



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Islam ist nach der Schule ...“

Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf Abmeldungs motive und -praxis.

Verfasser

Mehmet Hilmi Tuna

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 874

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Islamische Religionspädagogik

Betreuerin:

Assoz.-Profⁱⁿ. Mag. Dr. Martina Kraml

Eidesstattliche Erklärung:

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig verfasst, und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle ungedruckten Quellen, sowie gedruckte Literatur oder Internetquellen, die im Wortlaut oder im Wesentlichen übernommen wurden, gemäß den Richtlinien der wissenschaftlichen Arbeiten zitiert und durch Fußnoten mit Quellenangabe als solche gekennzeichnet habe.

Weiters bestätige ich, dass die Arbeit weder in gedruckter noch in digitaler Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt wurde. Die Arbeit wurde in digitaler und gedruckter Form abgegeben.

Innsbruck, August 2014

Mehmet Hilmi Tuna

Danksagung:

Ich möchte mich an dieser Stelle bei den Menschen bedanken, die mich während meines Werdegangs und während der Entstehung dieser Arbeit begleitet haben.

Großer Dank gebührt meiner Frau Yasemin und meinem Sohn, die für mich eine große Unterstützung und Motivation waren. Ebenfalls gilt Dank meinen Eltern, die mich mein ganzes Leben lang nie alleine gelassen haben und immer an meiner Seite standen.

Ein besonderer Dank gebührt Univ.-Prof. Dr. phil. Ednan Aslan, für seine wichtige Unterstützung, die mein Studium erst ermöglichte.

Ein herzliches Dankeschön geht an meine Betreuerin Assoz.-Profⁱⁿ. Mag. Dr. Martina Kraml, die mich immer zu motivieren wusste. Ihre gehaltvollen Anmerkungen und Kommentare, gemeinsam mit ihrer herzlichen Art und Weise, waren mir stets eine große Hilfe.

Ebenfalls ein Dankeschön richte ich an den Landesschulrat für Tirol; das Schulamt für den katholischen Religionsunterricht, insbesondere Herrn Dr. Winfried Schluifer; den ehemaligen Fachinspektor für den islamischen Religionsunterricht, Dipl. Päd. Tilmann Schaible; den amtierenden Fachinspektor für den islamischen Religionsunterricht, Samir Redzepovic, BSc und das Schulleiterinnen-Service Tirol, hier besonders, Herrn Dipl.-Päd. Alois Schett, MSc, für ihre wichtigen Beiträge.

Weiterer Dank gebührt den muslimischen Schülerinnen und Schülern, die durch ihre Teilnahme an den Interviews, Wertvolles für diese Arbeit geleistet haben.

Ich bedanke mich weiters bei all den Professorinnen und Professoren, Assistenteninnen und Assistenten, Studentinnen und Studenten, die mich während meines Studiums begleitet haben.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	VII
1 Einleitung.....	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Forschungsfrage/Aufbau der Arbeit.....	3
2 Forschungsstand.....	4
2.1 Studien zum islamischen Religionsunterricht	5
2.1.1 Untersuchung der im IRU verwendeten Lehrmittel.....	6
2.1.2 Aktuelle Lehrpläne und Lehrbücher	7
2.1.3 Frühere Studien über den konfessionellen Religionsunterricht	8
2.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen des islamischen Religionsunterrichts	16
2.2.1 Durchführungsbestimmungen	16
2.2.2 Richtlinien zum islamischen Religionsunterricht.....	17
2.2.3 Religionsunterrichtsgruppen in der Praxis	18
3 Islamischer Religionsunterricht in Tirol - Quantitativer Zugang.....	20
3.1 Erschließung der quantitativen Daten	20
3.2 Muslimische Schülerinnen und Schüler in Tirol	21
3.2.1 Abmelderate-islamischer Religionsunterricht - nach Bezirken geordnet	22
3.2.2 Abmelderate islamischer Religionsunterricht nach Schultypen.....	23
3.2.3 Islamischer Religionsunterricht - Abmeldelandschaft Tirol	23
3.3 Homogenisierung der muslimischen Schülerinnen und Schüler (Differenzierungsproblem).....	26
3.3.1 Alevitische Glaubensgemeinschaft und Homogenisierung	27
3.3.2 Auswirkung der Differenzierung auf Abmeldestatistiken	28
3.3.3 Weitere Differenzierungen innerhalb des Islam in Österreich	29
3.3.4 Islamisch-Alevitischer Religionsunterricht als zweiter islamisch-konfessioneller Religionsunterricht	29
3.4 Weitere Statistiken zum islamischen Religionsunterricht.....	30
3.4.1 Islamischer Religionsunterricht Stundenplan.....	31
4 Methodenkapitel	33
4.1 Erschließung des Feldes und Sampling.....	33
4.1.1 Eigene Rolle als Lehrer und Forscher (Beteiligter im Feld).....	33
4.1.2 Annäherung an das Untersuchungsfeld	33

4.1.3	Sampling	33
4.2	Interviewmethode	35
4.3	Anonymisierung und Transkription	36
4.4	Auswertung	37
4.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse	37
4.4.2	Eigene Umsetzung der Qualitativen Inhaltsanalyse	38
4.4.3	Darstellung der entwickelten Kategorien	39
5	Darstellung der Ergebnisse	41
5.1	Religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler	41
5.1.1	Religiöse Erziehung und Sozialisation durch die Eltern	43
5.1.2	Die Moschee als religiöse Erziehungsinstanz	43
5.1.3	Der islamische Religionsunterricht als religiöse Erziehungs- und Bildungsinstanz	44
5.1.4	Zusammenfassung: Religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler	45
5.2	Der erlebte islamische Religionsunterricht in der subjektiven Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler	45
5.2.1	Die Charakterisierung des islamischen Religionsunterrichts	46
5.2.2	Konzepte im Hinblick auf die Gestaltung des Religionsunterrichts	47
5.2.3	Fragen- und Problemorientierung im islamischen Religionsunterricht	49
5.2.4	Heterogene Gruppenkonstellation	50
5.2.5	Disziplinstörungen im islamischen Religionsunterricht	51
5.2.6	Zusammenfassung: Der erlebte islamische Religionsunterricht in der subjektiven Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler	52
5.3	Die Beziehung zur Lehrerin/ zum Lehrer	52
5.3.1	Die Charakterisierung der islamischen Religionslehrerin bzw. des -Lehrers	53
5.3.2	Die Autorität der Lehrerin bzw. des Lehrers	54
5.3.3	Lehrer-Schüler Kommunikation	55
5.3.4	Lehrerpräsenz in der Schule	56
5.3.5	Zusammenfassung: Lehrer-Schüler Beziehung	57
5.4	Der erlebte Schulalltag als Muslima und Muslim	57
5.4.1	Kommunikation mit Nichtmuslimen	58
5.4.2	Inklusion, Partizipation als Muslima und Muslim am Schulleben	59
5.4.3	Exklusion	60
5.4.4	Zusammenfassung: Der erlebte Schulalltag als Muslima und Muslim	61
5.5	Der islamische Religionsunterricht am Rande des Schullebens - Exklusion aus dem Schulalltag	62

5.5.1	„Das fünfte Rad am Wagen“: Der IRU-Stundenplan	63
5.5.2	Der IRU Stundenplan in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler	63
5.5.3	Die IRU-Kommunikation mit der Schule.....	64
5.5.4	Zusammenfassung: Der islamische Religionsunterricht in der Schule.....	65
5.6	Die subjektive Bewertung des islamischen Religionsunterrichts durch Schülerinnen und Schüler	65
5.6.1	Die islamische Religionsnote	66
5.6.2	Der islamische Religionsunterricht im Hinblick auf die eigene Schulsituation	67
5.6.3	Islamischer Religionsunterricht ohne Nutzen?	68
5.6.4	Moscheeunterricht als die höherwertige Alternative?	70
5.6.5	Auswirkungen des Ethikunterrichts auf den islamischen Religionsunterricht.....	70
5.6.6	Zusammenfassung: Die subjektive Bewertung des islamischen Religionsunterrichts durch Schülerinnen und Schüler	71
5.7	Anmeldung oder Abmeldung?	72
5.7.1	Abmeldepraxis.....	72
5.7.2	Reaktionen auf Abmeldung bzw. Abmeldewunsch.....	75
5.7.3	Abmeldemotive	77
5.8	Alters-, Schultypen- und Geschlechts- Merkmale in den Interviews	79
5.8.1	Altersmerkmale	79
5.8.2	Geschlechtsmerkmale	80
5.8.3	Merkmale hinsichtlich der Schultypen	80
6	Erkenntnisse für den islamischen Religionsunterricht	81
6.1	Islamischer Religionsunterricht als Erziehungs- und Bildungsinstanz.....	81
6.2	Die Qualität des islamischen Religionsunterrichts.....	82
6.2.1	Konzepte des islamischen Religionsunterrichts	82
6.2.2	Anliegenorientierung und Korrelation im islamischen Religionsunterricht	83
6.2.3	Umgang mit Disziplinstörungen	84
6.2.4	Schülerinnen und Schüler- Unterrichtsgruppe.....	85
6.3	Die Beziehung zur Lehrerin/ zum Lehrer.....	86
6.4	Islamischer Religionsunterricht - ein Teil der Schule	87
6.5	Islamische Präsenz in der Schule.....	88
6.6	Einheitliche Abmeldepraxis als Zeichen der Wertschätzung	89
7	Abschlussbemerkungen	90
	Literaturverzeichnis.....	92
	Anhang	96

Transkriptionsregeln.....	96
Ausschnitt aus Interviewtranskription	97
Ausschnitt aus Auswertungsschritt 1	99
Ausschnitt aus Auswertungsschritt 3	100
Curriculum Vitae.....	103
Kurzfassung/Abstract	104

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bereitschaft, Religion abzuschaffen nach Bucher 1996.....	10
Abbildung 2: Ethik- Schülerinnen und Schüler (%) nach Bucher 2001 und 2014.....	11
Abbildung 3: Ethik Teilnahmemotive nach Bekenntnis; nach Bucher 2001.....	12
Abbildung 4: Mittelwerte der Skalen zum Religionsunterricht nach Ritzer	14
Abbildung 5: Pfadanalyse Abmeldetendenz mit "WICHTIG- BELIEBT" als intermediäre Variable, nach Ritzer 2003.....	15
Abbildung 6: Anzahl muslimischer Schülerinnen und Schüler in Tirol	21
Abbildung 7: Entwicklung der Abmelderate nach Bezirk	22
Abbildung 8: Entwicklung d. Abmelderaten nach Schultypen	23
Abbildung 9: Abmeldungen- alle Schulen mit muslimischen Schülerinnen und Schülern.....	24
Abbildung 10: Abmeldungen: Alle Schulen mit muslimischen Schülerinnen und Schülern, nach Bezirken	25
Abbildung 11: IRU Stunden aufgeschlüsselt nach Schulstunde und Schultyp (Uhrzeit)	31
Abbildung 12: IRU Stunden nach Wochentag	32
Abbildung 13: Übersicht über die Kategorien der Ergebnispräsentation	41
Abbildung 14: Kategorie 1: Religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler	42
Abbildung 15: Kat. 2: D. erlebte islamische Religionsunterricht in d. subjektiven Wahrnehmung d. Schülerinnen u. Schüler	46
Abbildung 16: Kategorie 3: Beziehung zur Lehrerin/ zum Lehrer	53
Abbildung 17: Kategorie 4: Der erlebte Schulalltag als Muslima und Muslim	58
Abbildung 18: Kategorie 5: Der islamische Religionsunterricht am Rande des Schullebens - Exklusion aus dem Schulalltag	62
Abbildung 19: Kategorie 6: Die subjektive Bewertung d. islamischen Religionsunterrichts durch Schülerinnen und Schüler.....	65
Abbildung 20: Kategorie 7: Abmeldung oder Anmeldung?.....	72
Abbildung 21: Übersicht über die Abschnitte der Erkenntnisse und der didaktischen Überlegungen	81

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassung früherer Studien zur Beliebtheit/ Unbeliebtheit des Religionsunterrichts	8
Tabelle 2: Abmeldebandbreite der Schulen.....	24
Tabelle 3: Tiroler Abmeldestatistik 2005-2014 mit Berücksichtigung der Aleviten.....	28
Tabelle 4: Stundenanzahl und Lehreranzahl 2005-2010.....	30

1 Einleitung

Laut Statistiken und Publikationen lebten im Jahr 2013 ca. 500.000 Muslime in Österreich.¹ Die Geschichte der Muslime in Österreich reicht bis zum Kaiserreich. Im Jahre 1912 wurde aufgrund von Annexion (Okkupation) Bosniens auch der Islam anerkannt.² Im Kaiserreich lebten mit der Annexion Bosniens ca. 614.000 Muslime. Nach den Weltkriegen und Spaltung des Kaiserreiches waren 1962 nur noch ca. 1.000 Muslime in Österreich sesshaft.³

Die Statistik Austria erfasste die Muslime in Österreich erstmals im Jahre 1981 mit 76.939 Muslimen (österreichweit) und führte die Erfassung bis zum Jahre 2001, daher sind die Zahlen ab 2001 Schätzungen.⁴ Seit 2001 erfasst bzw. veröffentlicht die Statistik Austria nur noch Statistiken bezüglich Migrationshintergrund und Herkunftsland, jedoch nicht nach Religionsbekenntnis. Im Jahr 2001 lebten in Tirol 27.117 (4,03% der Gesamtbevölkerung Tirols) Muslime und in Vorarlberg 29.334 (8,36% der Gesamtbevölkerung Vorarlbergs) Muslime.⁵

Die gesetzliche Anerkennung des Islams im Kaiserreich im Jahre 1912, ermöglichte 1979 die Gründung der islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (Wien).⁶ Drei Jahre später im Schuljahr 1982/1983 begann der islamische Religionsunterricht (IRU) an den öffentlichen Schulen. Der islamische Religionsunterricht begann im Land Tirol im Jahre 1984.⁷ Im Schuljahr 2013/14 nahmen ca. 4.446 muslimische Schülerinnen und Schüler am islamischen Religionsunterricht teil.⁸

1.1 Problemstellung

Der Religionsunterricht ist in Österreich ein Pflichtgegenstand.⁹ Nichtsdestotrotz wurde der islamische Religionsunterricht in Österreich bei seiner Einführung, bedingt durch strukturelle und organisatorische Probleme nicht flächendeckend in allen Bundesländern zeitgleich eingeführt. Er wurde auch ohne sorgfältige Planung und Ausbildung von qualifizierten

¹ Vgl. Heine et al. 2012, S. 19–20. Vgl. Medien-Servicestelle Neue Österreicher/innen 18.01.2013.

² Vgl. Bundeskanzleramt Österreich 09.08.1912, Artikel I. Vgl. Heine et al. 2012, S. 49–54.

³ Vgl. Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich 2012, Abschnitt 2.

⁴ Vgl. Heine et al. 2012, S. 19.

⁵ Statistik Austria 2007.

⁶ Vgl. Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich 2011; Vgl. Heine et al. 2012, S. 52–56.

⁷ Vgl. Schaible 2010a.

⁸ Vgl. Landesschulrat für Tirol und Fachinspektor für isl. Religionsunterricht 2005 – 2014, unveröffentlicht.

⁹ Vgl. Bundeskanzleramt Österreich 29.08.1949 § 1.

Lehrkräften begonnen.¹⁰ Erst im Jahre 1998 wurde mit der Islamischen Religionspädagogischen Akademie (IRPA) eine Ausbildungsmöglichkeit für islamische Religionslehrerinnen und Religionslehrer in Form eines privaten Studienganges angeboten. Acht Jahre später, im Wintersemester 2006/07 wurde ein Masterstudium für die Ausbildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) und Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS) an der Universität Wien eingerichtet. Nach weiteren sieben Jahren, im Wintersemester 2013/14 wurde nun auch ein Bachelorstudium für die Ausbildung von islamischen Religionslehrkräften an der Universität Innsbruck eingerichtet. Der islamische Religionsunterricht begann wie bereits erwähnt im Jahre 1982, erst sechzehn Jahre danach wurde die erste Ausbildungseinrichtung für den islamischen Religionsunterricht eingerichtet.

