Woppowa, Jan, *Konfessioneller Religionsunterricht, wohin? Ein Antwortversuch aus katholischer Sicht*, in: Kubik, Andreas/Klinger, Susanne/Sağlam, Coşkun (Hg.), *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung* (= Veröffentlichungen des Zentrums für Interkulturelle Islamstudien der Universität Osnabrück Band 011), Göttingen 2022, 251–272.
- Woppowa, Jan, *Quo vadis? Aktuelle Modelle des schulischen Religionsunterrichts im Vergleich*, in: *Katechetische Blätter* 148 (2023) H. 2, 141–147.

Von der Kooperation zur Kokonstruktion. Spiegelungen und Resonanzen zu einem Projekt interreligiöser Bildungsarbeit

Das seit 2017 durchgeführte und mit Erfolg abgeschlossene Grazer Projekt ›Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‹ zeichnet sich durch eine pluriforme und multimethodische Anlage aus, die sich um das forschungsmethodische Zentrum der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung gruppiert. Das Forschungsdesign, das Erkenntnisinteresse der gesamten Projektgruppe sowie der einzelnen Teilprojekte, übergreifende und spezifische Fragestellungen sowie Teilergebnisse und resümierende Gesamterkenntnisse im Sinne lokaler Theorien werden in den Beiträgen des vorliegenden Sammelbands aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt. Wenn hier nun aus einer Außenperspektive auf das Projekt einige Spiegelungen und Resonanzen erfolgen, sind damit zwei Anliegen verbunden:

Als *Spiegelung* wird das physikalisch-optische Phänomen bezeichnet, wenn ein Lichtstrahl auf eine (glatte oder raue) Oberfläche trifft und von dort reflektiert wird. Die glatte Oberfläche eines Spiegels erzeugt dabei eine sogenannte Spiegelwelt, eine Scheinwelt. Denn ein gespiegelter Gegenstand aus der Realwelt ist für den*die Betrachter*in nicht greifbar, befindet sich scheinbar hinter dem Spiegel, real aber davor. Insofern hier also einige Gegenstände aus dem Projekt *gespiegelt* werden, treten sie aus der realen Projektwelt heraus und in eine kritische Distanz, bleiben aber den realen Gegenständen direkt gegenüberstehend. Darüber hinaus erscheinen reale Gegenstände bzw. Erkenntnisse nach einer Spiegelung spiegelverkehrt, also dem Anschein nach doch verändert oder dadurch möglicherweise impulsgebend für neue Erkenntnisse in der Realwelt.

Mit *Resonanz* wird ein physikalisch-akustisches Phänomen bezeichnet, bei dem zwei schwingungsfähige Körper dermaßen in eine Beziehung eintreten, dass die Schwingung des einen Körpers die Eigenschwingung des anderen anregt. Resonanz liegt allerdings nur dann vor, wenn beide Körper gerade nicht so miteinander verbunden sind, dass man das etwa als mechanische Koppelung bezeichnen könnte. Sie behalten also jeweils ihren Eigenstand bzw. ihre Eigenschwingung. In diesem Sinne wiederum sollen die folgenden Ausführungen als *Resonanz(en)* gelten, in denen mit eigener Stimme gesprochen wird, allerdings

angeregt durch die Erkenntnisse und Gegenstände des vorliegenden Projekts. Aus soziologischer Sicht gilt Resonanz (Widerhall, Ertönen) als Antwortbeziehung und stellt insbesondere keine Echobeziehung dar, in der die eigene Stimme fehlt und die andere nur noch in mechanischer Weise wiederhallt.¹ Resonanz ist im Gegensatz zum Echo unverfügbar, kann Überraschendes und Unvorhersehbares hervorbringen. Dabei kann es auch zu Resonanzverstärkungen kommen, hier beispielsweise dann, wenn bestimmten Ergebnissen eine über den engeren Projektrahmen hinausgehende Relevanz beigemessen wird. Resonanz darf aber nicht mit Konsonanz und Harmonie verwechselt werden, denn Resonanz impliziert als Form der Weltbeziehung auch Kritik und Widerspruch.²

1 Selbstreflexive standorttransparente Forschung: eine längst überfällige Forschungskultur?

Meine besondere Aufmerksamkeit gilt zunächst der einleitenden Reflexion des zurückliegenden Forschungsprozesses (vgl. Beitrag des Projektteams in diesem Band, I.1). Der von den Projektbeteiligten gewählte Zugang erscheint mit Blick auf das Genre eines Forschungsberichts zur fachdidaktischen Theoriebildung zunächst ungewöhnlich, aber im Kontext des Forschungsinteresses und qualitativ-empirischer Ansätze höchst bedeutsam. Motiviert ist er durch die eingangs artikulierten Erkenntnis, dass nicht alles, was sich im Rahmen des Projekts er eignet hat, auf der Ebene wissenschaftlichen Outputs darstellbar ist.³ Die Autor*innen stellen daher eine ausführliche Prozessreflexion voran, die u. a. eine Darstellung der persönlichen Standorte aller Projektbeteiligten beinhaltet. Dabei deutet sich bereits ein besonderer Forschungshabitus bzw. eine forschungsethische Verortung an, die auf alle Beiträge dieses Bandes zutrifft. Die sich anschließenden Erkenntnisse zu einer Theorie und Praxis interreligiöser Bildung werden durchwegs mit einem *Habitus epistemischer Bescheidenheit* vorgetragen, zumal sich die Autor*innen darüber bewusst sind, dass es nicht mehr als lokale Theorien sein können, die hier entwickelt werden. Das interpretierende Subjekt reflektiert sich dabei immer wieder selbstkritisch.⁴

1 Vgl. Rosa, Resonanz, 285f.

2 Vgl. ebd., 316f.

3 Siehe S. 13 im vorliegenden Band.

4 So streicht bspw. Agnes Gmoser in ihrem Beitrag im vorliegenden Band (II.1) deutlich heraus, dass der Einsatz der dokumentarischen Methode auch dazu dient, bei der Auswertung des Datenmaterials subjektivistische Verkürzungen und Verzerrungen durch eine kontextualisierende Interpretation zu erkennen bzw. zu minimieren. Auf das in diesem Zusammenhang wichtige Gütekriterium intersubjektiver Überprüfbarkeit weist bspw. Şenol Yağdı in seinem Beitrag zu den Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrer*innen (II.2) hin.

