

Ein Wort vorweg: Chancen und Herausforderungen von Vielfalt

Der positive Umgang mit Heterogenität ist von grundlegender Bedeutung für die Zukunft in einer pluralen Gesellschaft. Die Fähigkeit, Vielfalt als Bereicherung zu betrachten, erstreckt sich von der Elementarpädagogik in den Kindertagesstätten über die Schule bis hin zur Erwachsenenbildung. In den Schulen ist die Pluralität an Religionen und Kulturen zur Alltagsrealität geworden.¹

Der gesellschaftliche Wandel und das Klassenzusammensetzung werden als große Herausforderung und als ein Stolperstein im Bildungssystem wahrgenommen, vor allem dann, wenn durch die Vielfalt an Religionen in der Schule die Organisation des Religionsunterrichts kaum zu bewältigen ist.² Zugleich stellt „weltanschauliche und religiöse Pluralität gerade im Lebensraum Schule eine große Chance gemeinsamer Lernprozesse [dar], die eine wesentliche Grundlage zur besseren Verständigung zwischen Kulturen und Religionen ermöglichen können [...].“³

Einen respektvollen Umgang mit der präsenten Pluralität vorzuleben und Kenntnisse über anderen Kulturen, Religionen und Weltansichten erlangen, ist auch auf individueller Ebene wünschenswert, würde es doch auf gesellschaftlicher Ebene das Zusammenleben erheblich erleichtern und Konflikten bzw. Missverständnissen entgegenwirken. Diese Kenntnisse betreffen nicht nur den respektvollen Umgang mit der Pluralität der Kulturen und interkulturelles Lernen, sondern beziehen sich vor allem auch auf die Pluralität der in der Gesellschaft präsenten Religionen und Weltansichten. Durch den Wissenserwerb über Mitmenschen, ihre Religionen, Ansichten und ihre Bräuche kann der erste Grundstein des *interreligiösen Lernens* gesetzt werden. Dieser Begriff, der seit Beginn der 1990er Jahre in der religionspädagogischen Fachliteratur vielfach anzutreffen ist,⁴ umfasst drei Ebenen: den Religionsunterricht, die religionswissenschaftliche Ebene und den Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten. Grundsätzlich wird damit eine differenzierte und

-
- 1 Vgl. Müller, Annette: Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 / H. 1 (2012) 40–54, 40.
 - 2 Vgl. Klutz, Philipp: Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster: Waxmann Verlag 2015.
 - 3 van Dellen, Alexander: Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunfts-fähig? Einblicke in die Situation, in aktuelle Herausforderungen und mögliche Perspektiven religiöser Bildung an öffentlichen Schulen, in: THEO-WEB. Zeitschrift für Religions-pädagogik 15 / H. 1 (2016) 153–172, 165.
 - 4 Vgl. Tautz, Monika: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum 2007 (= Praktische Theologie heute), 53.

konstruktive Auseinandersetzung mit fremden Religionen und ihrem Verhältnis zum eigenen Glauben sowie zur eigenen Religion gemeint. Interreligiöses Lernen muss heute ein zentraler Bestandteil von Bildung sein, schon im Kindesalter beginnen und sich über das gesamte Leben fortsetzen.

Sich Wissen über andere Kulturen, Religionen und Weltansichten anzueignen, erfordert den Abbau von Vorurteilen und führt letztendlich zu einem friedlichen Miteinander.⁵ Ein friedliches Zusammenleben setzt somit ein interreligiöses Verständnis voraus, d. h. die Bereitschaft, die Kultur und Religion des anderen zu verstehen. Durch das interkulturelle und interreligiöse Wissen können Handlungen des ‚anderen‘ nachvollzogen werden, viel ‚Fremdes‘ wird zum Bekannten, Ängste werden abgebaut.

Das Konzept interreligiösen Lernens nimmt dabei Abstand von einem reinen Schwarz-Weiß-Denken; es wird in der Thematisierung anderer Kulturen oder Religionen weder alles gutgeheißen noch alles kritisiert, was in anderen Religionen praktiziert wird. Vielmehr steht die Erkenntnis, dass verschiedene Religionen in manchen Bereichen unterschiedliche Auffassungen vertreten und dass diese zu akzeptieren sind, im Mittelpunkt. Kenntnisse und Wissen über andere Kulturen und Religionen ermöglichen es zudem, die eigene Religion besser zu verstehen, da häufig Parallelen zwischen den Religionen gezogen werden können und die Auseinandersetzung mit weiteren Religionspraxen auch ein Nachdenken darüber anstößt, wie etwas in der eigenen Religionspraxis gelehrt, gelernt und durchgeführt wird. So werden viele Gemeinsamkeiten in interreligiösen Begegnungen zutage kommen.