Trotz bekannter Probleme und hoher Abmeldezahlen gibt es bis heute keine wissenschaftlichen Untersuchungen, die sich mit dem Thema Abmeldungen vom islamischen Religionsunterricht beschäftigen. Auch der islamische Religionsunterricht selbst war kaum Gegenstand von Forschungen. Weiters sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen des islamischen Religionsunterrichtes in Österreich besonders relevant. Da die muslimischen Schüler in der Minderheit sind, haben die gesetzlichen Rahmenbedingungen andere Auswirkungen als bei der Mehrheitsreligion¹¹. Zum Beispiel haben die islamischen Schüler nur eine Stunde Religionsunterricht sobald sie weniger als die Hälfte der Klasse ausmachen und weniger als zehn Schüler sind. Dies dürfte in den meisten Schulen in Tirol der Fall sein. Zwar ist der islamische Religionsunterricht natürlich den gleichen Gesetzen unterstellt wie alle anderen Religionen in Österreich, jedoch durch die Anzahl der Schüler, an einen anderen Kontext gebunden als der katholische Religionsunterricht. Die Problemstellung soll im Kontext des islamischen Religionsunterrichtes im Bundesland Tirol bearbeitet werden.

¹⁰ Vgl. Khorchide 2009, S. 19.

¹¹ Die Mehrheit der Bevölkerung gehört der katholischen Konfession an. Vgl. dazu Medien-Service Stelle Neue Österreicher/innen 18.01.2013.

1.2 Forschungsfrage/Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus drei Teilen, in denen folgende Fragen zur Problemstellung bearbeitet werden:

1. Teil: Wie haben sich die Teilnehmerzahlen und Abmeldezahlen des islamischen Religionsunterrichts in Tirol entwickelt? Wie entwickelten sich die Stundenanzahl und Lehreranzahl?
2. Teil: Welche Motive haben die Schülerinnen und Schüler in Tirol um sich vom islamischen Religionsunterricht abzumelden? Welche Einflussfaktoren sind für die Abmeldung von Schülerinnen und Schülern vom islamischen Religionsunterricht maßgeblich? Welchen Einfluss haben die Lehrerinnen und Lehrer? Welchen Einfluss haben Eltern und Freunde oder andere Personen auf die Abmeldung? Welchen Einfluss haben die Rahmenbedingungen, der Kontext (Gesetze, Schultypen, Alternativ Angebote, usw.) auf die Abmeldungen vom islamischen Religionsunterricht? Wie erfolgt der Abmeldeprozess und wie wird er erlebt? Welche Reaktionen folgen auf die Abmeldung? Welche Erwartungen und Vorstellungen haben Muslime vom islamischen Religionsunterricht? Welche Forderungen stellen die Muslime an den IRU?
3. Teil: Welche Erkenntnisse können für den Religionsunterricht gewonnen werden? Welche Konsequenzen lassen sich aus den Ergebnissen für die Gestaltung des Religionsunterrichtes für die Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern ziehen? Welche Faktoren in den Rahmenbedingungen, im Kontext müssten verändert werden?

An dieser Stelle möchte ich kurz einen Hinweis zur Zitierweise in der Arbeit geben:

Die Internetquellen in den Fußnoten wurden wie schriftliche Quellen gehandhabt. Das heißt, in der Fußnote wurde nur der Autor oder die Institution/Behörde mit Jahr in Kurzbelegform angegeben. Dazugehörige URL und weitere Angaben sind im Literaturverzeichnis genauestens aufgeführt.

2 Forschungsstand

Im Jahre 2002 wurde die Buchreihe „Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft“ begründet, mit dem Ziel eine Theorie zu entwickeln, die die kulturelle und religiöse Vielfalt als Voraussetzung begreift.¹²

Das Konzept des Konfessionellen Religionsunterrichts entspricht dem Geiste der Moderne. Der Staat bietet durch plurale konfessionelle Angebote, die von den Konfessionen und Religionsgesellschaften verantwortet werden, religiöse Identitätsbildung an, ohne selber dabei eine Schiedsrichterrolle einzunehmen.¹³ In Österreich wird dieses Angebot im AHS/BMHS Bereich durch den Ethikunterricht erweitert. Im neuen modularen Oberstufenschulsystem werden die Angebote durch verschiedene Philosophie- und Religions-Wahlmodule zusätzlich erweitert. Somit wird Pluralität nicht durch einen multireligiösen Unterricht verpflichtet, sondern durch plurale konfessionelle und nicht konfessionelle Angebote ermöglicht, und dabei wird die individuelle religiöse Glaubensfreiheit im Geiste der Moderne bewahrt und hochgeschätzt.

Die Pluralitätsfrage kann lt. Englert et al. auf fünf grundlegende Fragen reduziert werden:¹⁴ 1: Die Debatte um den konfessionellen Religionsunterricht, ob sie bestehen soll oder der Religionsunterricht eine multireligiöse Gestalt annehmen soll. 2. Soll der Religionsunterricht sich mit der religiösen Tradition auseinandersetzen oder nur Informationen über die Religion vermitteln. 3. Wie nützlich ist ein problemorientierter korrelativ angelegter Religionsunterricht, ohne dass dabei Grundintentionen der christlichen Tradition (Funktionalität vs. Transfunktionales) preisgegeben werden? 4. Können wahrnehmbare religiöse Bedürfnisse des Einzelnen und die der religiösen Tradierungsgemeinschaft im Religionsunterricht vereinbart werden? 5. Die Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden verwischen sich durch die Einverleibung und Aneignung des Fremden. Was heißt Dialogizität und wie kann das Fremde geschützt werden?

In der 3. Frage wird insbesondere die christliche Dominanz in den Debatten um den Religionsunterricht und Religionspädagogik deutlich. Dieses Modell entspricht der im christlichen Bereich entwickelten korrelativen Denkform. Inwieweit sich hier die islamische

¹² Vgl. Englert et al. 2012, S. 9.

¹³ Vgl. Verhülsdonk 2012, S. 19.

¹⁴ Vgl. Englert et al. 2012, S. 10–11.

Religionspädagogik und -didaktik einklinken kann, ist fraglich. Durch die ungleichzeitige Entwicklung von islamischer und christlicher (evangelischer und katholischer) Religionsdidaktik kommt es zu einem Ungleichgewicht: Wenn über den Religionsunterricht geredet oder geschrieben wird, ist im deutschsprachigen Raum in den meisten Fällen der christlich-katholische bzw. der christlich-evangelische Religionsunterricht gemeint.

Vor gut 20 Jahren wurde das Österreichische Religionspädagogische Forum gegründet mit der Absicht, religionspädagogische Fragen aus wissenschaftlicher Sicht zu diskutieren. Das Forum beschloss im Jahr 2013 bei einer Tagung seine Statuten zu ändern und nahm die islamische Religionspädagogik in den Vorstand auf.¹⁵

Durch die gesellschaftliche Konstellation war oder sind der christlich-katholische bzw. christlich-evangelische Religionsunterricht und die entsprechenden Religionspädagogiken bzw. ihre Vertreterinnen und Vertreter die maßgebenden Ansprechpartner. Die Beiträge und Partizipation der Muslime als zweitgrößte Religionsgemeinde in Österreich¹⁶, halten sich in sehr geringem Rahmen, zumal die islamische Religionspädagogik an den Universitäten in Österreich (Wien und Innsbruck) im Vergleich zur christlichen (katholische und evangelische) Religionspädagogiken sehr jung ist.

2.1 Studien zum islamischen Religionsunterricht

Im Jahr 2009 veröffentlichte Mouhanad Khorchide eine Dissertation mit dem Titel „Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen“.¹⁷ Im Zuge der empirischen Untersuchung wurden Religionslehrerinnen und Religionslehrer mittels Fragebogen nach dem Selbstgefühl und der schulischen Situation befragt.¹⁸ Die Arbeit erregte später in der Öffentlichkeit wegen der angeblichen antidemokratischen Haltung mancher Religionslehrerinnen und Religionslehrer großes Aufsehen.

Richard Potz und eine Gruppe von Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern stellten in Ihrem Projektbericht im Jahr 2005 fest, dass eine gesamtgesellschaftliche und öffentliche

¹⁵ Vgl. Österreichisches Religionspädagogisches Forum 19.02.2014.

¹⁶ In Österreich leben laut Schätzung 5,36 Millionen Katholiken, 500.000-600.000 Muslime und ca. 300.000 Evangelische; Vgl. Medien-Servicestelle Neue Österreicher/innen 18.01.2013.

¹⁷ Vgl. Khorchide 2009.

¹⁸ Vgl. ebd., 63ff.

Anerkennung für eine langfristige Kooperation und das Zusammenleben besser ist, als das bloße Tolerieren im Sinne von Duldung. Weiters wird festgehalten, dass der öffentliche islamische Religionsunterricht ein Instrument der Anerkennung ist.¹⁹ Realität ist demgegenüber aber, dass sich ca. 50% der islamischen Schülerinnen und Schüler vom IRU abmelden.²⁰ Aus dieser Diskrepanz entspringt die Notwendigkeit einer Untersuchung der Abmeldemotive- und praxis.

2.1.1 Untersuchung der im IRU verwendeten Lehrmittel

Im Jahr 2012 wurde vom Bundesministerium für Inneres (BMI) Österreich ein Gutachten über die im islamischen Religionsunterricht verwendeten Bücher veröffentlicht. Dieses Gutachten wurde von Wolfram Reiss erstellt.²¹ Untersucht wurden die Bücher von Nebi Uysal erste und zweite Schulstufe, ebenfalls vom Nebi Uysal dritte und vierte Schulstufe, von Baki Bilgin die Bücher für sechste/ siebte Schulstufe und achte/ neunte Schulstufe. Dabei schrieb Reiss: *„Die Schulbücher wurden im Blick auf den Prozess der Identitätsbildung von Jugendlichen, die Wertevermittlung, die Darstellung von Andersgläubigen und allgemeinen Aspekten der Integration bzw. Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft untersucht und geprüft, ob die Schulbücher den Prozess der Integration und im Besonderen der Identifikation mit Österreich als Land und der Mehrheitsgesellschaft fördern oder nicht. Ebenso wurde untersucht, wie der Umgang mit Nicht-Muslimen dargestellt wird und ob durch etwaige Inhalte segregative Tendenzen gefördert werden oder nicht.“*²²

Reiss empfiehlt eine Revision bzw. den völligen Neuentwurf der Schulbücher unter Berücksichtigung neuester Schulbuchforschungen und weiters die Kooperation mit einem österreichischen Schulbuchverlag. Dies sollte gewährleisten, dass hoch qualitative und den österreichischen Standards entsprechende Schulbücher herausgegeben werden.²³

Die Dissertation von Khorchide und das Gutachten von Reiss können nur bedingt Aufschlüsse über die Qualität des abgehaltenen Unterrichtes geben. Bei der Arbeit von Khorchide handelt es sich um eine empirische Untersuchung, die nur auf ein paar Bundesländer fokussiert war. Da die derzeitigen islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer in ihrer Ausbildung

¹⁹ Vgl. Potz 2005, Absatz 2-3.

²⁰ Vgl. ebd., Absatz 5.

²¹ Vgl. Reiss 2012.

²² Vgl. Reiss 2012, S. 3.

²³ Vgl. Reiss 2012, S. 30.

sehr unterschiedlich sind, stellt sich die Frage wie repräsentativ die Arbeit von Khorchide ist. Das Gutachten über die Schulbücher gibt leider auch keine allgemein gültigen Aufschlüsse über die Qualität des Unterrichts, weil die Religionslehrerinnen und Religionslehrer oft auch auf selbst erstellte Lehrmaterialien und alternative Lehrmaterialien (Texte, Arbeitsblätter) zurückgreifen.²⁴

Zudem ist die Arbeit von Reiss veraltet, die von ihm untersuchten Schulbücher werden seit dem Schuljahr 2013/14 in Tirol nicht mehr ausgegeben.²⁵

2.1.2 Aktuelle Lehrpläne und Lehrbücher

Die aktuellen Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht wurden mit dem Bundesgesetzblatt II Nr. 234/2011 bekannt gemacht und traten am 1. September 2011 in Kraft.²⁶

Im Schuljahr 2013/2014 wurden bereits zur Gänze neu entworfene Schulbücher (Islamstunde 1, Islamstunde 2, Islamstunde 3 und Islamstunde 4 für die Volksschule, von VERITAS Schulbuch Verlags- und Handelsges.m.b.H. & Co. OG) veröffentlicht, die bereits im islamischen Religionsunterricht Verwendung finden.²⁷

Die bisher genannten Untersuchungen sind nicht ausreichend, um Aussagen über die Qualität des islamischen Religionsunterrichts und über die Abmeldemotive der Schüler zu machen. Qualitative Analysen über den islamischen Religionsunterricht existieren derzeit keine, zumal solche Analysen sehr zeitaufwändig und teuer sind.

Untersuchungen nach den Motiven und Gründen für die Abmeldungen vom islamischen Religionsunterricht in Tirol (Österreich) gab es bis heute nicht, trotz der erwähnten hohen Abmelderaten und Problemen im islamischen Religionsunterricht.

Für andere Konfessionen und Religionen gab es sehr wohl Forschungsarbeiten, über deren (konfessionellen) Religionsunterricht.

²⁴ Vgl. Heine et al. 2012, S. 107.

²⁵ Vgl. Reiss 2012, S. 32.

²⁶ Vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich II 25.07.2011/ 234.

²⁷ Der Veritas Verlag gibt die Islamstunde-Bücher als Produkte einer Buchreihe an, bis zur wievielten Schulstufe die Schulbuchreihe reichen wird, ist nicht bekannt. Vgl. dazu Bildungsverlag und VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H.&Co.OG 2014.

2.1.3 Frühere Studien über den konfessionellen Religionsunterricht

In früheren Studien wurde mehrheitlich die Beliebtheit bzw. Unbeliebtheit des konfessionellen Religionsunterrichtes thematisiert.²⁸ In der unteren Tabelle werden die Ergebnisse früherer Studien zusammengefasst, die relevant für diese Arbeit sind.

Studie	Faktoren für die Beliebtheit des Religionsunterrichtes	
Prawdzik (1973)	Lehrkraft	Beliebt ist der Religionsunterricht, wenn die Religionslehrerin bzw. der Religionslehrer auch andere Fächer unterrichtet.
Havers (1972)		Je weniger aufgeschlossen die Religionslehrerin oder der Religionslehrer, desto unbeliebter der Religionsunterricht.
Havers (1972)	Öffentlicher Diskurs	Sprunghafter Anstieg der Abmeldungen in der Bundesrepublik im Jahr 1968 nach einer Antireligionsunterricht Flugblattaktion.
Prawdzik (1973)	Religiöse Sozialisation in Familie und Gemeinde	Einstellung zum Religionsunterricht hängt von der religiösen Sozialisation der Schülerinnen und Schüler ab. Religiös Sozialisierte schätzen den Religionsunterricht mehr.
Köcher (1989)		Die fehlende religiöse Sozialisation in Familie und Gemeinde wird vom Religionsunterricht erwartet bzw. gefordert.
Köcher (1989)	Beziehung zum Fach	Religiosität und die innere Beziehung zum Fach beeinflusst die Neigung zur Abmeldebereitschaft.
Köcher (1989)	Säkularisierung d. Erwartungen	Anschaulichkeit, Lebensnähe und praktische Erfahrungen werden gefordert, statt abstrakte und theoretische Ausrichtung des Religionsunterrichts.
Huth und Schröder (1992)	Inhalt d. Religionsunterrichts	Wunsch nach „Menschlichkeitslehre“, Lehre über das einander Verstehen, Trösten, Helfen, Reden und Respektieren. Kirchengeschichte, Wundergeschichten, usw. werden als unnütz kritisiert.
Ritter (1994)		Je aktueller der Religionsunterricht, desto mehr Akzeptanz hat er.
Jäggle (1993b)	Regionale Unterschiede	Deutliche Regionale Unterschiede (Großstadt oder Land) bezogen auf den Religionsunterricht, Schulgottesdienste, Schulgebete und Selbstverständnis der Religionslehrerinnen und Religionslehrer.

Tabelle : Zusammenfassung früherer Studien zur Beliebtheit/ Unbeliebtheit des Religionsunterrichts²⁹

²⁸ Untersucht wurden der katholische und evangelische Religionsunterricht.

²⁹ Tabelle erstellt nach Material von Bucher: Vgl. Bucher 1996, S. 23–30.

Die Beliebtheit des konfessionellen Religionsunterrichts (katholisch, evangelisch), so zeigt sich aus der Zusammenfassung, ist abhängig von vielen Faktoren. Sie ist zugleich auch ein wichtiger Faktor für die Abmeldung vom konfessionellen Religionsunterricht. Einige der Faktoren für die Beliebtheit/ Unbeliebtheit des konfessionellen Religionsunterrichts sind in den Verweijen und Wagner Studien als Abmeldefaktor wieder zu finden.