Zu einem Habitus epistemischer Bescheidenheit passt das realisierte Anliegen, den je eigenen Standort, die (berufs-)biografischen Voraussetzungen und persönlichen Zielvorstellungen in Bezug auf das Projekt zum interreligiösen Lehren und Lernen zu markieren. Das verdient zum einen uneingeschränkte Anerkennung, denn es macht die Subjekte hinter der angestrebten Objektivität wissenschaftlicher Forschung erkennbar, aber auch angreifbar. Zum anderen ist eine solche Selbstverortung an praxeologische Zugänge der qualitativ-empirischen Sozialforschung und der Unterrichts- und Bildungsforschung anschlussfähig.⁵ Darüber hinaus kann eine *kritische Selbstreflexivität* hinsichtlich der eigenen *Standortgebundenheit* nicht nur von Religionslehrkräften im Umgang mit Heterogenität, Differenz und Machtförmigkeiten im Unterricht bzw. in interreligiösen Bildungsprozessen verlangt werden⁶, sondern ist auch im Bewusstsein religionspädagogischer Forschung und Theoriebildung zu verankern. Auch Forscher*innen sind durch die je eigene Erfahrung und Perspektive auf einen Forschungsgegenstand geprägt und tragen (nicht identifizierte) blinde Flecken mit sich. Die Selbstreflexion der Standortgebundenheit der eigenen Wissensproduktion ist allerdings zugleich auch eine Voraussetzung für die Kreativität der Interpretation, weil eigene Erfahrungsräume als komparative Interpretationsfolie für den beforschten Gegenstandsbereich dienen können.⁷

Für die Projektbeteiligten haben sich aus dieser Forschungshaltung heraus nicht nur wissenschaftliche Erkenntniswege (insbesondere in der Anwendung der dokumentarischen Methode) eröffnet, sondern auch persönliche Lernprozesse ergeben, bis hin zum Erwerb einer *Ambiguitätsakzeptanz*⁸, aber auch Grenzerfahrungen im Umgang mit religiöser Differenz und unterschiedlichen religiösen Lebensstilen. Eine projektartig angelegte Forschung kann nicht zuletzt – auch das offenbart die eingangs durchgeführte Prozessreflexion – auf der Ebene von Intersubjektivität sogar ein neues Erleben von Solidarität und interreligiös geteilter Spiritualität ermöglichen.⁹ Darin zeigt sich wiederum eine bestimmte Haltung, insofern wissenschaftliche Erkenntnisse zum interreligiösen Lernen und Lehren in den größeren und eigentlich lebensrelevanten Kontext von religiös-spirituellem Konvivenz eingeordnet werden.

Bevor ich mich im Weiteren nun den resümierenden Thesen des Projektteams zuwende, scheint es – angesichts einer hier eingezogenen forschungsethischen Norm – geboten, auch meinen eigenen Standort zu markieren: Als katholischer Religionspädagoge begegne ich in Deutschland – von Ausnahmen abge-

5 Vgl. Bohnsack, *Aspekthaftigkeit*, 193–206.

6 Vgl. Grümme, Art. *Praxeologie*; Woppowa, *Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung*, 103–119.

7 Vgl. Bohnsack, *Aspekthaftigkeit*, 205 f.

8 Siehe S. 27 im vorliegenden Band.

9 Siehe S. 28 im vorliegenden Band.

sehen und bezogen auf katholisches und evangelisches Christentum – relativ ausgewogenen konfessionellen Mehrheitsverhältnissen, sodass – auch aus biografischer Erfahrung heraus – ökumenische Offenheit schon immer eine Selbstverständlichkeit war und insbesondere in den letzten Jahren für meine religionspädagogische Tätigkeit unverzichtbar geworden ist. Der nicht unbedingt neuartige, aber neu belebte Weg eines konfessionell-kooperativen bzw. ökumenischen Religionsunterrichts hat auch deshalb für meine religionspädagogische Tätigkeit schon bald eine zukunftsrelevante Bedeutung bekommen. Außerdem ist der Dialog mit anderen religiösen Traditionen, insbesondere mit denen von Judentum und Islam, ein zentraler Referenzpunkt meines religionspädagogischen Denkens. In der Folge spielt auch die Idee eines interreligiös-kooperativen Religionsunterrichts eine bedeutende Rolle, allerdings zunehmend auch in kritischer Reflexion. Denn weil sich die mit dem Religionsunterricht verbundenen Absichten oftmals ganz anders darstellen, abhängig davon, ob jemand aus einer religiösen Minderheiten- oder Mehrheitsperspektive spricht, kann kooperative Bildung nur gelingen, wenn sie sich der Dynamiken von Deutungsmacht und hegemonialen Strukturen selbstkritisch bewusst ist.

Nicht selten sind es die großen christlichen Kirchen, die in Österreich und Deutschland den Ton angeben und die Richtung festlegen, wenn es um den schulischen Religionsunterricht geht. Umso wichtiger werden daher selbstkritisch-reflexive Strukturen in der kooperativen Verantwortung für religiöse Bildung in der Schule. Der österreichische Kontext mit seinen sehr unterschiedlichen Mehrheitsverhältnissen, beispielsweise einer deutlichen Minderheitenposition des evangelischen Religionsunterrichts und zugleich einer großen und historisch schon länger bestehenden Präsenz vieler verschiedener religiöser Bekenntnisse im Religionsunterricht, ist für mich dabei ein wichtiger kritischer Gesprächspartner. Darüber hinaus sind die Probleme und Herausforderungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht in konfessioneller bzw. religiöser Pluralität in Österreich und Deutschland ähnlich gelagert, sodass sich hier in hohem Maße transnational voneinander lernen lässt. Nicht zuletzt ist meine Außenperspektive auf das Grazer Projekt mit der Intention eines gemeinsamen forschenden Lernens bzw. lernenden Forschens eng verbunden.¹⁰

10 Wesentliche Aspekte und Ergebnisse des Projekts, aber auch darüber hinausgehende Erkenntnisse durfte ich mit dem gesamten Projektteam zuletzt während meines Forschungsaufenthalts an der Universität Graz im Juni 2023 diskutieren.