Nicht nur Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen, auch Unterschiede haben Platz im interreligiösen Austausch. Sie initiieren einen Dialog, der auch Konfliktpotenzial in sich trägt; Sensibilität und ein respektvoller Umgang sind daher seitens aller Dialogpartner:innen gefragt.

Minderheitsreligionen werden in der Gesellschaft oft als bedrohlich wahrgenommen; selten sind sie ‚neu‘ und auch selten gänzlich ‚unbekannt‘, es mangelt allerdings an Wissen. Diese wahrgenommene Bedrohung entspringt der Angst, durch die Auseinandersetzung mit dem ‚Anderen‘ das ‚Eigene‘ zu verlieren. Aus dieser Verunsicherung heraus wird versucht, an den letzten Gesetzmäßigkeiten festzuhalten und Kinder und Jugendliche in ihrer schulischen Laufbahn für die Begegnung mit, in der Gesellschaft vorhandenen Religionen zu sensibilisieren und vorzubereiten. Im schulischen Kontext sollte daher das interreligiöse Lernen nicht als ein ‚Plus-Thema‘, das irgendwie und nur am Rande behandelt wird, betrachtet werden, sondern als eine Praxis, mit der die Schüler:innen konfrontiert sind, um über andere mehr zu erfahren aber auch über sich selbst. Die Mehrheit der Jugendlichen steht in der heutigen Zeit sowohl der eigenen als auch anderen Religionen kritisch gegenüber. Darum ist es besonders wichtig, Schüler:innen über unterschiedliche Religionen aufzuklären,

⁵ Vgl. Klutz 2015, 25.

wobei ein besonderes Augenmerk auf das Erleben und Eintauchen in andere Religionen gelegt werden sollte. Schüler:innen und Lehrpersonen sind gleichermaßen dazu aufgefordert, Neues auszuprobieren, Fremdes kennenzulernen und sich Unvertrautes vertraut zu machen. Nur durch das Erproben verschiedener Methoden, eine tiefe Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturen und Religionen und das Ablegen der Scheu vor dem Anderen ist es möglich, das bisher Unentdeckte zu entdecken, Wissen zu erweitern und Neugier auf andere Religionen zu wecken.

Ich widme diese Arbeit den Menschen, die mir bedingungslose Liebe, Ermutigung, unerschütterliche Unterstützung und grenzenloses Vertrauen geschenkt haben: meinen Eltern und meinem lieben Ehemann. Ihr Glaube an mich und meine Fähigkeiten hat mir stets den Mut gegeben, meine Träume zu verfolgen und niemals aufzugeben. Ohne dies wäre ich nicht der Mensch, der ich heute bin und diese Forschung wäre nicht möglich gewesen.

Meinen Kindern danke ich von Herzen für ihre Liebe, ihr Verständnis und ihre moralische Unterstützung. Ihre Aufmunterungen und Gespräche haben mir Kraft gegeben und meine akademische Reise bereichert.

Ebenso möchte ich mich bei meiner Familie und Freund*innen bedanken. Sie haben mir immer wieder Mut gemacht, die Herausforderungen zu meistern und weiterzugehen.

Ein besonderer Dank gilt meinen beiden Betreuern: Prof. Wolfgang Weirer – Universität Graz, und Prof. Zekirija Sejdini – Universität Innsbruck. Ihre fachkundige Anleitung und wertvolle Rückmeldungen machen diese Arbeit zu einem bedeutenden Beitrag. Ihre Geduld, Motivation und Unterstützung haben mich auf Kurs gehalten und mich stets dazu ermutigt, die Extrameile zu gehen. Ich schätze besonders die Zeit und Energie, die sie in meine Arbeit investiert haben, sei es in unseren regelmäßigen Treffen, Diskussionen oder bei der Überprüfung meiner Fortschritte. Ihre fachliche Kompetenz und ihre wertvollen Einsichten haben dazu beigetragen, dass diese Dissertation eine breitere Perspektive gewinnt und tiefergehende Erkenntnisse enthält.