2.1.3.1 Verweijen Studie 1993

Im Jahr 1993 wurden im Rahmen der Verweijen Studie erstmals Oberstufenrealgymnasium Schülerinnen und Schüler aus ganz Österreich nach deren Abmeldungsmotiven vom Religionsunterricht befragt. Befragt wurden 240 vom Religionsunterricht abgemeldete Schülerinnen und Schüler, die folgendes Angaben: 88 der Schülerinnen und Schüler gaben Freistunde als Abmeldungsgrund an und 93 der Schülerinnen und Schüler hatten kein Interesse an dem Fach, weitere genannte Gründe waren Gestaltung des Religionsunterrichts und mangelnder Glaube.³⁰

2.1.3.2 Wagner Studie 1996

Drei Jahre Später 1996 wurden im Rahmen der Wagner Studie 136 vom evangelischen Religionsunterricht abgemeldete Schülerinnen und Schüler befragt. In dieser Studie traten folgende Faktoren als Abmeldemotiv hervor: Einfluss soziales Umfeld 12%, genügend religiöse Bildung 34%, Freizeitgewinn 39%, mangelnder Glaube 45%, Unzufriedenheit mit Religionsunterricht und Religionslehrer 81%.³¹

2.1.3.3 Bucher Studie 1996

Im selben Jahr 1996 wurde eine weitere Studie von Anton Bucher veröffentlicht. In der Studie wurde die Abmeldebereitschaft bzw. Abschaffungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler eruiert. Befragt wurden ausschließlich Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht teilnahmen.

³⁰ Vgl. Verweijen 1993 zit. nach Bucher 1996, S. 29–30.

³¹ Vgl. Wagner 1996 zit. nach Ritzer 2003, S. 16.

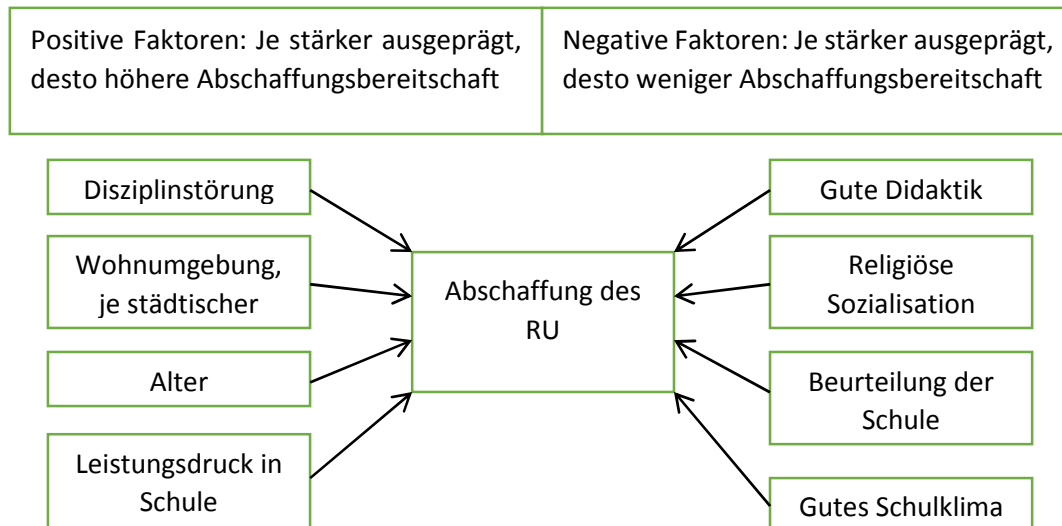


Abbildung : Bereitschaft, Religion abzuschaffen nach Bucher 1996³²

Die Bucher Studie ergab, dass Alter, Disziplinstörungen, Wohnumgebung und Leistungsdruck, die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht abzuschaffen steigert. In dieser Studie wurden ausschließlich Schülerinnen und Schüler befragt, die den konfessionellen katholischen Religionsunterricht besuchen. Die Ergebnisse sind auch für den islamischen Religionsunterricht relevant, da die Faktoren keine spezifischen Faktoren sind, die nur den katholischen Religionsunterricht betreffen.

2.1.3.4 Bucher Ethik- Studie 2001 und 2014

Fünf Jahre später, 2001 im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation des Schulversuches „Ethikunterricht in Österreich“ wurden von Bucher 954 Schülerinnen und Schüler nach deren Anmeldemotiven zum Ethikunterricht befragt, 323 der Befragten waren aus Tirol und ca. 11% der Gesamtstichprobe waren muslimisch.³³ Im Frühjahr 2013 wurde die Befragung österreichweit mit 1.832 Teilnehmerinnen und Teilnehmern repliziert.³⁴ In den meisten Fällen stellt eine Anmeldung zum Ethikunterricht zugleich eine Abmeldung vom konfessionellen Religionsunterricht dar. Daher können diese beiden Studien im Umkehrschluss Aufschlüsse über die Abmeldungsmotive der Schülerinnen und Schüler geben. Im anschließenden Diagramm werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Ethikunterrichts aufgeschlüsselt nach Religionsbekenntnis dargestellt.

³² Bucher 1996, S. 77.

³³ Vgl. Bucher 2001, S. 177–178.

³⁴ Vgl. Bucher 2014, S. 73.

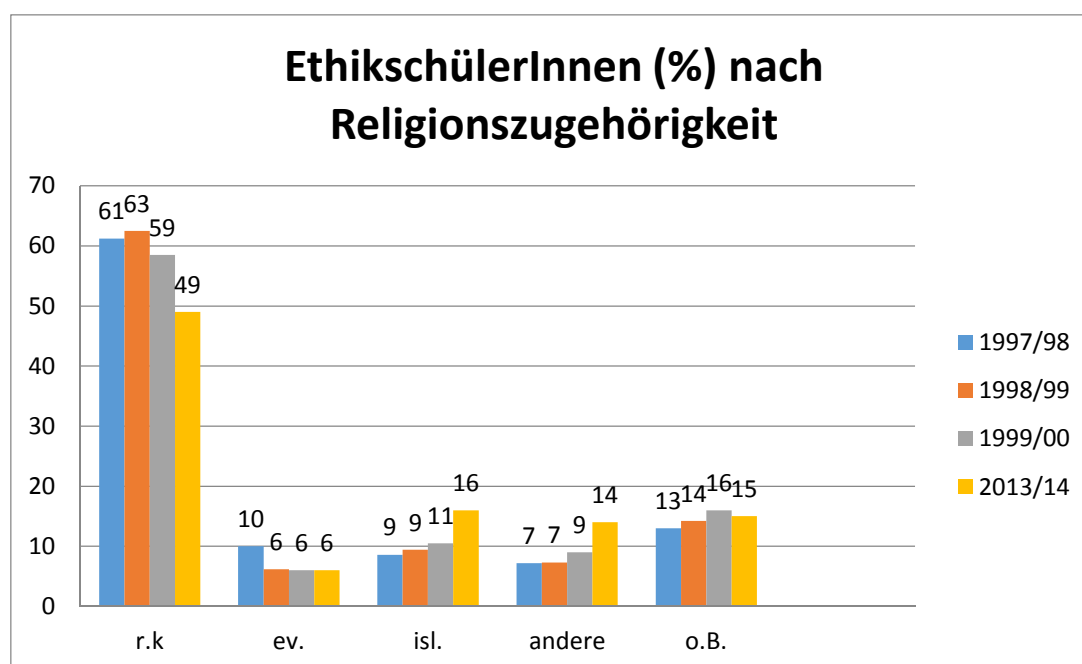


Abbildung : Ethik- Schülerinnen und Schüler (%) nach Bucher 2001 und 2014³⁵

Seit 1997 ist die Zahl der muslimischen Schülerinnen und Schüler, die am Ethikunterricht teilnahmen, österreichweit um fast das Zweifache gestiegen. Die Zahl der muslimischen Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II in Tirol ist in den letzten Jahren sehr stark gestiegen³⁶, was auch den Anstieg der muslimischen Quote im Ethikunterricht erklären dürfte. Bucher erklärt den Anstieg der Quote der muslimischen Schülerinnen und Schüler mit dem generellen Anstieg des muslimischen Bevölkerungsanteils durch die höhere Geburtenrate.³⁷

Im nächsten Diagramm werden die Teilnahmemotive der Schülerinnen und Schüler am Ethikunterricht (EU) dargestellt.

³⁵ Vgl. Vgl. Bucher 2001, S. 173; Bucher 2014, S. 74.

³⁶ In Tirol, in den Jahren 2005 - 2013 sank die Abmelderate vom IRU im AHS Bereich um fast 25% und im BHS Bereich um 10%, bei gleichzeitigem Anstieg der muslimischen Schülerzahlen. Im Schuljahr 2005/06 besuchten 874 muslimische Schülerinnen und Schüler eine AHS/BMHS Schule in Tirol, 2013/2014 waren es 1640 Schülerinnen und Schüler.

³⁷ Vgl. Bucher 2014, S. 74.

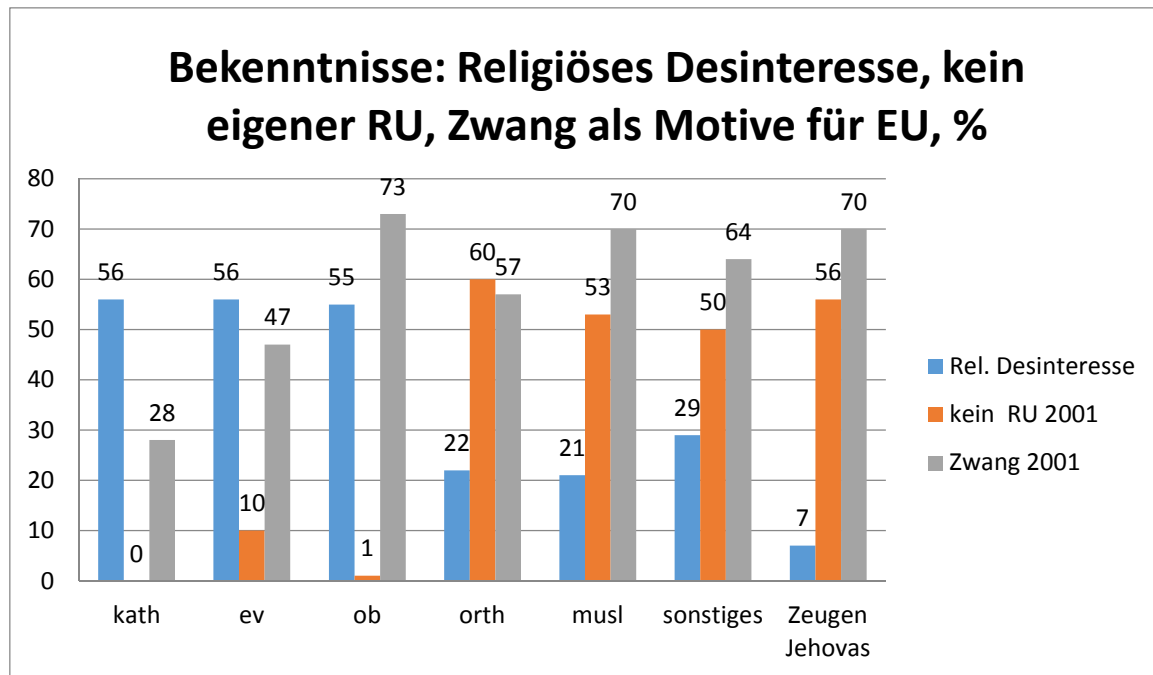


Abbildung : Ethik Teilnahmemotive nach Bekenntnis; nach Bucher 2001³⁸

Das religiöse Interesse der muslimischen Schüler ist im Vergleich zur anderen Religionen (Konfessionen) sehr hoch. Weiters gaben viele muslimische Schülerinnen und Schüler an, dass sie verpflichtet sind den Ethikunterricht zu besuchen. Zudem gaben ca. 53% der befragten Muslime an, dass sie an der Schule keinen eigenen Religionsunterricht haben.

In der Bucher Studie 2014 gaben 25% der befragten muslimischen Schülerinnen und Schüler als Ethikunterricht-Teilnahmegrund an, keinen eigenen Religionsunterricht zu haben.³⁹ Dies kann daran liegen, dass tatsächlich einige Schulen keinen islamischen Religionsunterricht anbieten, weil an den Schulen nicht genügend muslimische Schülerinnen und Schüler vorhanden sind; oder, dass manche innerislamische Glaubensrichtungen sich von der Islamischen Glaubensgemeinschaft nicht vertreten fühlen und einen eigenen Religionsunterricht anstreben.⁴⁰ Dieses Problem wird im Abschnitt 3.3 „Homogenisierung der muslimischen ...“ genauer erörtert.

In der Bucher Studie 2014 waren 50% der befragten muslimischen Schülerinnen und Schüler für die Abschaffung des Ethikunterrichtes, und die Wiedereinführung der Freistunde bei nicht Teilnahme bzw. fehlendem konfessionellem Religionsunterricht.⁴¹ Bucher erklärt diese hohe

³⁸ Bucher 2001, S. 186.

³⁹ Vgl. Bucher 2014, S. 75–76.

⁴⁰ Jüngste Beispiele sind die Anerkennung der Islamisch Alevitischen Glaubensgemeinschaft und der Shia Gemeinschaft.

⁴¹ Vgl. Bucher 2014, S. 89.

Abschaffungsbereitschaft der muslimischen Schülerinnen und Schüler mit ihrem Verpflichtungsgefühl, dies sei vor allem bei Schülerinnen und Schülern, die angaben, keinen eigenen Religionsunterricht zu haben, signifikant hoch.⁴²

„Die Religionszugehörigkeit bewirkt die stärksten Differenzen“⁴³, stellt Bucher in Bezug auf die Ethikunterricht Teilnahmemotive der Schülerinnen und Schüler fest.

2.1.3.5 Ritzer Studie 2003

An der Ritzer Studie beteiligten sich 1.321 (89,1%) katholische, 58 (3,9%) evangelische, 20 orthodoxe (1,3%), 26 islamische (1,8%) und 24 (1,6%) ohne religiösem Bekenntnis, vier buddhistische und 30 Schülerinnen und Schüler die „sonstiges“ angaben. Insgesamt nahmen 1.536 Schülerinnen und Schüler an der Studie teil, 458 der Schülerinnen und Schüler waren vom Religionsunterricht abgemeldet.⁴⁴ Da ca. 90% der Befragten der katholischen Konfession angehören, ist diese Studie repräsentativ für den konfessionellen katholischen Religionsunterricht.

Im Rahmen der Religionsunterricht Abmeldungen wird immer wieder die Güte des Religionsunterrichtes kritisiert, und auch als eine der Abmeldungsursachen genannt. Deshalb versucht Ritzer im Rahmen seiner Studie, zu definieren, was die Gütekriterien eines guten Religionsunterrichtes sind. Die Gütekriterien der Schülerinnen und Schüler für den Religionsunterricht sind laut Ritzer: Freude, Abwechslung, Methodenvielfalt, kreative Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht, Thematisierung explizit religiöser Themen, Zielorientierung, Lebensrelevanz, Disziplin, Benotung und Lehrerinnen und Lehrer Strenge.⁴⁵ Lt. Ritzer werden diese Kriterien auch von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen, diese Wahrnehmung wird in der nächsten Abbildung dargestellt.

⁴² Vgl. Bucher 2014, S. 90.

⁴³ Vgl. Bucher 2001, S. 186.

⁴⁴ Vgl. Ritzer 2003, S. 38.

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 23-25.

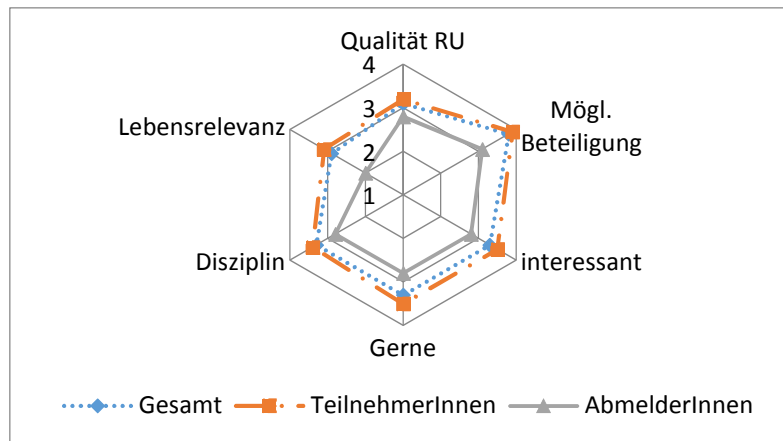


Abbildung : Mittelwerte der Skalen zum Religionsunterricht nach Ritzer⁴⁶

Die Gesamtbeurteilung des Religionsunterrichtes (katholisch) fiel recht positiv aus, mit einem leichten Unterschied zwischen Abgemeldeten und Teilnehmenden.