2 Lokale Lehr-/Lerntheorien in der Diskussion

Der mit der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung methodisch gewählte Projektrahmen ermöglicht es, sogenannte lokale Theorien zu formulieren. Diese erheben einerseits zwar keinen Anspruch auf Repräsentativität und globale Geltung, lassen andererseits aber sehr wohl einzelfallübergreifende Beobachtungen mit exemplarischer Bedeutung zu, die wiederum als Gelingensbedingungen für interreligiöse Lehr-/Lernprozesse (nicht nur im Christlich-Islamischen Teamteaching) reformuliert werden können. Solche lokalen Theorien haben die projektbeteiligten Autor*innen in ihrem resümierenden Beitrag thesenartig entwickelt. Diese Thesen werden im Folgenden aus drei verschiedenen Blickwinkeln diskutiert bzw. *im obigen Sinne gespiegelt*, auch unter Hinzunahme einiger Beobachtungen aus den in diesem Band präsentierten Einzeldarstellungen des Projekts.

2.1 Professionsorientiert gespiegelt

Der entlang des Ansatzes der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung oben umrissene Lerngegenstand ist auf einer Metaebene angesiedelt und setzt sich primär aus professionellen Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen der beteiligten Lehrkräfte im durchgeführten Teamteaching-Projekt zusammen.¹¹ Eine erste Relektüre der Thesen erfolgt daher in professionsorientierter Hinsicht.

Die Autor*innen weisen in These 4 darauf hin, dass die Klärung religionsdidaktischer Vorannahmen und Ziele »ein bedeutender Schritt der Vorbereitungs- und Planungsphase eines religionskooperativen Unterrichts«¹² ist, und benennen damit zugleich ein Qualitätskriterium kooperativen Religionsunterrichts schlechthin.¹³ Denn unter verschiedenen religiösen Bekenntnisgemeinschaften durchaus bestehende differierende Zielvorstellungen über religiöse Bildung in der Schule werden sich mitunter auch in den Vorstellungen von Lehrkräften widerspiegeln und sind damit auf lokaler Handlungsebene einer der Praxis vorangestellten Reflexion zu unterziehen. Dabei dürften vielgestaltige Rollenbilder ebenso zutage treten wie Fremdzuschreibungen und Erwartungen, in denen auch Dynamiken von Othering und (verkennender) Anerkennung sichtbar werden.¹⁴ Eine solche Reflexionsfähigkeit ist nicht einfach vorauszusetzen, sondern stellt eine bleibende Aufgabe einer umfassenden Lehrkräftebildung dar,

11 Siehe dazu den Beitrag zur Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (I.2) von Wolfgang Weirer.

12 S. 206 in diesem Band.

13 Vgl. Käbisch et al., Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht.

14 Siehe dazu auch These 8 sowie den Beitrag II.2 von Şenol Yağdı im vorliegenden Band.

der es um eine enge Verzahnung von *Selbstreflexivität* und *Praxisreflexivität* gehen muss.¹⁵ Daher gilt es, »ein umfangreiches Bündel an interreligiösen Kompetenzen«¹⁶ immer weiter auszudifferenzieren.

Daraus kann zum einen eine durchaus schmerzvolle Arbeit an den eigenen Vorstellungen und Einstellungen resultieren, wenn bspw. eigene religions- und kulturbezogene Vorurteile gegenüber Minderheiten erkannt werden und zu bearbeiten sind, wie das in These 7 auch im Hinblick auf die Garantie von Unterrichtsqualität und die unterrichtsbezogene Bearbeitung von gesellschaftlich verankerten Vorurteilen und Stereotypen zum Ausdruck gebracht wird. Zum anderen ist es daher plausibel, »vor dem gemeinsamen Unterricht vertrauensbildende Maßnahmen zu ergreifen, damit sich die Lehrpersonen aufeinander verlassen und erfolgreich miteinander arbeiten können«¹⁷. Über eine rein appellative Forderung und den Hinweis auf den Prozesscharakter solcher Maßnahmen hinausgehend müsste danach gefragt werden, wie solche vertrauensbildenden Maßnahmen im schulischen Alltag und als Prozessbegleitung des gemeinsamen Unterrichtens konkret zu realisieren wären.

Wie voraussetzungsreich und anspruchsvoll ein Unterrichten im interreligiösen Teamteaching im Kern ist, zeigen die Thesen 9, 10 und 11. Sie bringen sehr deutlich zum Ausdruck, dass es einerseits eine qualitativ hochwertige Lehrer*innenbildung in Bezug auf interreligiöse Lehr-/Lernprozesse braucht, die sich in kritischer Selbstreflexivität auch ihrer eigenen Leerstellen bewusst ist. Andererseits sind die Erwartungen an eine Professionalität der Lehrkräfte nicht zu unterschätzen, wenn sie zugleich positionsstark und dialogfähig agieren und darüber hinaus auch in der eigenen Unterrichtsperformanz »das modellhafte Gespräch zweier ›Native Speakers‹«¹⁸ führen sollen. Dass diese Anforderung nicht problemlos erfüllbar ist und nicht selten auch durch die Praxis torpediert wird, bestätigen die in diesem Band dokumentierten Unterrichtsbeobachtungen.¹⁹

Daran unmittelbar anschließend soll im Folgenden eine praxeologische Betrachtungsweise einen Einblick in die bestehende Praxis interreligiöser Bildung und ihre Eigenlogik ermöglichen.