Mitgliedern des Teams „Optimista“ danke ich herzlich dafür, dass sie mich auf dieser Forschungsreise begleitet haben. Ihre Unterstützung und gemeinsamen Diskussionen haben diese Arbeit bereichert und mir geholfen, neue Perspektiven und auch neue Freund*innen zu gewinnen.

Der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz danke ich für die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen und Möglichkeiten, die für diese Forschung erforderlich waren.

Zuletzt möchte ich all denjenigen danken, die in vielfältiger Weise an meiner akademischen Reise teilgenommen haben, sei es durch aufmunternde Worte, moralische oder praktische Unterstützung. Ihre Beiträge haben diese Dissertation geprägt, wofür ich herzlich danke.

Danke für all die Unterstützung und Liebe, die mich während dieser Reise begleitet haben.

Mit aufrichtiger Dankbarkeit
Mevlida Mešanović

1 Einleitung

O ihr Menschen, wir haben euch ja von einem männlichen
und einem weiblichen Wesen erschaffen,
und wir haben euch zu Völkern und Stämmen gemacht,
damit ihr einander kennenlernt.
Gewiss, der Geehrteste von euch bei Allah
ist der Gottesfürchtigste von euch.
Gewiss, Allah ist allwissend und allkundig.
Qur'an⁶, Sura 49 – Vers 13⁷

Zu den Aufgaben, die dem Menschen von Gott auferlegt wurden, gehört laut obigem Vers aus dem Qur'an auch das Kennenlernen seiner Mitmenschen, d. h. das Einander-Begegnen in der großen Familie, der alle Menschen angehören. Ein solches Kennenlernen findet insbesondere Platz im Sozialisationsraum Schule, wo Kinder und Jugendliche viel Zeit miteinander verbringen und das Kennenlernen sowohl der religiösen Inhalte als auch der religiösen Praxis zum Alltag wird.

In Zeiten von Globalisierung und (Religions-)Pluralität scheint es auch für muslimische Kinder wichtig zu sein, „in ihrer eigenen Religion das interreligiöse Moment [zu] entdecken [...], um mit den »anderen«⁸ angstfrei und natürlich umgehen zu können.“⁹ Die Schule ist in diesem Sinn nicht nur eine Begegnungsstätte, sondern auch eine „Vorbereitungsstätte für das künftige Leben“ und „versucht die Wirklichkeit unter Einbezug von lebensrelevanten (Schlüssel-)Fragen und der Lebenswelt der Schüler zu erschließen“¹⁰.

So gebührt dem Thema Heterogenität, ein Phänomen, dem die Schüler:innen konstant in ihrem Alltag begegnen große Aufmerksamkeit. Daher ist es für islamische Religionslehrkräfte bedeutend, im Religionsunterricht Verknüpfungspunkte zu dieser Pluralität in den verschiedensten thematischen Bereichen zu suchen, zu finden und Schüler:innen dazu auffordern, darüber zu

6 Beim Verfassen dieser Arbeit wurde die Übersetzung von Bubenheim & Elyas herangezogen. Im weiteren Text werden an manchen Stellen nur die Suren- und Verszahlen angeführt, z. B. 49:13.

7 Bubenheim, Abdullâh aş-Şâmit Frank / Elyas, Nadeem Ata: Der edle Qur'ân und die Übersetzung seiner Bedeutungen in die deutsche Sprache, al-Madîna al-Munawwara: König-Fahd-Komplex zum Druck vom Qur'ân² 2004.

8 Anführungszeichen nach Originaltext von Müller, R.

9 Müller, Rabeya: Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Wie »inter-« ist der Islam?, in: Schreiner, Peter / Sieg, Ursula / Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, 142–149, 144.

10 Bağraç, Musa: Kompetenzorientierung des Islamunterrichts, in: Hikma H. 1 (2013) 66–79, 68.

lernen und zu reflektieren, um sich im Rahmen ihrer Schulzeit auf ein Leben in der Vielfalt der österreichischen Gesellschaft vorzubereiten.