In der Ritzer Studie hatten 64,3% der Schülerinnen und Schüler den Ethikunterricht als Ersatz und die restlichen Schülerinnen und Schüler eine Freistunde, 57% der Abgemeldeten ohne Ethik Ersatzunterricht würden bei Einführung des verpflichtenden Ethikunterrichtes an ihrer Schule sich für den Religionsunterricht entscheiden.⁴⁷

Folgende Größen waren für die Abmeldetendenz der Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht teilnahmen, lt. Ritzer Studie maßgebend:

⁴⁶ Ebd. S. 73.

⁴⁷ Vgl. ebd. Ritzer 2003, S. 133.

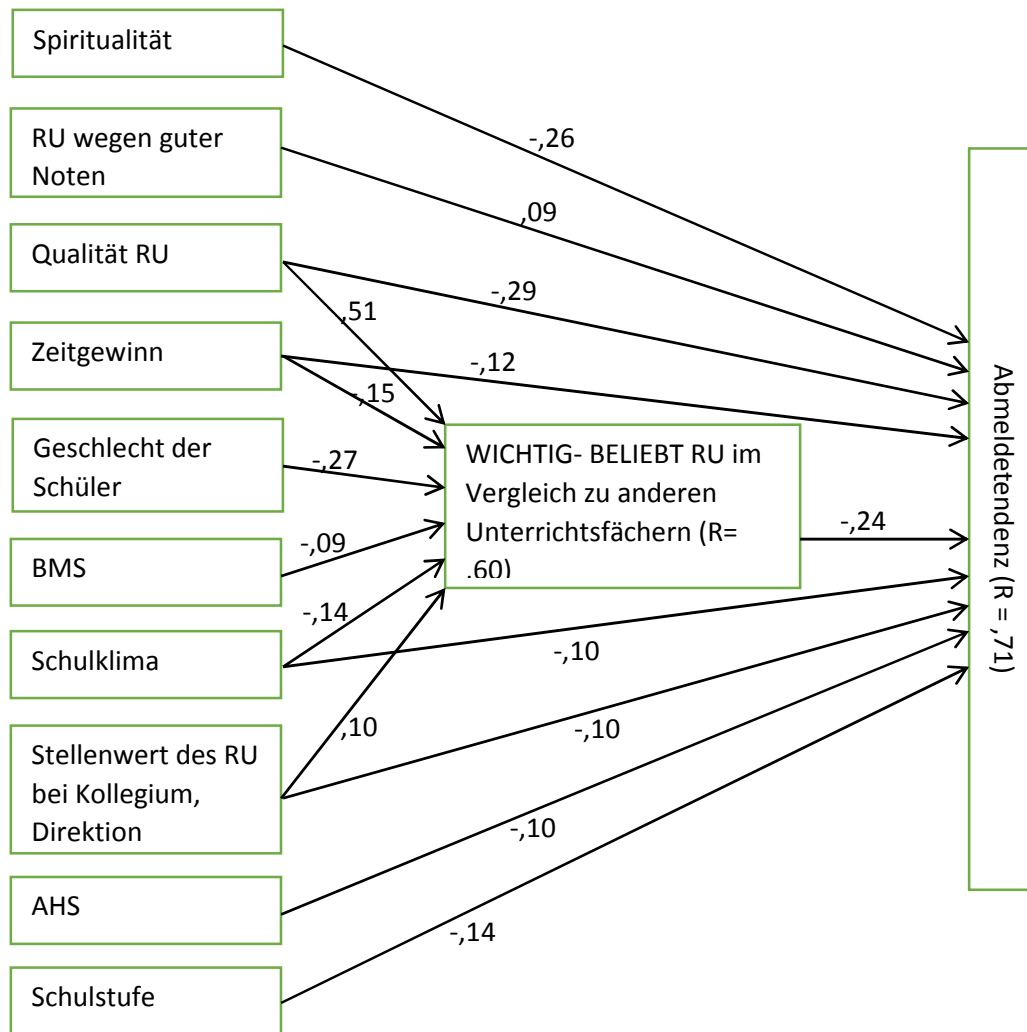


Abbildung : Pfadanalyse Abmeldetendenz mit "WICHTIG- BELIEBT" als intermediäre Variable, nach Ritzer 2003⁴⁸

Die Abmeldetendenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird negativ beeinflusst bzw. gesenkt durch folgende Faktoren: Qualität des Religionsunterrichts, Religiosität der Schülerinnen und Schüler, Höhe der Schulstufe, und Stellenwert des Religionsunterricht bei der Lehrerbelegschaft der Schule, je besser bzw. höher diese Faktoren umso geringer die Abmeldetendenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Der Faktor Zeitgewinn, beeinflusst ebenfalls die Abmeldetendenz, je geringer der Zeitgewinn durch Abmeldung desto geringer die Abmeldetendenz.⁴⁹

⁴⁸ Ritzer 2003, S. 158.

⁴⁹ Wesentliche Gesichtspunkte der Interpretation übernommen von Ritzer: Vgl. Ebd., S.157-158.

2.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen des islamischen Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht ist ein konfessionsgebundener Pflichtgegenstand in allen Pflichtschulen, sowie in den Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Höheren und Mittleren Schulen. In Tirol und Vorarlberg ist der Religionsunterricht auch an den Berufsschulen ein Pflichtgegenstand, in den anderen Bundesländern wird der Religionsunterricht in diesen Schulen als Freigegegenstand angeboten.⁵⁰

Im Vergleich zu den anderen Pflichtfächern an den Schulen hat der Religionsunterricht eine Sonderstellung. Denn jeder Schüler bzw. jede Schülerin darf sich in den ersten fünf Schultagen zu Beginn jedes Schuljahres, vom Religionsunterricht abmelden. Schülerinnen und Schüler unter 14 Jahren benötigen dazu die Unterschrift der Eltern, ab 14 Jahren dürfen die Schülerinnen und Schüler sich selber abmelden.⁵¹ Die Abmeldung kann jederzeit widerrufen werden.

Weitere gesetzliche Rahmenbedingungen regeln die Durchführungsbestimmungen, diese haben einige Auswirkungen auf den islamischen Religionsunterricht.

Die Lehrpläne werden von den jeweiligen Glaubensgemeinschaften erstellt und müssen vom zuständigen Ministerium genehmigt bzw. bekanntgemacht werden.⁵² Lehrplanmäßig sind im Normalfall zwei Wochenstunden vorgesehen. Die Stundenzahl kann sich jedoch vermindern oder gar entfallen.

2.2.1 Durchführungsbestimmungen

Die Durchführungsbestimmungen werden im Religionsunterrichtsgesetz im § 7a folgendermaßen geregelt:⁵³

Wenn am Religionsunterricht weniger als zehn Schülerinnen und Schüler teilnehmen und diese weniger als die Hälfte der Klasse bilden, dann wird der Religionsunterricht von zwei Wochenstunden auf eine Wochenstunde reduziert.

⁵⁰ Vgl. Bundeskanzleramt Österreich 29.08.1949 § 1.

⁵¹ Vgl. ebd.

⁵² Vgl. Bundeskanzleramt Österreich 29.08.1949 § 2.

⁵³ Vgl. Bundeskanzleramt Österreich 29.08.1949 § 7a.

Wenn am Religionsunterricht weniger als drei Schülerinnen und Schüler teilnehmen und diese weniger als die Hälfte der Klasse bilden, so kann der Religionsunterricht nur erteilt werden, wenn die jeweilige Religionsgesellschaft die Kosten für den Lehreraufwand übernimmt.

Gesetzlich sind alle anerkannten Religionsgesellschaften in Österreich gleich gestellt. Manche dieser Gesetze haben jedoch durch die Minderheitenposition des Islams eine andere Auswirkung als bei der „Mehrheitsreligion“⁵⁴. So zum Beispiel hat der Absatz 1 im §7a sehr ambivalente Auswirkung auf den islamischen Religionsunterricht:

Dieser Absatz erlaubt die Bildung von Klassen und oder schulübergreifenden Religionsunterrichtsgruppen. Der genaue Wortlaut lautet:

„Nehmen am Religionsunterricht eines Bekenntnisses weniger als die Hälfte der Schüler einer Klasse teil, so können die Schüler dieses Bekenntnisses mit Schülern desselben Bekenntnisses von anderen Klassen oder Schulen (derselben Schulart oder verschiedener Schularten) zu Religionsunterrichtsgruppen zusammengezogen werden, soweit dies vom Standpunkt der Schulorganisation und des Religionsunterrichtes vertretbar ist.“⁵⁵

In dem Gesetz ist nur die Rede von klassenübergreifendem Unterricht, in der Praxis werden nicht nur Klassen derselben Schulstufe zusammengeführt sondern schulstufenübergreifende Unterrichtsgruppen gebildet.⁵⁶

Genauere Durchführungsbestimmungen werden mit dem Durchführungserlass des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK-10.014/2-III/3/2007) aus dem Jahr 2007 geregelt.⁵⁷

2.2.2 Richtlinien zum islamischen Religionsunterricht

Diese Unterrichtsgruppen regelt das islamische Schulamt in Tirol mit folgenden Richtlinien:

„1. Der Religionsunterricht findet nach Möglichkeit im Klassenverband statt.

⁵⁴ Die Mehrheit der österreichischen Gesellschaft gehört der katholischen Religion an.

⁵⁵ Vgl. Bundeskanzleramt Österreich 29.08.1949 § 7a (1).

⁵⁶ Dies geht aus den Richtlinien des islamischen Schulamtes hervor: Vgl. Schaible 2010b.

⁵⁷ Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) 2007.

2. Nimmt in einer Klasse keine ausreichende Anzahl von SchülerInnen am Religionsunterricht teil, sollte eine klassenübergreifende Unterrichtsgruppe derselben Jahrgangsstufe gebildet werden.
3. Ergibt sich durch die Zusammenziehung der am Religionsunterricht teilnehmenden SchülerInnen einer Klassenstufe keine ausreichende Anzahl von SchülerInnen, können diese mit den SchülerInnen einer benachbarten Klassenstufe zu einer Unterrichtsgruppe zusammengefasst werden.
4. Nur wenn durch die Zusammenziehung der am Religionsunterricht teilnehmenden SchülerInnen zweier benachbarter Klassenstufen keine Unterrichtsgruppe mit mindestens 3 SchülerInnen gebildet werden kann, ist eine weiter gehende (klassen- oder im Bedarfsfall auch schulübergreifende) Zusammenziehung zu einer Religionsunterrichtsgruppe vertretbar.“⁵⁸

2.2.3 Religionsunterrichtsgruppen in der Praxis

Da wir in Tirol (Österreich) in einer mehrheitlich christlichen Gesellschaft leben, bilden die islamischen Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Klassen oft weniger als die Hälfte der Klasse, und meistens sind sie weniger als zehn Schülerinnen und Schüler.⁵⁹

Nehmen wir jetzt an in einer AHS 5-8 Schulstufe befinden sich neun muslimische Schülerinnen und Schüler. Fünf Schülerinnen und Schüler in der achten Schulstufe und vier Schülerinnen und Schüler in der fünften Schulstufe. Nach den Richtlinien des islamischen Schulamtes, müssten hier zwei Stunden stattfinden. Da die Lehrpläne Schulstufen gebunden sind, müsste eine Stunde mit der achten und eine Stunde mit der fünften Schulstufe stattfinden.

Im Abschnitt 3.4.1 „Islamischer Religionsunterricht Stundeplan“ wurden die Stundenpläne von Religionslehrerinnen ausgewertet. In der Praxis gibt es Fälle, in denen eine Gruppe mit neun oder mehr als zehn Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulstufen gebildet wird um der Schule eine Stunde (Werteinheit) zu ersparen. Dies hat natürlich viele Auswirkungen auf den islamischen Religionsunterricht: Wenn die Schülerinnen und Schüler beispielsweise aus vier verschiedenen Klassen/ Schulstufen stammen, dann muss für diese Gruppe eine Stunde im Stundenplan gefunden werden, zu der alle Schülerinnen und Schüler Zeit haben. Die

⁵⁸ Schaible 2010b.

⁵⁹ Dies wird aus den Statistiken ersichtlich. Vgl. dazu Landesschulrat für Tirol und Fachinspektor für isl. Religionsunterricht 2005 – 2014, unveröffentlicht.

Wahrscheinlichkeit, dass dafür nur mehr eine Randstunde in Frage kommt, ist sehr hoch. Im Extremfall kann es einen Freitag und hier wiederum die zehnte Stunde treffen. Eine solch ungünstige Unterrichtszeit trägt nicht zur Hebung der Motivation bei Schülerinnen und Schülern bei, ganz zu schweigen von der didaktischen Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer. Alternativen dazu könnten Parallelführungen sein, wenn z.B. der islamische Religionsunterricht am Vormittag parallel zum katholischen Religionsunterricht angeboten wird.

Ein Hauptgrund für diese Problematik liegt im System der Werteinheiten. Die AHS/BMHS Schulen bekommen abhängig von der Schülerzahl eine bestimmte Anzahl von Werteinheiten zugewiesen. Zuschläge gibt es zum Beispiel für Herabsenkung der Klassenschülerhöchstzahl oder Tagesbetreuung. Die religiöse Vielfalt der Schule wird in diesem System aber nicht berücksichtigt.⁶⁰

Ich gebe noch ein Beispiel: Wenn eine Klasse mit zwanzig Schülerinnen und Schülern zur Hälfte römisch-katholisch und die andere Hälfte orthodox und muslimisch ist, so muss der Direktor in diesem Fall für den Religionsunterricht drei Werteinheiten aufwenden. Die Anzahl der Konfessionen wird bei der Werteinheitsverteilung aber nicht berücksichtigt. Wären in der Klasse jedoch nur römisch-katholische Schülerinnen und Schüler, dann müsste die Schule für den Religionsunterricht nur eine Werteinheit aufwenden.

Dieses System führt gewollt oder ungewollt zur Benachteiligung von (religiösen) Minderheiten. Die Problematik liegt in der Tendenz schulübergreifende Religionsunterrichtsgruppen zu bilden, um möglichst viele Werteinheiten zu sparen. Eine einfache Lösung läge darin, Zuschläge für religiöse bzw. kulturelle Vielfalt zu vergeben. Damit könnten auch Werteinheiten gezielt genutzt werden, um die Vorteile von Vielfalt in Form von interkulturellen Projekten, Feiern und einem schülerfreundlichen islamischen Religionsunterricht zu nutzen.

⁶⁰ Dies geht aus dem Rundschreiben des Landeschulrats für Tirol hervor: Vgl. dazu Reinhold 2012, S. 1–2.

3 Islamischer Religionsunterricht in Tirol - Quantitativer Zugang

In diesem Kapitel wird der islamische Religionsunterricht in Tirol auf dem Hintergrund von quantitativen Daten analysiert und dargestellt.

3.1 Erschließung der quantitativen Daten

Um im Hinblick auf den islamischen Religionsunterricht auch von der quantitativen Seite ein Bild zu bekommen, waren quantitative Daten (Schülerzahlen, Abmeldezahlen, Schulen ...) zum islamischen Religionsunterricht notwendig. Solche Daten selber zu erheben ist jedoch sehr zeit- und kostenaufwändig und im Rahmen einer Masterarbeit nicht zu leisten. Aus diesem Grund entschloss ich mich auf bereits vorhandene Daten zurückzugreifen.⁶¹

Gemäß dem Rundschreiben vom Mai 2013 des Landesschulrats für Tirol, werden jedes Jahr genaue Religionsabmeldestatistiken der einzelnen Schulen erhoben und das bereits seit Jahren.⁶²

Diese Daten werden dann an die Schulämter bzw. Fachinspektorinnen und Fachinspektoren der entsprechenden Religionsgesellschaften weiter geleitet. Der Landesschulrat für Tirol genehmigte mir auf meine Anfrage hin zwar den Zugang für die Auswertung und Veröffentlichung der Daten, allerdings waren die Daten nicht angemessen archiviert. So mussten sie aus mehreren indirekten Quellen gesammelt werden. Die Daten stammen teils direkt vom Landesschulrat für Tirol, teils indirekt vom katholischen Schulamt, vom ehemaligen und amtierenden Fachinspektor für den islamischen Religionsunterricht und vom SchulleiterInnen-Service Tirol. In allen Fällen sind die einzelnen Schulen die ursprünglichste Datenquelle. Die Sammlung dieser Daten beanspruchte ca. ein Jahr Zeit und konnte erst Ende Juli 2014 fertig gestellt werden.