15 Vgl. Woppowa, Rekonstruktive Fallarbeit.

16 S. 207 (These 5) in diesem Band, siehe dazu auch den Beitrag II.3 von Mevlida Mešanović.

17 S. 206 (These 4) in diesem Band.

18 S. 211 (These 9) in diesem Band. Zum hier ins Spiel gebrachten Umgang mit einer binären Logik siehe weiter unten.

19 Siehe dazu den Beitrag von Eva Wenig in diesem Band (III.1).

2.2 Praxeologisch gespiegelt

Wenn in These 1 in Bezug auf interreligiöse Lernprozesse und eine damit intendierte Begegnung auf Augenhöhe von einem Ideal gesprochen wird, »das in der Realität zwischen den Lehrenden und mit den Schüler*innen zwar möglich, aber nicht ohne Weiteres zu erreichen ist«²⁰, dann ist das ein Beleg dafür, dass sich Praxis nicht selten *kontraintentional* entwickelt²¹. Das hat mit den handelnden Unterrichtsakteur*innen selbst zu tun (Kommunikationsverhalten, Gesprächsführung etc.), ist aber auch beeinflusst durch strukturelle und gesellschaftliche Bedingungen wie Vorurteile, Assimilierungszwänge oder auch organisatorische Hürden bei der Einrichtung von Teamteaching-Projekten. So gibt es bei Schulleitungen durchaus ein ›Wollen‹, aber kein ›Können‹, weil sich auf der Folie von rechtssoziologischen Spannungen zwischen normativem und gelebtem Recht ungeregelte Bereiche und fehlende Rechtssicherheiten offenbaren, die jenseits theoretischer Intentionen kooperativen Religionsunterricht in der Praxis erschweren oder unmöglich machen.²² Darin dürfte ein spezifisches Problem des schulischen Religionsunterrichts in religiös-weltanschaulicher Pluralität schlechthin liegen, weshalb man diesbezüglich wohl auch eine Geltung über lokale Theorien hinaus in Anspruch nehmen kann. Denn um eine starre Versäulung des Religionsunterrichts in verschiedenen Bekenntnissen zu verhindern oder eine administrativ unüberschaubare und nicht mehr organisierbare Vielfalt bekenntnisgebundener Angebote nicht noch komplexer werden zu lassen, braucht es rechtlich geregelte Bereiche und Sicherheiten – auch, um der Grauzone eines oftmals ›irgendwie‹ und unreflektiert im Klassenverband durchgeführten Religionsunterrichts zu entkommen.²³

Nicht zuletzt folgt daraus, dass sich eine kooperative Teamteaching-Praxis selbst damit auseinandersetzen muss, in welchem *Bedingungsgefüge* sie sich wiederfindet und welche Möglichkeiten alternativer Formen innerhalb eines normativen Rechtsrahmens bestehen. Die Verantwortlichen benötigen ein hohes Maß an Selbstreflexivität über unbewusste Vorannahmen, insbesondere auch gegenüber Minderheitenperspektiven und hegemonialen Ansprüchen einer Mehrheitskonfession. These 2 verstärkt diese Dringlichkeit insofern, als auf die hohen religionspädagogischen, schulpädagogischen und bildungspolitischen Erwartungen an interreligiöse Bildungsprozesse hingewiesen wird. Allerdings wird hier auf eine damit verbundene und sich möglicherweise einstellende

20 S. 202 in diesem Band.

21 Vgl. Grümme, Art. Praxeologie.

22 Siehe dazu den Beitrag von Michael Kramer in diesem Band (I.3).

23 Hier bestehen natürlich Unterschiede zwischen dem deutschen und österreichischen (religionsverfassungsrechtlichen) Kontext, die Grundproblematiken dürften sich aber hier wie dort in ähnlicher Weise zeigen.

»emotionale Aufladung« sowie »Situationen der Überforderung«²⁴ nicht weiter eingegangen. Dabei scheint gerade hierin ein zentraler Problemkomplex zu bestehen, da eine *affektiv-emotionale Dimension des Lernens* in differenzsensiblen bzw. interreligiösen Bildungsprozessen noch weitgehend unterschätzt wird. Eine praxeologische Perspektive kann genau das offenlegen.

Wo intentionale Absichten entlang didaktischer Theorien interreligiösen Lernens formuliert und – auch emotionsbeladene – Lernziele (bspw. der Erwerb von religiöser Sprach- und Dialogfähigkeit, von Standpunkt- und Toleranzfähigkeit) verfolgt werden, kann die Praxis kontraintentional wirken, wenn unvorhersehbare und nicht planbare Emotionen kognitiv anspruchsvolle Lernintentionen überlagern und sogar verhindern.²⁵ Das tritt beispielsweise dann ein, wenn Differenzen im Professionsverständnis zu differenzverfestigenden und problematischen Praxen im Unterricht führen, die man durchaus als einen »subtilen Konkurrenzkampf«²⁶ deuten kann. Insgesamt macht der Blick in die Praxis evident, »dass die Unterrichtsform des Teamteachings deutlich anspruchsvoller ist als zunächst angenommen« und dass eine »gleichberechtigte Kooperation auf Augenhöhe [...] nicht automatisch gegeben [ist], sondern [...] kontinuierlich im Unterricht hergestellt werden«²⁷ muss.

Ob das allerdings gelingt, hängt davon ab, wie im Unterricht selbst mit *Differenzen* auf inhaltlicher und personaler Ebene umgegangen wird und welche Praktiken dabei vorherrschen. Einer bei den Lehrkräften zu beobachtenden »heiligen Scheu«²⁸ vor zu starker Differenzbetonung steht die in These 8 zu findende Feststellung gegenüber, dass religiöse Differenz explizit oder implizit immer im Spiel ist, also Praxis *a priori* mitbestimmt und dabei zugleich eine Paradoxie schafft. Denn begegnungspädagogische Ansätze setzen »immer jene Differenzen voraus, auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden«²⁹. Religiöse und kulturelle Differenzen müssen demnach adressiert und im Unterricht bearbeitet werden. Sie können gar nicht ausgeblendet werden. Wenn dies versäumt wird, äußern sie sich unreflektiert in differenzverstärkenden Praktiken wie den oben erwähnten subtilen Konkurrenzkämpfen. Auch die damit verknüpfte Praxis-

24 S. 203 in diesem Band.

25 Vgl. bspw. zu unvorhersehbaren Positionierungsdynamiken: Woppowa, Positionierung.

26 S. 152 im Beitrag III.1 von Eva Wenig in diesem Band. Hier zeigt sich der große Wert der dokumentarischen Methode, deren Weg entlang einer streng festgelegten Schrittfolge zwar aufwendig, aber im verlangsamten Umgang mit dem Datenmaterial sehr ertragreich ist und zudem viele Möglichkeiten für eine praxeologische Analyse bietet (vgl. dazu auch Bohnsack, Rekonstruktive Sozialforschung).