Dementsprechend setzen Religionslehrkräfte in den Schulen österreichweit verschiedene interreligiöse oder interkulturelle Projekte um, die eben dieses Lernen und Reflektieren von bzw. über verschiedene Lebensweisen, Kulturen und Religionen fördern. In einigen Schulen ist es schon gelebte Realität, dass zum Beispiel im Rahmen des Religionsunterrichts Fachkolleg:innen unterschiedlicher Religionen und Konfessionen gemeinsam Unterrichtseinheiten planen, gestalten und durchführen, um so den Schüler:innen Wissen über ihre Mitmenschen und deren religiöse und kulturelle Praktiken zu vermitteln. Dabei wird von interreligiösen Projekten, interreligiösen Unterrichtseinheiten, von interreligiösen Kompetenzen¹¹ und interreligiösem Lernen gesprochen. Trotz Unklarheiten hinsichtlich seiner Bedeutung hat sich der Begriff ‚interreligiös‘ im Bereich der Religionspädagogik im deutschsprachigen Bereich stark verbreitet und ist in alle Sphären des Schullebens eingedrungen, ist zu einem festen Bestandteil der Religionspädagogik und -didaktik geworden und ihm wird in den österreichischen Schulbüchern und Lehrplänen ein besonderer Platz eingeräumt.¹²

Der auch in Österreich u. a. durch die Globalisierung vorangetriebene gesellschaftliche Wandel hin zu Heterogenisierung und Pluralisierung hat dazu beigetragen, dass auch das Bildungssystem, das sich im Allgemeinen der gesellschaftlichen Entwicklung anpasst, umstrukturiert und verändert werden muss – sei es in Bezug auf das Lehrfächerangebot oder die konkrete Unterrichtsgestaltung. Eine solche sowohl gesellschaftliche als auch schulische Veränderung stellt für einige Akteur:innen des Bildungssystems jedoch eine Herausforderung dar, insbesondere wenn die neuartigen Verhältnisse in der Gesellschaft als negativ und störend wahrgenommen werden und nur die ‚eigene‘ Kultur, Lebensweise oder Religion als richtig empfunden wird.

Zu Blockaden und Widerstand kommt es hierbei meist, wenn rigide am Status quo festgehalten wird oder sogar das Prinzip ‚damals war alles besser‘ seine Anwendung findet; dies unterbindet jedoch ein Annehmen der neuen Verhältnisse und schlägt sich auch auf die Unterrichtsgestaltung nieder.

Insbesondere Religionslehrer:innen sind in diesem Kontext mehr denn je herausgefordert, dem Wandel der Gesellschaft nachzukommen und jene Vorgaben, die durch die Veränderungen im Bildungssystem zustande gekommen sind, zu erfüllen.

Der in Österreich weiterhin konfessionell ausgerichtete Religionsunterricht verändert sich und schlägt eine dialogorientierte Richtung ein, eine Richtung, die „auf der Inter- und Intra-Ebene [...] ein entscheidendes Merkmal einer

11 Im Folgenden mit IRK abgekürzt.

12 Vgl. Langenhorst, Georg: Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2016, 25f.

zukunftsweisenden Religionspädagogik¹³ darstellt und einen interreligiösen Austausch im Unterricht eröffnet. Der islamische Religionsunterricht¹⁴ bzw. die islamische Religionspädagogik ist von den genannten Veränderungen genauso betroffen wie beispielsweise die christliche Religionspädagogik. Im Lehrplan für islamischen Religionsunterricht (IRU) wird diesem Thema besondere Bedeutung zugeschrieben; den Lehrpersonen werden Vorschläge für interreligiöse Stunden¹⁵, interreligiöse Begegnung¹⁶ unterbreitet, indem auch die interreligiöse Zusammenarbeit mit Fachkolleg:innen empfohlen¹⁷ wird. Ferner wird auf interreligiöse Diskurse eingegangen, um den Schüler:innen im IRU die Möglichkeit zu bieten, sich für das Leben in der an Religionen, Weltansichten und Kulturen vielfältigen Gesellschaft vorbereiten zu können.¹⁸