Die Daten der Tiroler Fachberufsschulen wurden nicht ausgewertet, weil die Tiroler Fachberufsschulen seit Jahren vom islamischen Schulamt nicht betreut werden.⁶³ Dennoch konnten in ein paar Schuljahresdaten der Fachberufsschulen eingesehen werden. In früheren

⁶¹ Die Daten von 2005-2010 wurden vom ehemaligen Fachinspektor Tilmann Schaible kontrolliert und überarbeitet. Die Jahre danach wurden von mir überprüft und ich konnte Unregelmäßigkeiten feststellen. In Summe geben diese Daten jedoch ein gutes Gesamtbild über den islamischen Religionsunterricht in Tirol.

⁶² Vgl. Brandl 2013, S. 7.

⁶³ Das heißt, islamischer Religionsunterricht wird an Tiroler Fachberufsschulen nicht angeboten. Daher werden die Tiroler Fachberufsschulen in der Arbeit nicht weiter berücksichtigt.

Jahren hatten die Fachberufsschulen eine muslimische Abmeldequote von fast 100% an allen Fachberufsschulen. Im letzten Schuljahr 2013/14 hatten neun Fachberufsschulen mit genügend muslimischen Schülerinnen und Schüler eine Abmeldequote von null Prozent.⁶⁴

3.2 Muslimische Schülerinnen und Schüler in Tirol

Im anschließenden Abbild wird die Entwicklung der muslimischen Schülerzahlen in Tirol dargestellt, im Hinblick auf den islamischen Religionsunterricht.

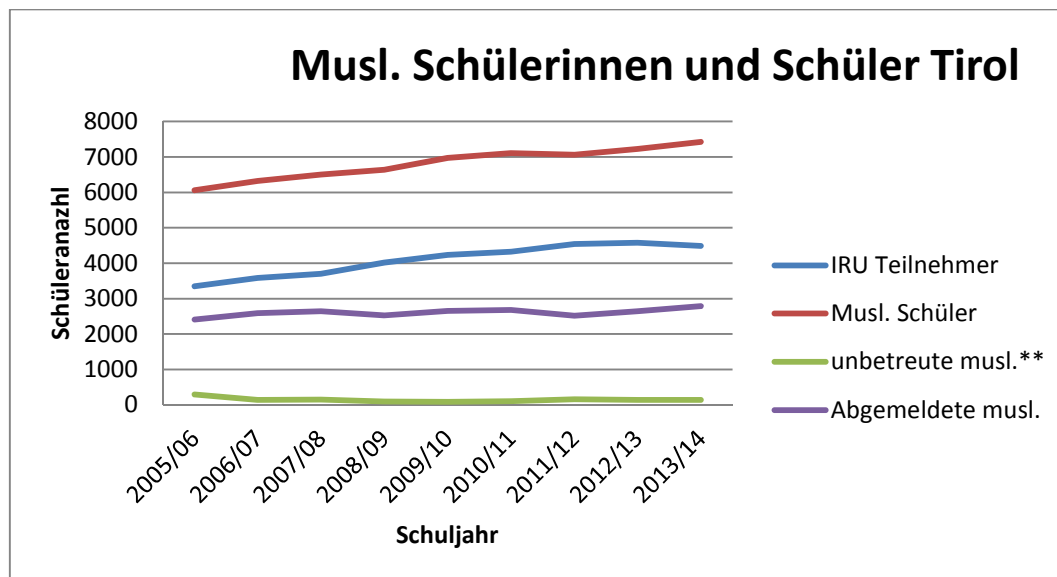


Abbildung : Anzahl muslimischer Schülerinnen und Schüler in Tirol

In den letzten neun Jahren ist die Zahl der muslimischen Schülerinnen und Schüler an Tiroler Schulen um ca. 23% gestiegen. Dieser Anstieg wird in der Literatur meistens mit dem allgemeinen Anstieg des muslimischen Bevölkerungsanteils durch die höhere Geburtenrate erklärt. Bei genauerer Betrachtung der Zahlen zeigt sich aber noch ein anderer Grund als eine wichtige Ursache: Im Schuljahr 2005/2006 besuchten nur 562 muslimische Schülerinnen und Schüler eine Berufsbildende Mittlere oder Höhere Schule (Sekundarstufe II), im Schuljahr 2013/2014 waren es bereits 1.039 muslimische Schülerinnen und Schüler. Wenn man dazu noch die AHS Schulen berücksichtigt, kann der Anstieg zu ca. 50% mit der veränderten Bildungseinstellung der muslimischen Schülerinnen und Schüler erklärt werden, muslimische Schülerinnen und Schüler gehen vermehrt länger in die Schule als früher. Durch die längere

⁶⁴ Die Schulen hatten mehr als 3 Schülerinnen und Schüler, zwei Schulen hatten sogar 50 und eine Schule 133 muslimische Schülerinnen und Schüler.

Aufenthaltsdauer der muslimischen Schülerinnen und Schüler im Schulsystem steigt auch der Muslimenanteil bzw. die Zahl der muslimischen Schülerinnen und Schüler an Tiroler Schulen.

Bei den Abmeldezahlen zeigt sich in Tirol mehr oder weniger eine Stagnation, und dies bei einer steigenden Anzahl muslimischer Schülerinnen und Schüler. Seit Jahren werden ca. 2,5% der muslimischen Schülerinnen und Schüler in Tirol nicht betreut, da die Mindestzahl für das Zustandekommen des islamischen Religionsunterrichts nicht in allen Schulen erreicht wird.

3.2.1 Abmelderate-islamischer Religionsunterricht - nach Bezirken geordnet

Um tiefere Einblicke in den islamischen Religionsunterricht zu haben, werden die Abmelderaten im Anschluss aufgeschlüsselt nach Bezirken dargestellt:⁶⁵

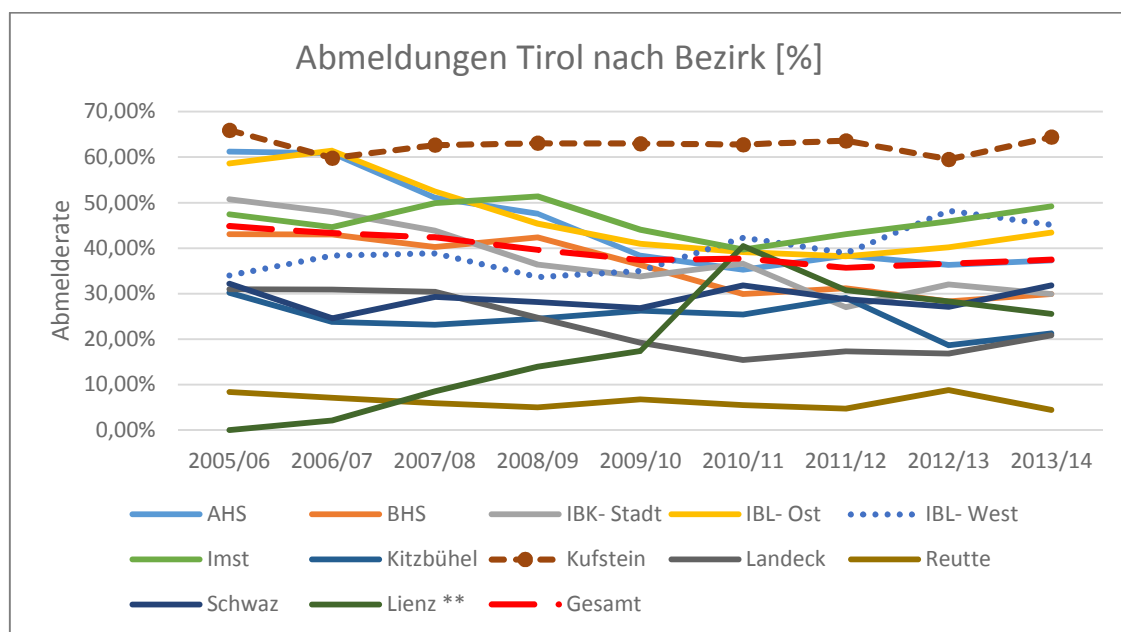


Abbildung : Entwicklung der Abmelderate nach Bezirk

Die regionalen Unterschiede fallen sehr groß aus, größer als erwartet. Kufstein führt die Abmeldestatistik im islamischen Religionsunterricht seit Jahren mit über 60% Abmeldungen an. Der Bezirk Reutte hat seit Jahren die geringste Abmelderate mit ca. 6%, zwischen Reutte und Kufstein liegen ca. 57 Prozentpunkte Unterschied. Seit 2005 sanken die Abmelderaten fast in allen Bezirken, bis auf drei Bezirke. In den Bezirken Innsbruck-Land West (11 Prozentpunkte), Imst (2 Prozentpunkte), und Lienz (25 Prozentpunkte) sind die Abmelderaten

⁶⁵ Die AHS und BMHS Schulen wurden nicht den Bezirken zugeordnet, sondern separat angegeben.

gestiegen. Interessanterweise ist der Anstieg und Abstieg der Abmelderaten von starken Schwankungen betroffen.

3.2.2 Abmelderate islamischer Religionsunterricht nach Schultypen

Im Folgenden stelle ich die Abmelderate geordnet nach Schultypen dar:

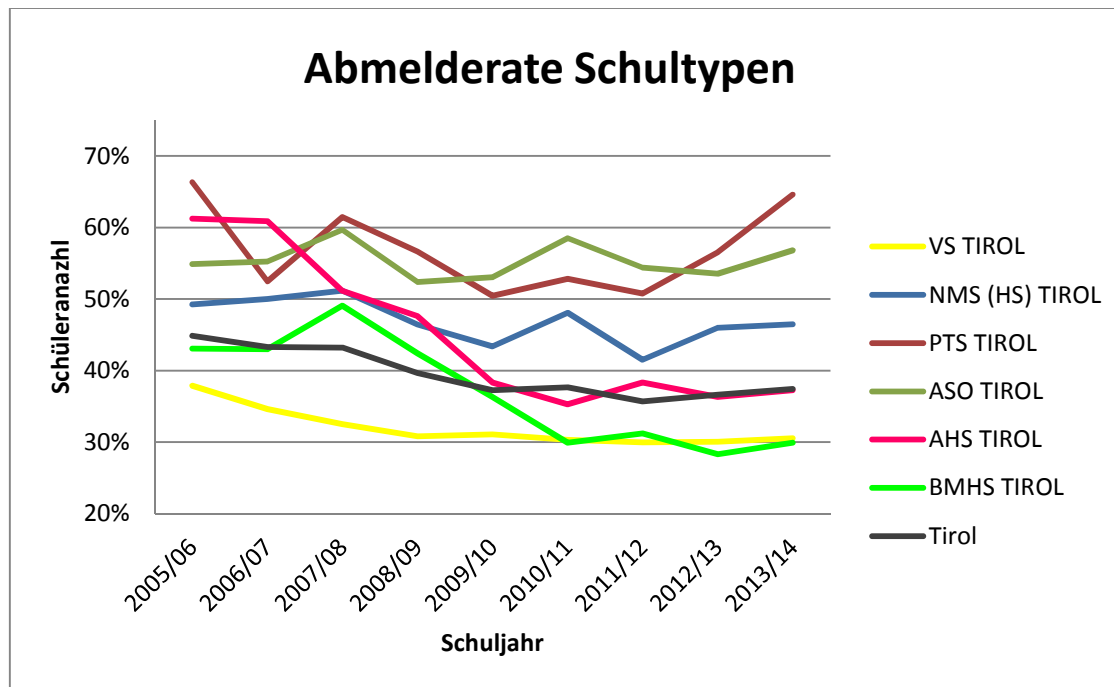


Abbildung : Entwicklung d. Abmelderaten nach Schultypen

Die höchste Abmeldequote haben die Polytechnischen- und die Allgemeinen Sonderschulen in Tirol. Im AHS- und BMHS-Bereich gingen die Abmeldungen seit 2005 stark zurück, die Abmelderate sank im AHS um ca. 23Prozentpunkte und im BMHS um ca. 13Prozentpunkte. Die niedrigste Abmelderate haben die Volksschulen während die höchste Abmelderate auf die Polytechnischen Schulen (PTS), gefolgt von den Allgemeinen Sonderschulen (ASO) und Neuen Mittelschulen (NMS) zutrifft. Die Abmelderaten im AHS/ BMHS-Bereich gingen in den letzten Jahren signifikant herunter.

3.2.3 Islamischer Religionsunterricht - Abmeldelandschaft Tirol

Aufgrund von großen regionalen und schultypischen Unterschieden der Abmelderaten wurden die einzelnen Schulen genauer betrachtet, und die Übersicht in der folgenden Abbildung dargestellt:

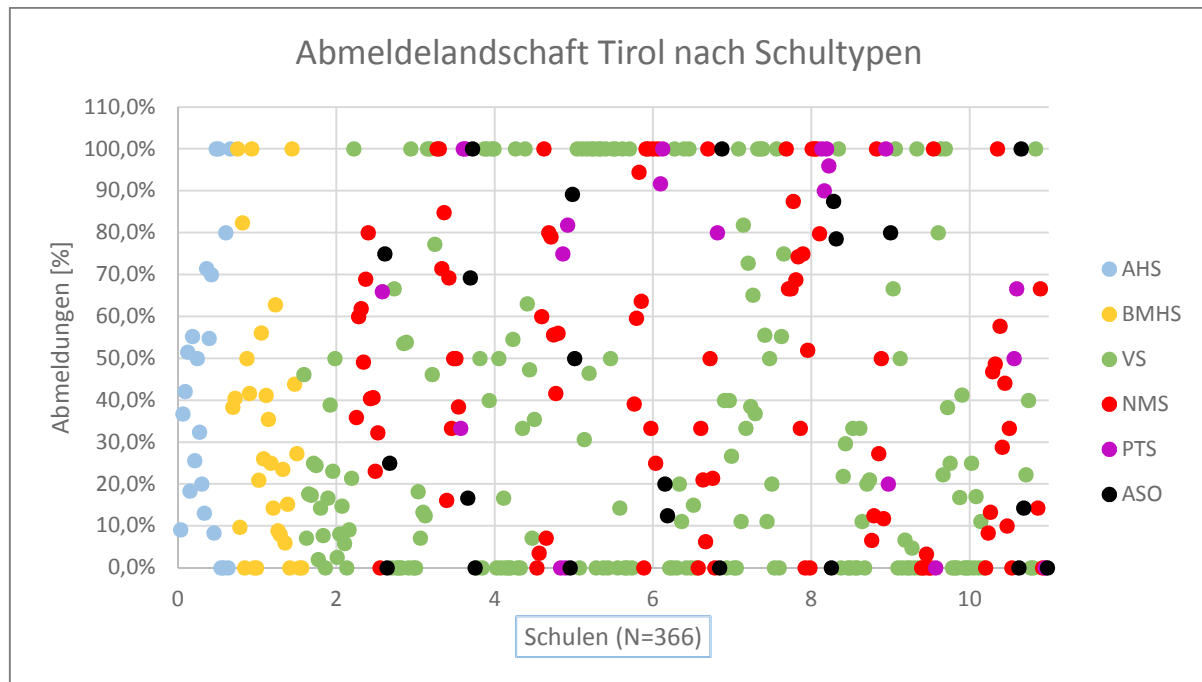


Abbildung : Abmeldungen- alle Schulen mit muslimischen Schülerinnen und Schülern

Um die Abbildung 9 besser verstehen zu können, werden in der anschließenden Tabelle alle Tiroler Schulen mit muslimischen Schülerinnen und Schüler aus dem Schuljahr 2013/14 zusammengefasst nach der Abmelderate.

ABMELDERATE	SCHULANZAHL (N=366)	PROZENT
100%	66	18%
0%	79	22%
1-10%	39	11%
11-20%	36	10%
21-30%	25	7%
31-40%	28	8%
41-50%	31	8%
51-60%	16	4%
61-70%	17	5%
71-80%	18	5%
81-90%	8	2%
91-99%	3	1%

Tabelle : Abmeldebandbreite der Schulen

Wenn man die einzelnen Schulen miteinander vergleicht, sieht man enorme Unterschiede. So gab es im Schuljahr 2013/14 66 Schulen mit muslimischen Schülerinnen und Schüler, die eine Abmelderate von 100% haben, 92 Schulen hatten eine Abmelderate von 0%. Die restlichen 208 Schulen haben eine große Bandbreite von Abmelderaten. So haben die 366 Schulen in Tirol einen Mittelwert von 0,41 (41%) und eine Standardabweichung von 0,37 (37%).