27 S. 160 im Beitrag III.1 von Eva Wenig in diesem Band.

28 S. 155 im Beitrag III.1 von Eva Wenig in diesem Band.

29 Lingen-Ali et al., Religion als soziale Deutungspraxis, 22; siehe auch These 8 in diesem Band und vgl. ähnliche Erkenntnisse bei Woppowa et al., Gemeinsam lernen?

problematik *binärer Argumentationslogiken*³⁰ kann wohl erst aufgebrochen werden, wenn Differenzen einer vorunterrichtlichen Reflexion unterzogen, in einen größeren Kontext religiöser Wissensbestände eingeordnet und dadurch zugleich relativiert werden. Auch aus den Unterrichtsbeobachtungen geht hervor, dass binäre Codierungen als maßgebliche religiöse Differenzkonstruktionen in Erscheinung treten.³¹

Aus praxeologischer Sicht ist darauf aufmerksam zu machen, dass interreligiös-kooperative Projekte, insbesondere unter Beteiligung islamischer Partner*innen, problematische *politisch-gesellschaftliche Reaktionen* auslösen. Durch ihre Praxis evozieren sie bestimmte Praktiken der Abwehr und Abwertung, und zwar aus politischen und ideologischen Gründen, aus dem Lager rechtskonservativer Kreise in Politik und Kirche. Darauf weisen zum einen die Autor*innen in ihrer Projektreflexion selbst hin, zum anderen gab es ähnliche Reaktionen bereits bei anderen kooperativen christlich-islamischen Unterrichtsversuchen.³²

Die kritischen Reflexionen über das strukturelle Bedingungsgefüge interreligiöser Bildungsprozesse, insbesondere der Kooperation im Teamteaching, verdeutlichen, dass die Praxis selbst eine *kritische Selbstreflexivität* im Blick auf das eigene Unterrichtshandeln erforderlich macht, und zwar einschließlich eines aufgeklärten Umgangs mit strukturellen und politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Denn es sind, so bringen es die Autor*innen in These 3 zum Ausdruck, gerade auch »die normativen Bestimmungen und strukturellen Voraussetzungen im Zusammenhang mit den verschiedenen Stakeholder*innen zu klären, insbesondere mit der Bildungs- und Schuldirektion, den Schulämtern der beteiligten Kirchen und Religionsgesellschaften sowie den Erziehungsberechtigten«. Das setzt zudem voraus, dass die Initiator*innen solcher Projekte »die individuellen und korporativen Grund- und Freiheitsrechte«³³ kennen, was das Recht auf positive wie negative *Religionsfreiheit* mit einschließt. Der ausdrückliche Bezug auf bekenntnisförmige Religion darf nicht die negative Religionsfreiheit in Bildungsprozessen überlagern. Die Schule und auch der Religionsunterricht werden ihrem allgemeinen Bildungsauftrag nur dann gerecht, wenn sie Kinder und Jugendliche dazu befähigen, ihr persönliches Recht auf Religionsfreiheit zu realisieren, das heißt aber sowohl positiv als auch negativ. Die Praktiken des Religionsunterrichts müssen daher widerspiegeln, dass ein traditionskritischer Umgang mit religiösen Traditionen Vorrang vor einem positivistischen erhält, dass religiöse Essenzialisierungen und Zuschreibungen ebenso

30 Siehe dazu These 9 in diesem Band sowie weiter unten.

31 Siehe dazu den Beitrag III.1 von Eva Wenig in diesem Band.

32 Siehe dazu den Beitrag I.1 des Projektteams sowie den Beitrag I.3 von Michael Kramer in diesem Band und vgl. expl. Woppowa, Konfessioneller Religionsunterricht, wohin? Ein Antwortversuch aus katholischer Sicht, 256.

33 S. 204 (These 3) in diesem Band.

vermieden werden wie hegemoniale Machtgefälle und dass auch interreligiöse Bildung dem größeren Anspruch von Demokratiefähigkeit und Menschenrechtsbildung untergeordnet wird.³⁴

2.3 Konzeptionell gespiegelt

Die zuvor bereits erwähnte und in These 9 spezifisch betrachtete *Problematik binärer Argumentationslogiken* wird in den Unterrichtsbeobachtungen deutlich und bringt einige Erkenntnisse in konzeptioneller Hinsicht. Denn interkonfessionelle oder interreligiöse Lernprozesse folgen nicht selten einer solchen binären Logik von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, von christlich hier und islamisch dort, von vorher und nachher, von streng versus liberal, von alt versus neu etc.³⁵ Die Autor*innen sind in These 9 der Ansicht, dass eine »differenzierte Darlegung religiöser Wissensbestände und die Argumentation darauf basierender individueller Positionen [...] das Ausbrechen aus binären Logiken (im Sinne von ›erlaubt‹ oder ›verboten‹, ›richtig‹ oder ›falsch‹)« ermöglicht. »Diese Dekonstruktion reiner Schwarz-Weiß-Argumentationen kann auch Schüler*innen zu individuellen Positionierungen jenseits binärer Denkmuster herausfordern und ist daher ein zentrales Element religiöser Bildung, die vor fundamentalistischen Denkmustern schützt.«³⁶