Dies hat zur Folge, dass die Lehrpersonen auch über ein profundes Wissen über die anderen in der Gesellschaft präsenten Religionen verfügen müssen, denn nur so können sie durch ihr Handeln authentisch interreligiös agieren und die Entwicklung interreligiöser Kompetenzen (IRK) ihrer Schüler:innen fördern. Ein zentrales Ziel des Religionsunterrichts ist es in diesem Sinne, interreligiös kompetente junge Menschen heranzubilden, die in der Vielfalt der österreichischen Gesellschaft zu navigieren verstehen. Eine leitende Rolle in diesem Prozess haben die Lehrpersonen inne.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrer:innen.¹⁹ Dies wirft grundsätzlich die Fragen auf, was sie selbst unter IRK verstehen und welche (Rahmen-)Bedingungen eine Entwicklung solcher Kompetenzen ermöglichen bzw. sogar fördern. Etwas weiter gefasst stellt sich hierbei auch auf Ebene der Religionspädagogik die Frage, wie das Profil von IRK bei IRL aussehen könnte und welche Stellung sie im pädagogischen Diskurs, aber auch im Ausbildungskontext einnehmen könnte.

13 Ucar, Bülent: Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts. Bekenntnisorientierter oder religionskundlicher islamischer Religionsunterricht? Göttingen: V & R unipress 2010 (= Veröffentlichungen des Zentrums für Interkulturelle Islamstudien der Universität Osnabrück 1).

14 Im Folgenden mit IRU abgekürzt.

15 Vgl. ebd., 69f. (letzte Einsicht 09.09.2022).

16 Vgl. ebd., 46. (letzte Einsicht 09.09.2022).

17 Vgl. <https://lmy.de/SBK17>, 29. (letzte Einsicht 09.09.2022).

18 Vgl. <https://lmy.de/SBK17> (letzte Einsicht 10.11.2022).

19 Im Folgenden mit IRL abgekürzt.

1.1 *Forschungsinteresse und Problemstellung*

Aufgrund meiner langjährigen tiefen Auseinandersetzung mit dem interreligiösen Dialog sowohl im privaten als auch im beruflichen Leben sowie durch intensive Vorbereitungen interreligiöser Feste und Begegnungen in der Schule reifte das eigene Interesse heran, aktuelle theoretische Ausführungen zu den Themen interreligiöses Lernen und IRK mit der Praxis erfahrener IRL zu vergleichen und einander gegenüberzustellen.

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildet der aktuelle Diskurs in der religionspädagogischen Forschung zur IRK und deren Entwicklung bei IRL. Durch ihr Handeln im Schulalltag werden die Kompetenzen – und dabei insbesondere die IRK – ständiger Prüfung unterzogen. Sie kooperieren mit Kolleg:innen, kommunizieren mit Schüler:innen und nehmen infolgedessen am Dialog mit Repräsentant:innen verschiedener Religionen teil, wodurch sie auch zentrale Gestalter:innen des gesellschaftlichen interreligiösen Dialogs sind. Ihre Erfahrungen sind daher von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung des religionspädagogischen Diskurses über interreligiöses Lernen und des Religionsunterrichts im Allgemeinen.

Eine Durchsicht der Fachliteratur zeigt jedoch, dass die Diskurse, die sich auf interreligiöses Lernen und IRK beziehen, stark schüler:innenzentriert sind. Der Fokus liegt somit auf Lernprozessen, Inhaltsvermittlung, Kompetenzentwicklung und Erkenntnisgewinn bezogen auf Schüler:innen im Unterrichtskontext.²⁰ Wenngleich Lehrpersonen eine Schlüsselrolle bei der Förderung der IRK ihrer Schüler:innen einnehmen, ist die Entwicklung der IRK bei ihnen selbst kaum erforscht.

Nun kann der Entwicklungsprozess der IRK bei Schüler:innen mit jenem der Lehrpersonen nicht verglichen werden, wodurch auch herkömmliche schüler:innenzentrierte IRK-Modelle nicht auf Lehrpersonen angewendet werden können. Diese Differenz gründet nicht nur im Alters- und Erfahrungsunterschied, sondern auch in der Position und Funktion der jeweiligen Akteur:innen im Schulsystem. Die Entwicklung IRK einer Lehrperson erfordern eine breite Palette an zusätzlichen Kompetenzen, beispielsweise didaktische, fachspezifische, soziale und kulturelle, muss diese doch, möchte sie die IRK ihrer Schüler:innen fördern, einen kompetenzorientierten Unterricht anleiten; und der kompetenzorientierte Unterricht ist bekannterweise nicht nur eine Perfor-