Eine genauere Betrachtung der Schulen mit 100% Abmeldung zeigt, dass viele dieser Schulen seit Jahren nur 1 – 3 Schülerinnen und Schüler haben. Das bedeutet, dass diese Schülerinnen und Schüler aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen keinen Religionsunterricht besuchen können, weil solch einer nicht zustande kommt.

Im folgenden Diagramm werden alle Tiroler Schulen mit muslimischen Schülerinnen und Schülern dargestellt nach Abmelderate und Bezirk.

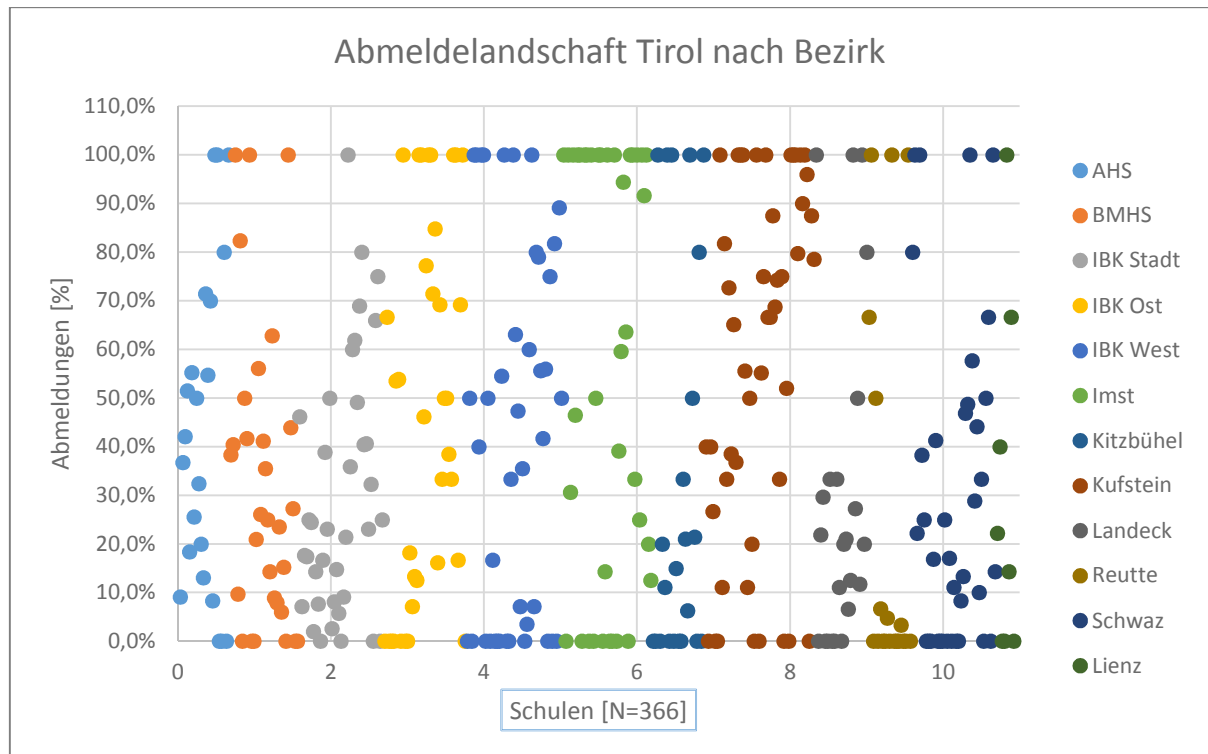


Abbildung : Abmeldungen: Alle Schulen mit muslimischen Schülerinnen und Schülern, nach Bezirken

Hier sehen wir wieder alle Schulen mit muslimischen Schülerinnen und Schülern nach deren Abmelderate und nach Bezirk aufgeschlüsselt. Die höchste Anzahl an Schulen mit 100% Abmeldequote hat der Bezirk Imst, gefolgt von Kufstein. Die meisten Schulen mit 0% Abmeldung kommen aus Reutte, viele dieser Schulen haben mehr als drei muslimische Schülerinnen und Schüler, manche haben sogar 30 – 50 muslimische Schülerinnen und Schüler. Einige der Schulen mit 0% sind auch Schulen, die weniger als drei Schülerinnen und Schüler haben und somit keinen islamischen Religionsunterricht anbieten können.

3.3 Homogenisierung der muslimischen Schülerinnen und Schüler (Differenzierungsproblem)

In der Studie von Bucher zum Ethikunterricht gaben 53% der befragten muslimischen Schüler an, dass sie keinen eigenen Religionsunterricht haben.⁶⁶ Ein Grund für diese Angabe kann sein, dass es an den jeweiligen Schulen die Mindestanzahl für das Zustandekommen des Religionsunterrichts nicht erreicht wird. Ein weiterer, vermutlich ein Hauptgrund für diese Angabe dürfte das Differenzierungsproblem sein, das hier kurz erläutert werden soll.

Bis vor kurzem gab es in Österreich zwischen den Glaubensrichtungen und Konfessionen die dem Islam zugeordnet werden, keine Differenzierung. Der Glaube an Allah ist auch nicht an eine Institution gebunden, wie es im christlichen Glauben üblich ist. Ein Moslem benötigt keine Taufurkunde oder ähnliches, um Moslem zu sein. Das eigene Bekenntnis zum Islam und das Aussprechen des Glaubensbekenntnisses reichen aus um Moslem, zu sein.

Natürlich gibt es im Islam Definitionen vom Din (Religion) und Iman (Glaube) mit unterschiedlichen Inhalten. Im Laufe der Zeit, nach dem Ableben des Propheten, sind verschiedene Madhab (Glaubensrichtungen) und sogar ganz andere Religionen entstanden, die ihren Ursprung im Islam haben.

In Österreich ist bzw. war die Islamische Glaubensgemeinschaft bis vor kurzem die einzige staatlich anerkannte Glaubensgemeinschaft für die Musliminnen und Muslime ohne jegliche konfessionelle bzw. innerislamische Differenzierung. Andererseits leben in Österreich Musliminnen und Muslime aus verschiedenen Ländern mit verschiedenem Glauben bzw. Glaubensrichtungen (Madhab), die dem Islam zugeordnet werden. Diese wurden bis vor kurzem vom Staat verpflichtend, oder von den Personen selber zum Islam zugeordnet.

Dies führt natürlich dazu, dass einige dieser Madhab/Konfessionen sich mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft und mit dem von ihr angebotenen islamischen Religionsunterricht nicht identifizieren konnten. Die Kompetenzen der Islamischen Glaubensgemeinschaft im Bereich des Religionsunterrichts und anderen Bereichen wurde öffentlich von muslimischen

⁶⁶ Vgl. Bucher 2001, S. 186.

Vereinen angezweifelt.⁶⁷ Hinzu kam der Vorwurf, dass die Islamische Glaubengemeinschaft die Alleinvertretung der Musliminnen und Muslime für sich beanspruche.⁶⁸

3.3.1 Alevitische Glaubengemeinschaft und Homogenisierung

Das Problem wird anhand der Entstehung der Islamisch Alevitischen Glaubengemeinschaft in Österreich genauer erläutert. Laut Angaben leben österreichweit 60.000 Aleviten, die sich nicht mit der islamischen Glaubengemeinschaft identifizieren konnten.⁶⁹ Die alevitische Gemeinschaft hat nach offiziellen Angaben 17.351 registrierte Mitglieder, die Mindestanzahl für die Anerkennung lag bei der Einreichung der Anerkennung bei 16.861 (2% der Gesamtbevölkerung) Mitgliedern.⁷⁰ Nach der Registrierung der Mitglieder und das Erreichen der Mindestanzahl wurde im Mai 2013 die Islamisch Alevitische Glaubengemeinschaft als Religionsgesellschaft offiziell anerkannt.⁷¹

Die alevitische Gemeinschaft insgesamt war selber bei der Anerkennung wegen der Bezeichnung „Islamisch“ sehr gespalten. Deren Dachverband die „Föderation der Aleviten-Gemeinden in Österreich“ (AABF) empfand diese Bezeichnung als eine Untergrabung der alevitischen Eigenständigkeit und stellte Überlegungen im Hinblick auf eine Verfassungsklage an, reichte dann aber selber einen Antrag als Alevitische Bekenntnisgemeinschaft ein.⁷² Der Antrag der AABF wurde aufgrund identischen Inhalts mit der Islamisch Alevitischen Glaubengemeinschaft in Österreich abgelehnt.

Dieses Beispiel zeigt, wie verworren das Problem der Differenzierung und der Islamischen Identität ist. Selbst die Alevitische Glaubengemeinschaft ist sich nicht einig ob sie sich Muslim bzw. Muslima bezeichnen wollen oder nicht. Manche weisen sich als Muslime aus, andere als ohne Bekenntnis und andere wiederum als Aleviten. Die Ausweisung als „Alevi“ war jedoch bis 2010 gar nicht möglich, da die Aleviten keine anerkannte Glaubengemeinschaft waren. Somit mussten sie sich selber entweder als konfessionslos (o.B) oder als Muslim eintragen lassen.⁷³ Eben dieses Problem kann auch einer der Gründe sein, weswegen in der Studie von

⁶⁷ Vgl. Heine et al. 2012, S. 60.

⁶⁸ Vgl. ebd.

⁶⁹ Vgl. Die Islamisch Alevitische Glaubengemeinschaft (ALEVI) o.J.; Vgl. auch Heine et al. 2012, S. 92.

⁷⁰ Vgl. religion.ORF.at/KAP 2013.

⁷¹ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) 22.05.2013.

⁷² Vgl. religion.ORF.at/KAP 2013. Vgl. auch Heine et al. 2012, S. 92–93.

⁷³ Vgl. Baumgarten 2010.

Bucher aus dem Jahre 2001 53% der muslimischen Schülerinnen und Schüler, die den Ethikunterricht besuchen, angaben, dass sie keinen eigenen Religionsunterricht haben.⁷⁴

Dieses Problem schleicht sich auch in die Statistiken hinein, denn in den Statistiken konnte bis vor kurzem wegen des beschriebenen Differenzierungsproblems keine Differenzierung stattfinden.

3.3.2 Auswirkung der Differenzierung auf Abmeldestatistiken

Die oben beschriebene Problematik hat natürlich große Auswirkungen auf die Abmeldestatistiken, welche in der Tabelle anschließend am Beispiel Tirols dargestellt wird, um das Problem in den Statistiken zu verdeutlichen.

Schuljahr	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Gesamtschülerzahl	91243	90294	88225	86602	85650	84609	81088	78098 ⁷⁵	80382
Musl. Schüler	6057	6318	6501	6642	6969	7112	7064	7223	7414
Musl. Schüler	6,64%	7,00%	7,37%	7,67%	8,14%	8,41%	8,71%	9,25%	9,23%
IRU Teilnehmer	3350	3586	3705	4018	4231	4327	4543	4579	4446
Teilnehmer am IRU %	55,31%	56,76%	56,99%	60,49%	60,71%	60,84%	64,31%	63,39%	59,92%
unbetreute musl.	296	144	154	101	87	108	238	192	186
unbetreute musl. %	4,89%	2,28%	2,37%	1,52%	1,25%	1,52%	3,37%	2,66%	2,51%
Abgemeldete musl.	2411	2588	2642	2523	2651	2677	2521	2644	2788
Abgemeldete musl. %	39,81%	40,96%	40,64%	37,99%	38,04%	37,64%	35,69%	36,61%	37,57%
Alevi (Annahme 10%)⁷⁶	606	632	650	664	697	711	706	722	742
Abmeld. ohne Alevi %	33,12%	34,40%	34,04%	31,10%	31,16%	30,71%	28,54%	29,56%	30,64%
++									
Teilnehmer o. Alevi	66,88%	65,60%	65,96%	68,90%	68,84%	69,29%	71,46%	70,44%	69,36%

Tabelle : Tiroler Abmeldestatistik 2005-2014 mit Berücksichtigung der Aleviten.

Im Schuljahr 2013/14 waren 37,57 % der muslimischen Schülerinnen und Schüler vom islamischen Religionsunterricht abgemeldet. Bei einer Annahme, dass 10% der muslimischen Schülerinnen und Schüler alevitisch sind, läge die Abmelderate nach Abzug der alevitischen Schülerinnen und Schüler bei 30,64%.

⁷⁴ Vgl. Bucher 2001, S. 186.

⁷⁵ Im Schuljahr 2012/13 fehlten ein paar BMHS Schulen, weshalb hier ca. 2000 Schüler in der Gesamtschülerzahl und ca. 100-150 in der muslimischen Schülerzahl fehlen.

⁷⁶ Annahme von 10% ist recht realistisch, da es in Österreich außer den Aleviten noch andere Islamische Glaubensrichtungen und Gemeinden gibt. Vgl. dazu Heine et al. 2012, S. 55–96.

3.3.3 Weitere Differenzierungen innerhalb des Islam in Österreich

Kurze Zeit nach der Islamisch Alevitischen Glaubensgemeinschaft in Österreich wurde bereits eine weitere Glaubensgemeinschaft als Islamische Glaubensgemeinschaft anerkannt. Im März 2013 wurde die Islamische-Schiitische Glaubensgemeinschaft in Österreich (Schia) als religiöse Bekenntnisgemeinschaft anerkannt.⁷⁷ Die genaue Zahl der Schiitischen Glaubensgemeinschaft in Österreich kann nicht angegeben werden, da nicht alle Schiiten sich beim Dachverband Ahl-ul Bayt oder Islamische-Schiitische Glaubensgemeinschaft in Österreich registrieren lassen. Der Ahl-ul Bayt Dachverband hat nach Schätzungen ca. 5.000 registrierte Mitglieder und im Allgemeinen sind 3-10% der Muslime in Österreich Schiitisch.⁷⁸ Einige Schiiten kooperieren dennoch eng mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft, so nahmen die Salzburger Schiiten an den Wahlen der Islamischen Glaubensgemeinschaft teil und registrierten sich auch bei der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich.⁷⁹

Weiters wurde im August 2013 die Alt-Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich als religiöse Bekenntnisgemeinschaft rechtlich anerkannt.⁸⁰

3.3.4 Islamisch-Alevitischer Religionsunterricht als zweiter islamisch-konfessioneller Religionsunterricht

Nach langen Bemühungen begann im Schuljahr 2013/2014 der islamisch-alevitische Religionsunterricht. Die Neue Mittelschule (Praxisschule) der Pädagogischen Hochschule Tirol ist laut Angaben, derzeit „weltweit“ die erste Schule an der Alevi-Unterricht angeboten wird.

81

Diese Differenzierungen bzw. Abspaltung innerhalb des Islams in Österreich können Nachteile für die Musliminnen und Muslime mit sich bringen. Zum Beispiel: Wenn in einer Schule fünfzig muslimische Schülerinnen und Schüler mit vier unterschiedlichen islamischen Konfessionen vorhanden sind, dann muss die Schule sehr viele Werteinheiten für den Religionsunterricht aufbringen. Dazu käme noch das beschriebene Problem mit Mindestanzahl und Unterrichtsgruppen bzw. Werteinheitenmanagement.

⁷⁷ Vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2014.

⁷⁸ Vgl. Charkasi 2014.

⁷⁹ Vgl. Beig 2011.

⁸⁰ Vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2014.

⁸¹ Vgl. Praxis Neue Mittelschule PHT 2013.

3.4 Weitere Statistiken zum islamischen Religionsunterricht

Wie bereits gesehen werden konnte, geben quantitative Zahlen, wenn sie umfangreich und genau sind, wichtige Aufschlüsse über den islamischen Religionsunterricht. Abschließend zur Kapitel 3 werden noch kurz ein paar weitere Statistiken bezüglich des islamischen Religionsunterrichts dargestellt. In der anschließenden Tabelle werden die Entwicklung der Stundenanzahl des islamischen Religionsunterrichts und die Anzahl der Religionslehrerinnen und Religionslehrer in den Jahren 2005-2010 dargestellt.