Vielleicht sollte man an dieser Stelle aber noch weiter gehen: Auch die binäre Logik des Vergleichs zwischen zwei religiösen Traditionen – die es ihrerseits in Reinkultur so gar nicht gibt – muss zugunsten einer größeren *Vielfalt religiöser Phänomene und Strömungen* aufgebrochen und immer wieder durch inter- wie intrareligiöse Pluralität erweitert werden. Hierin wäre dann bspw. eine islamisch-sunnitische oder islamisch-schiitische, eine christlich-katholische oder christlich-orthodoxe Perspektive der beteiligten Lehrkräfte oder anwesenden Schüler*innen integriert und aufgehoben, allerdings jenseits einer binären Logik von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Islam und Christentum. Für die prinzipielle Unterrichtsentwicklung hieße das, dass Religion immer als Phänomen der Vielfalt zu vermitteln ist. Im Rahmen von Teamteaching-Prozessen passiert dies

34 Siehe dazu auch These 8 zur Gefahr von Praktiken der Abwertung und des Othering.

35 Auch aus religionshistorischer Sicht verbietet sich eine solche binäre Logik im Blick auf religiöse Traditionen, denn die Entwicklungs- und Abgrenzungsprozesse, bspw. der abrahamischen Religionen, erscheinen deutlich komplexer als vielfach angenommen, zumal immer auch wechselseitige Beeinflussungen über mehrere Jahrhunderte hinweg die heutige Gestalt der Religionen geprägt haben. Auch dafür sollten und können religionskooperative Lehr-/Lernprozesse ein entsprechendes Bewusstsein schaffen. Für das Verhältnis zwischen Judentum und Christentum vgl. bspw. Standhartinger, »Parting of the Ways«. Stationen einer Debatte.

36 S. 211 (These 9) in diesem Band.

dann mit zwei schwerpunktmäßigen Innensichten bzw. Teilnehmer*innenperspektiven der Lehrkräfte, die aber ihrerseits in eine weitaus größere Pluralität von Perspektiven eingeordnet sind. Nicht nur »empfehlenswert«, sondern vielmehr notwendig wird es dann, »dass Lehrpersonen vor oder am Beginn interreligiöser Unterrichtseinheiten die Zugangsweisen der Schüler*innen zu religiöser Vielfalt und (anderen) Religion(en) in Erfahrung bringen und die diesbezüglichen Erkenntnisse in didaktische Überlegungen einfließen lassen«³⁷.

Um einen Religionsunterricht, der von vornherein differenzbezogen ist und aus seiner Programmatik heraus auch in Lernprozessen religiöse Differenzen adressiert, nicht Gefahr laufen zu lassen, rein religionskundlich zu bleiben oder Religion in essenzialisierender Weise zu vermitteln, gilt es, zu überlegen, wie er Alltags- und Lebensrelevanz herstellen kann. These 4 bringt das zunächst mit einem starken Appellcharakter zum Ausdruck und plädiert für eine Priorisierung von alltags- und lebensrelevanten Themen gegenüber religionskundlichen Aspekten. Ungeachtet der Rückfrage, ob hier nicht eher eine gute Ausbalancierung wünschenswert wäre, liegt darin wohl eine *konzeptionelle Kernaufgabe*, die im Detail zu lösen und keineswegs trivial ist. Denn man könnte und müsste hinsichtlich der Entfaltung der These differenzierter weiterfragen: Was sind die Interessen von Kindern und Jugendlichen, wenn sie selbst möglicherweise wenig religiöses bzw. konfessionelles Bewusstsein mitbringen? Wie ist im Sinne eines gemeinsamen Lernprozesses damit umzugehen, wenn sich ihre Vorstellungen und Erwartungen innerhalb einer heterogenen Lerngruppe aufgrund ihrer jeweiligen religiösen Herkunft stark unterscheiden? Inwiefern spielen dabei praktische Erfahrungen, biografische Prägungen und Emotionen eine Rolle und wie lässt sich das unterrichtlich auffangen?³⁸

Die alte korrelative Grundabsicht eines zugleich relevanzerschließenden und sachlich fundierten Fachunterrichts stellt sich hier wie insgesamt, allerdings unter neuen Vorzeichen: Die Beschäftigung mit religiöser Tradition erfährt durch interreligiöse Kontexte eine Pluralisierung, die sich bereits in den heterogenen Einstellungen innerhalb der jeweiligen Lerngruppe bemerkbar machen kann und die den Lebenswelt- und Relevanzbezug noch komplexer gestaltet, als er ohnehin schon ist. Daher ist im Detail zu klären, wie eigentlich ein interreligiös-kooperativer Religionsunterricht angelegt werden sollte, der eben nicht nur religionskundlich ausgerichtet bleibt.³⁹ Die Forderung nach einem relevanzerschließenden Unterricht hat auch Auswirkungen auf den Umgang mit potenziellen Rollen von Schüler*innen. Insofern sich diese in einer aktiven persönlichen

37 S. 208 (These 7) in diesem Band.

38 Siehe dazu die Ergebnisse von Agnes Gmoser in diesem Band (Beitrag II.1) und vgl. neuesten Gennerich, Die Jugendlichen und ihr Verhältnis zu Glaube, Religion und Sinnsuche.

39 Dazu ist das Erheben von Lernausgangslagen und Vorstellungen der Lernenden notwendig, wie bei Agnes Gmoser in diesem Band (Beitrag II.1) beschrieben.