²⁰ Tautz 2007; Schambeck, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen, Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht; UTB GmbH 2013 (= utb-studi-e-book 3856); Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München: Kösel ²2007 // 2012.

mance, d. h. er kann nicht nur „durch bloßes Verwenden eines neuen, kompetenzorientierten Lehrbuches eingeführt werden, er beginnt vielmehr in den Köpfen der Lehrkräfte.“²¹

Im empirischen Teil der Studie wird nun versucht, ein evidenzbasiertes Profil der IRK sowie die damit verbundenen Herausforderungen der Entwicklung IRK bei IRL herauszuarbeiten. Damit soll dazu beigetragen werden, die geschilderte Forschungslücke – der fehlende Bezug zur Entwicklung der IRK bei IRL –, die in der Religionspädagogik besteht, aufzugreifen und empirische Erkenntnisse dafür zu nutzen, neue Ansätze im religiöspädagogischen Diskurs sowie ein Profil IRK für IRL zu entwickeln.

1.2 Forschungsfrage

Eigene Erfahrungen aus der Praxis und theoretische Überlegungen zum Thema IRK waren ausschlaggebend dafür, folgende zentrale Forschungsfrage zu formulieren, die im Rahmen dieser Arbeit beantwortet werden soll:

Welches Profil interreligiöser Kompetenz lässt sich aus der Literatur ableiten und auf welche Aspekte eines solchen verweisen islamische Religionslehrer:innen aus ihrer Perspektive und schulischen Praxis?

Hierbei handelt es sich um eine qualitative Studie über die Bedeutung der IRK für islamische Religionslehrpersonen am Beispiel der IRL in Kärnten und der Steiermark.²² Um dem Forschungsanliegen dieser Arbeit nachzukommen, wird in einem ersten Schritt die aktuelle Forschungslage zur IRK im Allgemeinen aufgearbeitet, um im Anschluss damit zusammenhängende Konzepte zu reflektieren und zu diskutieren, Forschungslücken aufzudecken sowie einen kritischen Vergleich zwischen verschiedenen IRK-Modellen zu ziehen. In einem zweiten Schritt wird empirisch anhand einer Analyse von durchgeführten Interviews mit islamischen Religionslehrer:innen ein Profil der IRK bei IRL in Österreich entwickelt. Dabei sollen die subjektiven Wahrnehmungen islamischer Religionslehrpersonen in Bezug auf IRK-Konzepte und -Modelle analysiert und reflektiert werden, um die daraus gewonnenen Erkenntnisse in ein Modell der IRK bei IRL umzuwandeln.

21 Pölzleitner, Elisabeth: Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht: Kompetenzorientierter Unterricht beginnt in den Köpfen der LehrerInnen und Lehrer, in: Paechter, Manuela (Hg.): Handbuch kompetenzorientierter Unterricht. Handlungskompetenz, Schülerrichtung, Bildungsstandards, Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz 2012 (Pädagogik), 153–171, 159.

22 Zwei Bundesländer im Süden Österreichs.

Der empirische Teil geht induktiv vor, d. h. anhand einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial wird versucht zu klären, welche Kompetenzen aus der Sicht der IRL notwendig sind, um den Herausforderungen des Schulalltags nachzukommen. Weitere Fragen, die das empirische Vorgehen klären sollen, beziehen sich auf Teilkompetenzen, die in den IRK inkludiert sind, und auf die Vorstellung und Wahrnehmung der IRL von IRK.

Ein weiteres Anliegen dieser Studie ist es, zu erforschen, wie sich IRK bei IRL äußern und somit wahrnehmen lassen, welche Bedeutung die Befragten den IRK zuschreiben und welche Rolle diese konkret in ihrem Unterricht spielen. Dies soll als Grundstein dienen, um neue Diskurse anzuregen und im Besonderen neue Akzente in der Religionspädagogik zu setzen.

Die Arbeit ist sowohl in der Pädagogik als auch in der Religionspädagogik verortet, sie soll Denkimpulse setzen, Weiterentwicklung der islamischen Religionspädagogik im österreichischen Kontext anregen, Inhalte für interreligiöse Professionalisierungskonzepte von Lehrkräften vorschlagen und will Wege öffnen, diese in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu verankern. Ein übergeordnetes Ziel ist es dabei, ein Fundament für die Förderung der IRK des islamischen Religionslehrpersonals österreichischer Schulen zu schaffen.