Stunden n. Bezirk	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11
AHS	18	21	28	41	48	49
BHS	29	31	38	53	60	65
IBK- Stadt	79	92	101	119	138	146
IBL- Ost	26	29	34	44	45	51
IBL- West	68	68	66	76	77	73
Imst	27	30	27	28	34	34
Kitzbüchel	16	22	22	22	23	25
Kufstein	52	67	69	67	68	64
Landeck	25	27	32	35	36	37
Reutte	32	36	40	39	39	42
Schwaz	49	58	65	68	72	70
Lienz	2	3	6	5	6	6
Gesamt	423	484	528	597	646	662
Lehreranzahl	21	25	27	30	32	33

Tabelle : Stundenanzahl und Lehreranzahl 2005-2010

In dieser Tabelle sehen wir einen deutlichen Anstieg der islamischen Religionsstunden. Der Anstieg fällt prozentual im Vergleich zum Anstieg der muslimischen Schülerzahl deutlich höher aus. Hier ist die Auswirkung des Religionsgesetzes deutlich sichtbar. Ein Schüler oder eine Schülerin kann den Unterschied zwischen einer Stunde oder zwei Stunden ausmachen. Denn ab zehn Schülerinnen und Schüler sind gesetzlich zwei Stunden Religionsunterricht vorgesehen.

3.4.1 Islamischer Religionsunterricht Stundenplan

In früheren Forschungen zum Religionsunterricht, war der Faktor Zeitgewinn immer wieder ein Thema.⁸² Deshalb wurden die Stundenpläne von 34 islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer⁸³ aus dem Schuljahr 2013/2014 ausgewertet und im folgenden Diagramm dargestellt.

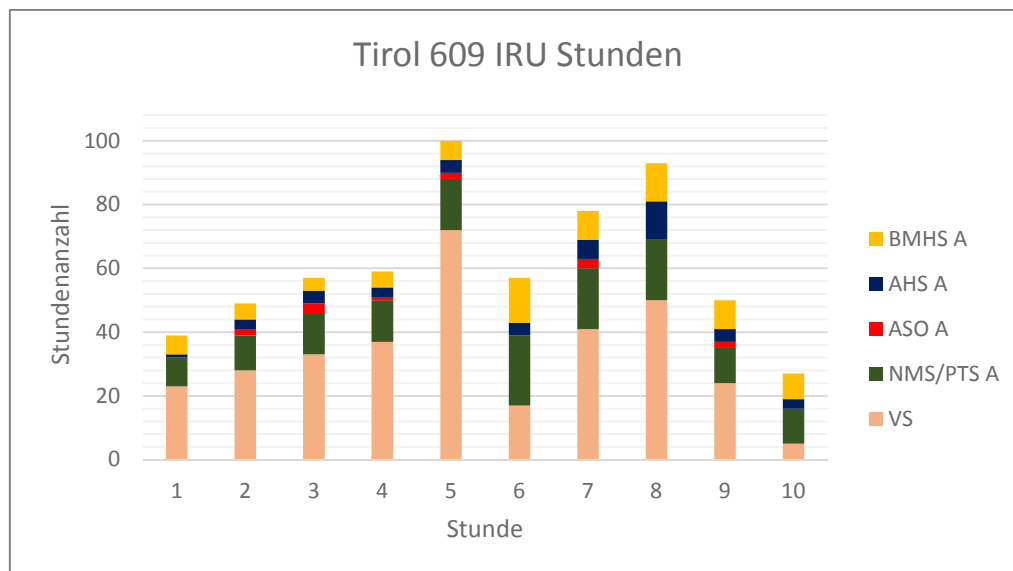


Abbildung :IRU Stunden aufgeschlüsselt nach Schulstunde und Schultyp (Uhrzeit)

Die meisten islamischen Religionsstunden fanden in der Volksschule statt, danach folgen die Neuen Mittelschulen gemeinsam dargestellt mit den Polytechnischen Schulen, anschließend sind die Berufsbildenden Mittleren oder Höheren Schulen, die Allgemeinbildenden Höheren Schulen und die Allgemeinen Sonderschulen zu finden. Die meisten Stunden finden in der fünften Stunde statt, gefolgt von den Nachmittags- bzw. Randstunden.

Eine genauere Analyse der Stundenpläne in Kombination mit den Abmelderaten zeigt in den Neuen Mittelschulen eine positive Korrelation zwischen den Randstunden und den Abmelderaten. Die Neuen Mittelschule und Polytechnischen Schulen erreichen einen Korrelationskoeffizienten von 0.88. Dies bedeutet: Je mehr islamische Religionsstunden am Nachmittag bzw. in Randstunden stattfinden, desto höher fällt die Abmelderate aus. In der nächsten Abbildung werden die islamischen Religionsstunden aufgeschlüsselt nach Wochentagen dargestellt.

⁸² Vgl. dazu Ritzer 2003, S. 158.

⁸³ Entspricht ca. 90% der islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer.

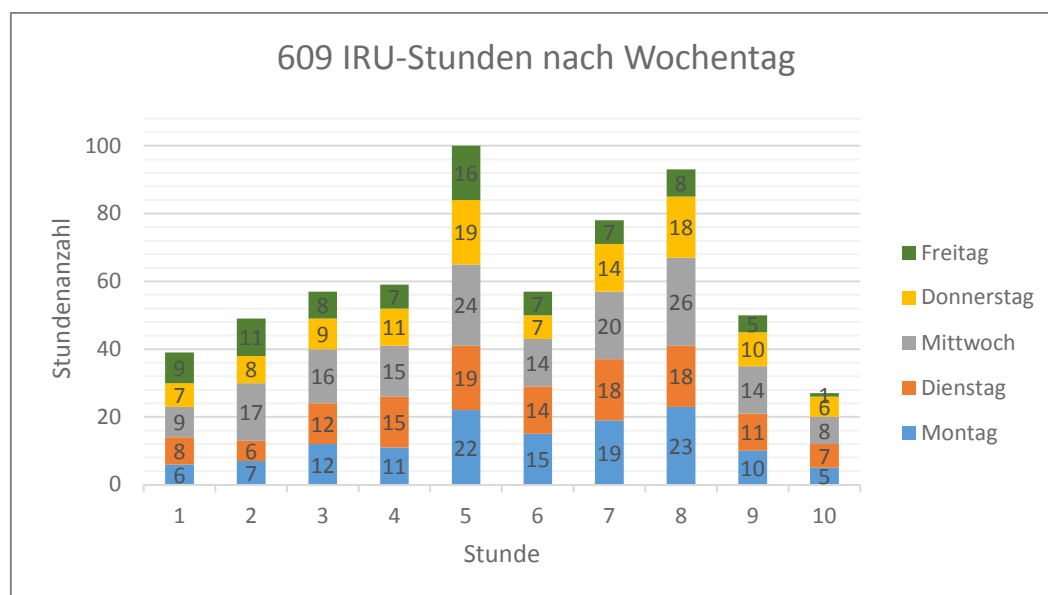


Abbildung : IRU Stunden nach Wochentag

Die meisten islamischen Religionsstunden fanden an Mittwochen statt, gefolgt von Montag, Dienstag, Donnerstag und Freitag. Unterrichtet wurde auch freitagnachmittags, vereinzelt sogar in neunten und zehnten Stunden.

4 Methodenkapitel

4.1 Erschließung des Feldes und Sampling

4.1.1 Eigene Rolle als Lehrer und Forscher (Beteiligter im Feld)

Ich bin seit fünf Jahren als islamischer Religionslehrer in der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II tätig. Somit bin ich ein Beteiligter in meinem Untersuchungsfeld. Mir war bewusst, dass dies für meine Arbeit Vorteile, aber auch Nachteile mit sich bringen kann. Ein Vorteil aber auch ein Nachteil zugleich war mein Vorwissen über das Untersuchungsfeld. Diese Kenntnisse halfen mir sehr bei meinen Recherchen und beim Erschließen von quantitativen Daten. Die Gefahr bestand jedoch beim Interpretieren und Auswerten der Interviews. Ich musste darauf achten, dass ich die Interviews nicht voreingenommen interpretiere und auswerte. Damit meine Arbeit eine qualitätsvolle, wissenschaftlich fundierte Arbeit wird, musste ich mit meiner Beteiligung im Untersuchungsfeld, besonders reflektiert umgehen.

4.1.2 Annäherung an das Untersuchungsfeld

Eine erste Annäherung zur Felderschließung bestand im Versuch, eine Kooperation mit den Schulen einzugehen. Diese Kooperation durfte nicht nur einseitig sein, sondern musste beidseitig sein. Gleichzeitig musste sie vorher vom Landesschulrat für Tirol genehmigt werden. Für den Antrag mussten die genauen Fragen, das Exposé, das Betreuerschreiben und die zu untersuchenden Schultypen genannt werden. Um das Forschungsfeld klein zu halten, wurde ein Antrag für die AHS und BMHS Schulen gestellt.⁸⁴ Der Landesschulrat für Tirol lehnte bzw. untersagte die Untersuchung ohne es näher zu begründen. Das bedeutete für mich eine Umorientierung und neue Überlegungen im Hinblick auf den Feldzugang und Samplingmethoden.

4.1.3 Sampling

Ohne die Kooperation der Schulen fehlten das Wissen und der Zugang für ein deduktives Sampling, in welchem anhand des Vorwissens Kriterien festgelegt und genaue Stichproben gezogen werden.⁸⁵

⁸⁴ Beantragt wurde eine empirische Fragebogen-Studie.

⁸⁵ Weiters zu deduktiven Stichprobenziehung: Vgl. Reinders 2005, S. 136–137.

So wurde für das Sampling ein induktives Explorationsverfahren angewandt. Bei der induktiven Exploration werden ausgewählte Befragungen (Interviews) durchgeführt, die immer wieder an das Forschungsdesign angepasst werden, sodass aus vorhergehenden Interviews veränderte Kriterien für weitere Interviews gewonnen werden.⁸⁶

Für die Auswahl der ersten Befragungen (Interviews) wurden folgende Kriterien festgelegt: 1. Die Interviewpartner mussten aktive Schulbesucher sein. 2. Die Schülerinnen mussten ein bestimmtes Alter haben, damit auch narrative Erzählphasen möglich sind.⁸⁷ So wurde entschieden 13 – 18 Jahre alte Schülerinnen und Schüler zu befragen. 3. Die Schülerinnen und Schüler mussten türkisch - sunnitisch⁸⁸ sein, und Erfahrungen mit dem islamischen Religionsunterricht haben.

Jedes Interview wurde vollständig transkribiert, und anhand der gewonnenen Auswertungsergebnisse wurde die weitere Vorgehensweise für das nächste Interview festgelegt.

Die Interviewpartner wurden durch Mundpropaganda erreicht. Nach den ersten drei Interviews wurde sofort ein wichtiges Kriterium für die weiteren Interviews festgelegt. In den ersten drei Interviews wurden nur Schüler befragt. Überraschenderweise tauchte hier ein Genderproblem auf, Schülerinnen waren sehr skeptisch gegenüber der Untersuchung und lehnten die Teilnahme unbegründet ab. Die Untersuchung sollte jedoch gendergerecht werden, deshalb war das wichtigste Kriterium für die weiteren Interviews das Geschlecht. Nach wochenlangender intensiver Mundpropaganda konnten zwei Schülerinnen für die Untersuchung gewonnen werden.

4.1.3.1 Interviewpartner

Insgesamt wurden fünf Interviews in einem Altersbereich von 13- 18 Jahren durchgeführt, drei mit Schülern und zwei mit Schülerinnen. Die Schülerinnen und Schüler sind nach der Reihe der Interviews folgende:

⁸⁶ Vgl. Reinders 2005, S. 137–139.

⁸⁷ Nach Reinders sind für narrative Erzählungen d. Alter der Jugendlichen wichtig: Vgl. Reinders 2005, S. 204 ff.

⁸⁸ „Sunnitisch“ bezeichnet eine Glaubensrichtung innerhalb des Islams, ähnlich der Konfessionen im christlichen Glauben.

Interview 1_13_M: Schüler C. stammt aus der Türkei, ist 13 Jahre alt. Er hat die zweite Klasse einer Neuen Mittelschule (NMS) abgeschlossen und wird im Schuljahr 2014/15 die dritte Klasse besuchen. Schüler C. war in diesem Schuljahr abgemeldet.

Interview 2_18_M: Schüler D. stammt ebenfalls aus der Türkei, ist 18 Jahre alt und besucht derzeit eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS). Er wird nächstes Jahr die dritte Klasse der BHS besuchen. Schüler D. hat seit der Hauptschule/ Neue Mittelschule den islamischen Religionsunterricht durchgehend besucht, ist aber fest entschlossen sich im nächsten Schuljahr abzumelden.

Interview 3_17_M: Schüler E. stammt ebenfalls aus der Türkei, ist 17 Jahre alt und besucht derzeit die erste Klasse einer Berufsbildenden Mittleren Schule (BMS). Er will seine derzeitige Schule aufgeben und mit einer Abendschule beginnen. Schüler E. ist seit seinem Erlebnis mit dem islamischen Religionslehrer in der Volksschule abgemeldet.

Interview 4_16_W: Schülerin F. stammt aus der Türkei, ist 16 Jahre alt und hat in diesem Jahr die Allgemeine Schulpflicht mit der Polytechnischen Schule (PTS) abgeschlossen und will eine Lehrstelle finden. Sie ist seit der dritten Klasse Neuen Mittelschule abgemeldet.

Interview 5_13_W: Schülerin G. stammt auch aus der Türkei. Sie ist 13 Jahre alt und wird im nächsten Schuljahr 2014/15 die 4. Klasse der Neuen Mittelschule (NMS) besuchen. Schülerin G. besucht den islamischen Religionsunterricht seit der 1. Klasse Neue Mittelschule nicht mehr.

4.2 Interviewmethode

In Anbetracht der Alterszielgruppe der Interviews, war es wichtig, ein Interviewverfahren anzuwenden, in der zum einen qualitativ narrative Erzählphasen generiert werden und zum anderen durfte nicht zu stark vom Problem abgeschweift werden. So wurde für ein Problemzentriertes narratives Interviewverfahren entschieden.

Die Kennzeichen der Problemzentrierung in den Interviews sind nach Witzel:⁸⁹

1. Problemzentrierung: Der Interviewer nimmt die Rahmenbedingungen objektiv zur Kenntnis und versucht die Explikationen des Interviewpartners verstehend

⁸⁹ Vgl. Witzel 2000, Abschnitt 2.

nachvollzuziehen, und stellt problemorientierte Fragen bzw. Nachfragen. Der Interviewpartner wird langsam an das Forschungsproblem herangeführt.

2. Gegenstandsorientierung: Das Problemzentrierte Interview kann entsprechend der Anforderung des Untersuchungsgegenstandes mit anderen Verfahren kombiniert werden.
3. Prozessorientierung: Das Problemzentrierte Interview kann Erzählungen generieren und anregen, indem der Kommunikationsprozess auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen fokussiert wird. Vor allem eine sensible und akzeptierende Haltung des Interviewers kann sehr anregend für den Interviewverlauf sein.

In den Interviews wurde ein Leitfaden mit fünf Forschungsthemen eingesetzt. Er diente als Gedächtnisstütze und Orientierung für den Interviewer:⁹⁰ 1. Erlebnisse im islamischen Religionsunterricht. 2. Erlebnisse mit der islamischen Religionslehrerin bzw. dem Religionslehrer. 3. Erlebnisse mit Familie und Freunde im Zusammenhang mit dem Islam. 4. Wie meldet sich der Schüler oder die Schülerin ab? 5. Wie ist das Leben in der Schule als Moslem? Gleichzeitig wurde dieser Leitfaden so flexibel wie möglich gehandhabt.

Besondere Bedeutung kam der Einstiegsfrage zu:

Sie soll so formuliert werden, dass sie zum einen Erzählung generiert und zum anderen bereits das Gespräch auf das Problem zentriert.⁹¹ Da es sich bei den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern um Kinder und Jugendliche handelte, war der erzählgenerierende Einstieg besonders wichtig. Er diente dem Hineinführen in das Problemfeld.

So wurde für die Interviews auch folgende Einstiegsfrage vorformuliert: „Was hast du so alles im islamischen Religionsunterricht erlebt? Erzähl doch mal!“

Ad-hoc Fragen wurden gestellt um auch die Bereiche der Forschung anzusprechen, die von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern nicht angesprochen wurden.⁹²

4.3 Anonymisierung und Transkription

Allen befragten Schülerinnen und Schüler werden einzelne Buchstaben zugewiesen (Bsp.: Schüler C.)

⁹⁰ Vgl. ebd., Abschnitt 3.

⁹¹ Vgl. ebd., Abschnitt 4.

⁹² Mehr zu Ad-hoc Fragen: Vgl. ebd.

Alle Ortsangaben (Straße, Platz, Bezirk) sowie Namen von Schulen, Institutionen usw. werden anonymisiert, durch allgemeine Bezeichnung wie Moschee, Neue Mittelschule usw. ersetzt.