Positionierung oder Repräsentation individueller Religiosität zeigt, kann sie möglicherweise ein persönliches Relevanz erleben auf Seiten der Schüler*innen sichtbar werden lassen. Maßgeblich bleibt dabei allerdings das Kriterium der Freiwilligkeit in einer aktiven Rollenübernahme und Repräsentation individueller Religiosität, sei es mit oder ohne Rückbindung an eine institutionalisierte Glaubensgemeinschaft. Voraussetzung dafür ist eine entsprechende Lernatmosphäre und die Erfahrung des Religionsunterrichts als »geschützte[r] Raum«⁴⁰ bzw. »safe space«⁴¹ für persönliche religiöse Lernprozesse. Das ist insbesondere in religiös heterogenen Lerngruppen so wünschenswert wie herausfordernd. Notwendig zu vermeiden ist in jedem Fall, wie in These 6 hinreichend entfaltet und empirisch begründet, Kinder und Jugendliche zu Repräsentant*innen oder Expert*innen institutionalisierter Religion zu machen. Das heißt, Schüler*innen sind vor einer bewussten oder unbewussten Rollenzuschreibung durch ihre Lehrkräfte und deren Wunsch nach »Authentizität« zu schützen. Die in These 6 komprimierten Forderungen gehen zwar nicht über bereits vorliegende empirische Erkenntnisse zu Repräsentationslogiken in interreligiösen bzw. kooperativen Lernprozessen hinaus, sind angesichts bestehender problematischer Unterrichtspraktiken allerdings – wie hier – einer ständigen Aktualisierung und Bewusstmachung zu unterziehen.

Mit dem in These 5 formulierten konzeptionellen Gedanken einer Präzisierung von Kooperation und Teamteaching nach dem Ideal der *Kokonstruktion* wird ein inhaltlicher Bogen zurück zu den vorherigen professionstheoretischen Überlegungen gespannt. Denn die Praxis der Kokonstruktion kann auf Ebene der Lehrkräfte und deren Professionalität als notwendige und im besten Fall auch hinreichende *Kehrseite von Kooperation* beschrieben werden. Da es sich dabei immer auch um Aushandlungsprozesse zwischen zwei oder mehr beteiligten Personen handelt, wird damit ein höchst anspruchsvolles Unterfangen beschrieben, das wiederum ein ganzes Bündel von Lehrer*innenkompetenzen adressiert, aber auch diverse Probleme und Herausforderungen offenbart.⁴² Im Idealfall hingegen kann Teamteaching als Kokonstruktion von Lehrkräften einer hohen Qualitätssicherung kooperativen Religionsunterrichts dienen, weil sich die Lehrkräfte selbst in einen iterativen Prozess aus Konstruktion, Erprobung, Kritik und Dekonstruktion sowie Rekonstruktion und neuer Erprobung begeben. Sie stellen damit sogenannte *professionelle Lerngemeinschaften* im lokalen Handlungsraum ihres gemeinsamen Unterrichts dar.⁴³

40 S. 207 (These 6) in diesem Band.

41 Vgl. dazu im Kontext elementarer Bildung: Stockinger, Elementare Bildungseinrichtungen als *safe spaces*.

42 Siehe dazu Beitrag III.1 von Eva Wenig in diesem Band.

43 Zur Einrichtung sog. Professioneller Lerngemeinschaften vgl. bspw. Kansteiner et al., Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen.

Schließlich gilt es in konzeptioneller Hinsicht, auch die beiden letzten Thesen 11 und 12 hervorzuheben, da die Teamteaching-Praxis in der Tat einen wichtigen Einfluss auf die positive Wahrnehmung und Wertschätzung von Religion im Rahmen von *Schulkultur* und *Schulgemeinschaft* haben kann. Das kann zum einen wiederum durch strukturelle Bedingungen und Hürden in der Praxis problematisch werden – wie oben und in den ersten Thesen bereits erwähnt –, aber auch dazu führen, diese Probleme zu bearbeiten und abzubauen. Dass sich interreligiöses Lernen »im besten Fall über einen längeren Zeitraum erstreckt und nicht nur auf einzelne Unterrichtseinheiten beschränkt bleibt«, damit »gerade Schüler*innen, die in ihrem Alltag wenig Berührungspunkte mit Angehörigen anderer Religionen haben, von interreligiösem Lernen (in Begegnung) [...] profitieren«⁴⁴, stellt ein ideales Ziel dar, aber auch einen notwendigen Ansatz zur Realisierung. Denn anders könnten die umfassenden Kriterien und Bedingungen für einen erfolgreichen Abbau von Vorurteilen im Sinne der Kontakthypothese wohl gar nicht erfüllt werden.

3 Offenes Fazit oder Spiegelungen in die nahe Zukunft

Die Autor*innen beenden ihr Resümee mit dem konkreten Ausblick: »Die zwölf angeführten Thesen weisen auf Aspekte hin, die im Sinne der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung in die Planung von weiteren Forschungszyklen zu Christlich-Islamischem Teamteaching einfließen und in zukünftigen Durchgängen überprüft werden sollten.«⁴⁵ Mein Fazit schließt vor dem Hintergrund dieses Ausblicks daher mit einer offenen Frage einschließlich einiger Desiderate im Sinne eines neuen Forschungszyklus Fachdidaktischer Entwicklungsforschung.

Die Frage gilt dem oben umrissenen Lerngegenstand: Müsste der Lerngegenstand interreligiöser Bildung im Sinne der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung⁴⁶ nicht wesentlich präziser gefasst werden, um die Ableitung lokaler Theorien spezifischer und konkreter vollziehen zu können? Oder anders und nach vorne gerichtet gefragt: Welche lokalen Theorien könnten sich ergeben, wenn ein Teamteaching-Design an einem spezifischen Lerngegenstand entwickelt und erprobt wird? Wie konkret lassen sich Vorstellungen der Lernenden und Lernausgangslagen im Unterrichtsprozess erheben, wenn ein bestimmter fachbezogener Lerngegenstand unterrichtet wird? Wie entsteht beispielsweise zwischen Lehrkräften ein vertrauensbildender gemeinsamer Dialog, wenn der Lerngegenstand möglicherweise auch aufseiten der Lehrenden besondere emo-

44 S. 213 (These 12) in diesem Band.

45 S. 213 in diesem Band.

46 Vgl. Gärtner, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung, 20f.

tionale Reaktionen hervorruft? Was muss im Vorfeld des Unterrichts lerngegenstandsbezogen thematisiert werden und wie könnte auch biografisch gearbeitet werden, um im Unterricht konkurrenzartige Situationen und Praktiken zwischen den Lehrkräften zu verhindern? Wie müsste das eingesetzte Unterrichtsmaterial für einen konkreten Lerngegenstand gestaltet sein, damit die Gefahr binärer Argumentationslogiken bereits auf dieser Ebene eingeschränkt wird?