1.3 *Entstehungskontext der vorliegenden Arbeit*

Die Motivation, die vorliegende Forschungsarbeit im Rahmen der Doktorats-schule Fachdidaktik zu verfassen, gründet in einer Mitarbeit an dem vom Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz initiierten Forschungsprojekt „Integration durch interreligiöse Bildung“²³, das von Juni 2017 bis Februar 2020 durchgeführt wurde. Der Rahmen dieses Forschungsprojekts und in diesem Zusammenhang durchgeführte Hochschullehrgang ermöglichen es, Kontakte zu IRL in Kärnten und der Steiermark herzustellen und die erforderlichen Forschungsschritte vor Ort zu planen und zu realisieren.

Im Rahmen des genannten Projekts zeichneten die daran beteiligten IRL als Expert:innen interreligiöser Bildung, interreligiösen Lernens und vor allem IRK ein Bild IRK in Österreich, das einen ersten Ansatzpunkt für diese Forschungsarbeit stellte.

Der theoretische Rahmen dieser Arbeit setzt sich einerseits mit Werken, die sich der Definition von IRK widmen, andererseits mit Werken, die diese Definition um die islamische Perspektive erweitern, auseinander. Zusätzlich herangezogene Quellen sind empirische Studien, u. a. zur Weiterbildung des

²³ Mehr dazu unter: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/irb-i-iii/> (letzte Einsicht 25.04.2022).

Lehrpersonals und zur Bedeutung der Weiterbildung für das Bildungssystem und für die Gesellschaft.

1.4 *Aufbau und Gliederung*

Da die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit sowohl theoretisch als auch empirisch dargelegt wird, gliedert sich diese in zwei große Teile, einen theoretischen (A) und einen empirischen (B), gefolgt von einer Zusammenfassung und Diskussion der empirischen Ergebnisse (C), wo auch Vorschläge und Impulse für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von IRL unterbreitet werden.

Nach der Einleitung, die einerseits die Forschungsfrage, den Aufbau, das Forschungsinteresse und den Entstehungskontext der Arbeit erläutert, andererseits eine Verortung des Forschungsvorhabens in der Religionspädagogik sowie eine Evaluierung der Relevanz der Forschungsfrage im religiöspädagogischen Diskurs vornimmt, beginnt die Gestaltung des theoretischen Kontexts dieser Arbeit.

Der theoretische Teil (ab Kapitel 2) leitet mit einer Darlegung der aktuellen Ausgangslage und der Bedeutung des interreligiösen Lernens in der islamischen Religionspädagogik ein. Besondere Aufmerksamkeit erfährt die Professionalisierung im Lehrberuf, die in Kapitel 3 erörtert wird. Hierbei werden in einem ersten Schritt unter anderem Forschungsergebnisse zur Professionalisierung und zur Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Allgemeinen verglichen, um dann im Besonderen auf die Professionalisierung im Berufsfeld der Religionslehrkräfte Bezug zu nehmen.

Über Professionalisierung zu sprechen und dabei zugleich die Kompetenzen, Bildungsstandards und Bildungsziele auszublenden, ist kaum möglich. So widmet sich ein weiterer Punkt des theoretischen Teils (Kapitel 4) dem aktuellen Forschungsstand zum Thema Kompetenzen und ihre Entwicklung im pädagogischen Diskurs.

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden verschiedene, in der Theorie vorhandene Kompetenzmodelle und -definitionen im Allgemeinen und auch speziell bezogen auf religiöse Kompetenzen erörtert (Kapitel 5), wobei insbesondere auf Ulrich Hemels Definition zurückgegriffen wird.

In einer weiteren Annäherung an den Themenkreis IRK wird in Kapitel 6 das interreligiöse Lernen näher beleuchtet, wobei nach einer allgemeinen Begriffsklärung die Umsetzung des interreligiösen Lernens im schulischen Kontext thematisiert wird. In diesem Zusammenhang wird auf die Erklärung über die Haltung der katholischen Kirche auf dem II. Vatikanischen Konzil zu den nichtchristlichen Religionen *Nostra Aetate* (1965) und ihre Auswirkung auf die Einführung des interreligiösen Lernens in die Lehrpläne eingegangen. Des Weiteren