Das Projektteam hat offene Fragen dieser Art im Blick und auf mehr oder weniger konkretisierender Ebene immer wieder auch selbst artikuliert, um die eingangs benannten Forschungsfragen logisch und konsequent weiterführen zu können. Mit der Beantwortung dieser Fragen ließe sich möglicherweise ein die ursprüngliche Metaebene überschreitender detaillierter Forschungsprozess auf der Makro- und Mikroebene der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung initiieren. Die bisherigen Ergebnisse und Erkenntnisse bieten dafür eine sehr gute Grundlage und sollten in ihrem Potenzial weiter ausgeschöpft werden.

Literatur

- Bohnsack, Ralf, Aspekthaftigkeit, Standortgebundenheit und Gültigkeit der Interpretation, in: ders., *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Opladen/Toronto ¹⁰2021, 193–206.
- Gärtner, Claudia, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, in: dies. (Hg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*, Stuttgart 2018, 11–30.
- Gennerich, Carsten, *Die Jugendlichen und ihr Verhältnis zu Glaube, Religion und Sinn-suche*, Stuttgart 2023.
- Grümme, Bernhard, Art. Praxeologie, in: *WiReLex* (2022). [<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201051>].
- Kansteiner, Katja et al. (Hg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*, Weinheim 2020.
- Käbisch, David/Woppowa, Jan, Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht, in: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 45 (2022) H. 2, 33–45.
- Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul, Religion als soziale Deutungspraxis, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24 (2016) H. 2, 17–24.
- Rosa, Hartmut, *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Wissenschaftliche Sonderausgabe, Berlin 2018.
- Standhartinger, Angela, »Parting of the Ways«. Stationen einer Debatte, in: *Evangelische Theologie* 80 (2020), 406–417.

- Stockinger, Helena, Elementare Bildungseinrichtungen als *safe spaces* für (religiöse) Differenz, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24 (2016) H. 2, 79–87.
- Woppowa, Jan, Konfessioneller Religionsunterricht, wohin? Ein Antwortversuch aus katholischer Sicht, in: Kubik, Andreas/Klinger, Susanne/Sağlam, Coşkun (Hg.), Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung (= Veröffentlichungen des Zentrums für Interkulturelle Islamstudien der Universität Osnabrück Band 011), Göttingen 2022, 251–272.
- Woppowa, Jan, Positionierung. Von normativen Verschiebungen und religionsunterrichtlicher Praxis. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 21 (2022) H. 2, 202–217.
- Woppowa, Jan, Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung, in: Caruso, Carina/Harteis, Christian/Gröschner, Alexander (Hg.), Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken, Wiesbaden 2021, 103–119.
- Woppowa, Jan/Caruso, Carina, Gemeinsam lernen? Erkenntnisse und kritische Anfragen aus einem Unterrichtsversuch zum religionskooperativen Religionsunterricht, in: Tuna, Mehmet Hilmi/Juen, Maria (Hg.), Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts, Stuttgart 2021, 53–69.

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
AnerkG	Anerkennungsgesetz 1874
Appl.	Application
Art.	Artikel
BGBL	Bundesgesetzblatt
BM:BWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BM:EIA	Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten der Republik Österreich (= österreichisches Außenministerium)
BKA	Bundeskanzleramt
B-VG	Bundes-Verfassungsgesetz 1920/1929
CITT	Christlich-Islamisches Teamteaching
EGMR	Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (Straßburg)
FDEF	Fachdidaktische Entwicklungsforschung
FPÖ	Freiheitliche Partei Österreichs
GD	Gruppendiskussion
gem.	gemäß
HRSM	Hochschulraumstrukturmittel
idgF	in der geltenden Fassung
IGGÖ	Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich
IGGÖ-SA	Schulautoritäten der IGGÖ
IP	Interviewpartner*in(nen)
IRL	Islamische Religionslehrer*innen
IRK	Interreligiöse Kompetenzen
IRU	Islamischer Religionsunterricht
IslamG	Islamgesetz 2015
IsraelitenG	Israelitengesetz 1890
KoR	Kirche oder Religionsgesellschaft
KPH	Kirchliche Pädagogische Hochschule
KuR	Kirchen und Religionsgesellschaften
MS	Mittelschule
MSD	Wiener Mittelschuldirektor*innen
NMS	Neue Mittelschule

Pkt.	Punkt
PPH	Private Pädagogische Hochschule
Rd.	Randnummer
RelUG	Religionsunterrichtsgesetz 1949
RS	Rundschreiben des BMBWF
RU	Religionsunterricht
SchOG	Schulorganisationsgesetz 1962
SchUG	Schulunterrichtsgesetz 1986
StGG	Staatsgrundgesetz 1867
VfGH	Verfassungsgerichtshof (Wien)
VfSlg.	Sammlung der Erkenntnisse und wichtigsten Beschlüsse des VfGH
VS	Volksschule
ZP	Zusatzprotokoll

Verzeichnis der Autor*innen

Mag.^a Agnes Gmoser, MA PhD ist Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien, Projektmitarbeiterin am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz und Lehrerin an einem Gymnasium in Graz.

Mag. Michael Kramer, PhD ist Universitätsassistent am Institut für Islamisch-Theologische Studien der Universität Wien.

Mag.^a Mevlida Mešanović, PhD ist Projektassistentin am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz.

Johanna Spiegel, MA ist katholische Religionslehrerin.

Prof. Dr. Wolfgang Weirer ist Professor für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz und leitete das FWF-Projekt »Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching«.

Mag.^a Eva Wenig, PhD ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz und Lehrerin an einem Gymnasium in Graz.

Prof. Dr. Jan Woppowa ist Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

MMag. Dr. Şenol Yağdı, MA MA MSc PhD ist Universitätsassistent am Institut für Islamisch-Theologische Studien der Universität Wien und islamischer Religionslehrer in Wien.