Personennamen, die in Interviews erwähnt werden, werden durch erdachte Namen oder durch einzelne Buchstaben ersetzt.

Transkriptionszitate in der Arbeit:

Um feinere Nuancen bei der Interpretation zu ermöglichen, wurde bei der Transkription ein besonderer Wert auf die Dialektfärbung der Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern gelegt. Die Interviews wurden nach den Transkriptionsregeln von Ralf Bohnsack transkribiert.⁹³

Die Zitate in der Arbeit wurden, um das Lesen und Verstehen für den Leser zu erleichtern, dem Hochdeutschen angenähert.⁹⁴ Am Ende der Zitate wurden in der Klammer zuerst die Interviewnummer und dann die Zeilennummer angegeben.

4.4 Auswertung

4.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Zur Bearbeitung meiner Fragestellung erschien mir ein inhaltsanalytisches Verfahren angemessen. Da der Hauptfokus auf der Sicht der Schülerinnen und Schüler liegt, also auch neue Gesichtspunkte berücksichtigt werden sollen, legte sich eine induktive Vorgehensweise der Kategorienbildung nahe. Um weiters auch zeitsparend vorgehen zu können, griff ich auf die induktive Inhaltsanalyse von Mayring zurück und adaptierte sie für meine Fragestellung.

Um das Konzept des inhaltsanalytischen Verfahrens besser verstehen zu können, skizziere ich kurz die Grundlagen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Im Mittelpunkt dieser Vorgangsweise steht der Kommunikationsprozess.⁹⁵ So unterscheidet Mayring bei der Interpretation des Kommunikationsprozesses zwischen drei Grundformen der Interpretation.⁹⁶

Die erste Grundform ist die Zusammenfassung: In der Zusammenfassung wird der zu analysierende Text bzw. Textabschnitte abstrahiert und zusammengefasst. Durch

⁹³ Vgl. Bohnsack 2013, S. 389–390.

⁹⁴ Die Transkriptionszeichen wurden entfernt und die Sprache der Befragten dem Hochdeutschen angeglichen.

⁹⁵ Vgl. Mayring 2008, S. 42.

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 58–59.

mehrmaliges Wiederholen von zusammenfassenden Schritten wird ein Kategoriensystem gebildet.⁹⁷

Die zweite Grundform ist die Explikation: Die Explikation ist eine zur Zusammenfassung entgegengesetzte Form der Analyse. Dem Text bzw. den Textpassagen wird zusätzliches Material herangeführt, umso die Textstellen besser erklären bzw. verstehen zu können.⁹⁸

Die dritte Grundform bildet die sogenannte „Inhaltliche Strukturierung“: Hier werden Themen bzw. Inhalte aus dem Material herausgefiltert und zusammengefasst, dies kann typisierend oder skalierend sein.⁹⁹

Mayring beschreibt seine Verfahren streng regelgeleitet und strikt. Die Analyse von Mayring richtet sich sehr eng am Text entlang, freie interpretative Schritte werden sehr skeptisch gesehen.¹⁰⁰ In diesem Bereich wurden Adaptierungen der Mayring'schen Methode vorgenommen.

4.4.2 Eigene Umsetzung der Qualitativen Inhaltsanalyse

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Tiefenmotive und Hintergründe der Abmeldungen zu untersuchen. Daher war es nötig, eine Analyseform anzuwenden, die einerseits nah am Kommunikationsprozess (Text) liegt, andererseits aber auch eine interpretative Spannbreite zulässt. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden auch sequenzanalytische Elemente im Analyseprozess mit einbezogen.

Konkret sind folgende drei Auswertungsschritte durchlaufen worden:

Schritt 1: Die einzelnen Interviews wurden strukturiert und interpretativ paraphrasiert. Manche Abschnitte wurden um mehr Tiefe zu gewinnen sequenzanalytische interpretiert. So wurden erste, mögliche Themen im Hinblick auf die Bildung des Kategoriensystems ersichtlich.

Schritt 2: Die Interviews wurden getrennt nach Geschlecht, in zwei Tabellen zusammengeführt und zusammengefasst. So wurden die ersten Kategorien gebildet.

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 59–77.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 77–88.

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 89 ff.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 62–70.

Schritt 3: Die Ergebnisse aus Schritt 2 wurden vergleichend in einer Tabelle zusammengeführt und weiter zusammengefasst. So entstanden die endgültigen Kategorien.

Schritt 1 und Schritt 3 können im Anhang eingesehen werden. Schritt 2 wurde dem Anhang nicht eingefügt, da Schritt drei große Teile von Schritt zwei beinhaltet.

4.4.3 Darstellung der entwickelten Kategorien

Die hier vorgestellten konstruierten Kategorien sind das Ergebnis der beschriebenen Analyseverfahren. Das Kategoriensystem ermöglicht die Vergleichbarkeit der Ergebnisse.¹⁰¹

Hier werden die einzelnen Faktoren bzw. die Unterkategorien nicht im Detail dargestellt, dies erfolgt in Kapitel „Darstellung der Ergebnisse“. An dieser Stelle geht es um die Erläuterung der Bedeutung der Kategorien.

Folgende Kategorien und Unterkategorien wurden entwickelt:

1. Die religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler:

In der ersten Kategorie wurde religiöse Sozialisation bzw. Erziehung der Schülerinnen zusammengefasst. Hier wird dargestellt, wie die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Religiosität und Sozialisation wahrnehmen und welche Auswirkung diese Wahrnehmung auf den islamischen Religionsunterricht hat.

2. Der erlebte islamische Religionsunterricht in der subjektiven Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler.

In dieser Kategorie werden die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das Binnenleben des islamischen Religionsunterrichts zusammengefasst.

3. Die Beziehung zu Lehrerinnen und Lehrer

In dieser Kategorie werden die einzelnen Faktoren der Lehrer- Schüler- Beziehung, aus der Schülerperspektive dargestellt.

4. Der erlebte Schulalltag als Muslim und Muslima- die Schulsituation der Schülerinnen und Schüler.

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 44.

Hier werden die Schulsituation bzw. die Erlebnisse und Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Schulalltag und Muslimsein präsentiert.

5. Der islamische Religionsunterricht am Rande des Schullebens - Exklusion aus dem Schulalltag

In dieser Kategorie wird aufgezeigt, wie der islamische Religionsunterricht von Schülerinnen und Schüler wahrgenommen und im Schulleben positioniert wird.

6. Die subjektive Bewertung des islamischen Religionsunterrichts durch Schülerinnen und Schüler

Die Bewertungen des islamischen Religionsunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler wird in dieser Kategorie zusammengefasst.

7. Anmeldung oder Abmeldung?

In dieser Kategorie werden die unterschiedlich erlebten Abmeldeprozesse der Schülerinnen und Schüler in drei Unterkategorien zusammengefasst präsentiert.

7.1. Abmeldepraxis

7.2. Reaktionen auf Abmeldung bzw. Abmeldewunsch

7.3. Abmeldemotive (direkte Angabe von Schüler)

5 Darstellung der Ergebnisse

Das Kapitel 5 präsentiert die gewonnenen Ergebnisse anhand der in Kapitel 4 vorgestellten Kategorien. Zum Zwecke der Übersichtlichkeit wird zunächst anhand einer grafischen Darstellung ein Überblick über den Kapitelaufbau gegeben:



Abbildung : Übersicht über die Kategorien der Ergebnispräsentation

Die induktiv aus den Interviews gewonnenen Ergebnisse werden entlang des oben abgebildeten Schemas vorgestellt und mit Zitaten aus den Interviewtranskriptionen belegt. Das Ergebniskapitel ist in 7 Unterkapitel gegliedert, die den gewonnen Kategorien entsprechen.

5.1 Religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler

In diesem Abschnitt werden die Wahrnehmungen der befragten Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf ihre religiöse Sozialisierung besprochen, aufgeteilt in drei Unterkapitel entsprechend dem unten abgebildeten Schema.

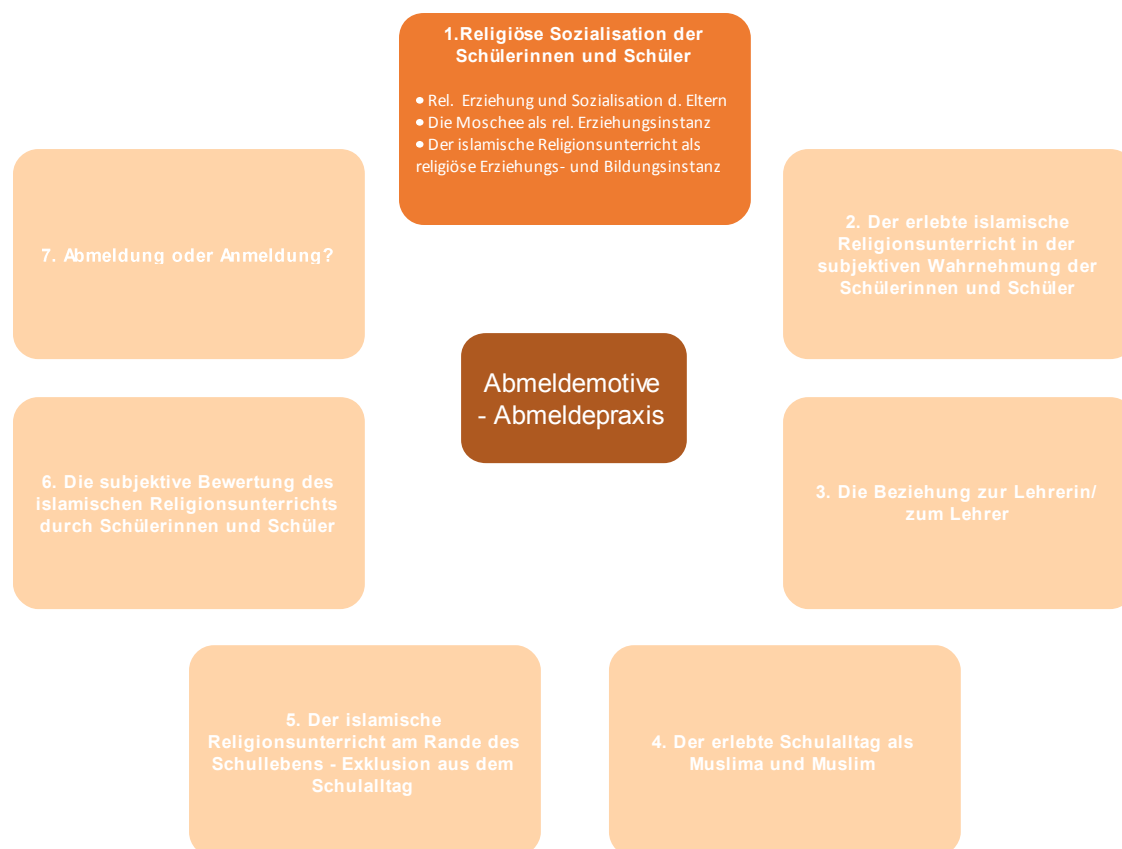


Abbildung : Kategorie 1: Religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler

Die eigene Religiosität und Praxis wird auf dem Hintergrund der Abmeldung betont und mit Beispielen illustriert. Es wird ein vom islamischen Religionsunterricht mehr oder weniger unabhängiges Bild der Religiosität gemalt. So wird die eigene Religiosität durch Beispiele wie Moscheebesuch, Freitagsgebet, Koranrezitation, Jugendgruppen in der Moschee und Gespräche mit dem Imam, in Zusammenhang gebracht.

So unterstreicht Schüler C. seine Religiosität mit seinem verbalen Einsatz in Diskussionen:

„... also ich bin sehr streng über meine Religion, wenn jemand was sagt, dann sag ich so was, dass er nie mehr wieder sprechen kann ...“ (1, 277 – 279)

Schüler E. bezieht sich auf die Moschee:

„... ich geh jeden Freitag in die Moschee und, wenn ich es schaffe, geh ich manchmal ins Freitagsgebet ...“ (3, 218 – 219)

Die Moscheesozialisation betrifft auch die Schülerinnen, so sagt F.:

„... ich war zuerst, vor dem Religionsunterricht, war ich ja immer zur Moschee gegangen ...“ (4, 14 – 15)

In Hinblick auf die religiöse Sozialisation und Erziehung der Schülerinnen und Schüler, tauchen in den Interviews die Faktoren Eltern, Moschee und der islamische Religionsunterricht auf.

5.1.1 Religiöse Erziehung und Sozialisation durch die Eltern

Die Religiöse Erziehung ist in der Perspektive der Kinder und Jugendlichen in erster Linie eine Aufgabe der Eltern. Diese Aufgabe bzw. Verantwortung wird aus unterschiedlichen Gründen, wie Zeitmangel oder Kompetenz, mit anderen Instanzen, wie Moschee und dem islamischen Religionsunterricht geteilt. Dennoch bleibt die höchste Instanz für die religiöse Erziehung der Schülerinnen und Schüler die eigenen Eltern.

So betont Schüler E. das Interesse an Religion, verbindet es jedoch stärker mit seinen Eltern:

„... ja ich hab schon Interesse, aber meine Eltern erklären es mir auch ...“ (3, 69 – 70)

Und auch Schüler D. hält trotz Volljährigkeit Rücksprache mit seiner Mutter:

„... ja aber sie will es einfach nicht, aber ich hab ihr erklärt ...“ (2, 308)

5.1.2 Die Moschee als religiöse Erziehungsinstanz

Die Moschee hat einen festen Platz im Leben der meisten interviewten Schülerinnen und Schüler. Für manche Schülerinnen und Schüler nimmt sie eine aktive Rolle in ihrem Leben ein, und für andere ist die Moschee eine Referenzstelle, ein Ort der religiösen Kompetenz, Autorität und der Praxis. In der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ist die Moschee ein Ort, an den die Eltern ihre Kinder hinschicken können. An diesem Ort wird durch den Imam authentische religiöse Kompetenz vermittelt. So können die Eltern ihre Kinder nachmittags, an Wochenenden und in den Schulferien zur Moschee schicken. Die Moscheen bieten Tagesbetreuungen und sogar Übernachtungen für die Schülerinnen und Schüler an. Religiös interessierte Eltern können die religiöse Erziehung ihrer Kinder mit der Moschee teilen und sich selbst so entlasten.

Schüler D. mit säkularem Vater und religiös interessierter Mutter erzählt:

„... meine anderen Kollegen gehen zum Beispiel, sie haben geschlafen in Moscheen und sie haben es dort schon gelernt, die ganzen Suren. Ich zum Beispiel hab das nicht gehabt, und deswegen fehlt mir die Grundlage...“ (2, 23 – 25)

Schüler C. spricht davon, dass er viel Zeit in der Moschee verbringt:

„... ich gehe auch Moschee. Ich habe eigentlich jetzt so vom November bis August oder so, hier geschlafen. Jetzt bin ich aber wieder draußen, aber ich geh noch immer zur Moschee. Also ich geh zuerst in die Schule dann komm ich her ...“ (1, 66 – 70)

Auch die Schülerinnen berichten von verbrachter Zeit mit der Moschee, so erzählt G.:

„... ich gehe an Wochenenden in die Moschee ...“ (5, 201)

5.1.3 Der islamische Religionsunterricht als religiöse Erziehungs- und Bildungsinstanz

Der islamische Religionsunterricht reiht sich in den Interviews in die Reihe der religiösen Erziehungsinstanzen als die letzte Instanz ein. Der Religionsunterricht wird ganz grundsätzlich als ein Mittel zur religiösen Sozialisation und Erziehung gesehen. Somit findet ein direkter Vergleich mit dem Moscheeunterricht statt, in dem, der islamische Religionsunterricht schlecht abschneidet. Der Islamische Religionsunterricht stellt in den Augen der Schülerinnen und Schüler keine Konkurrenz für die große Auswahl an Angeboten der Moscheen dar. Die Eltern und die Schülerinnen und Schüler schätzen bzw. stufen die Moschee höher ein als den islamischen Religionsunterricht. Die Eltern sind auf der Suche nach Unterstützung bei der religiösen Erziehung und nehmen das Angebot der Moschee mehr wahr, als den islamischen Religionsunterricht.

So erzählt Schülerin G.:

„... die Moschee ist halt besser...“ (5, 204)

Und Schüler C. ist dankbar für die Existenz der Moschee:

„... ich hab ja Moschee und so weiter, Gott sei Dank...“ (1, 204 – 205)

Schülerinnen und Schüler teilen die Ansicht ihrer Eltern, weil die Eltern in ihrer Rolle als Vorbild und als Erziehungsberechtigte die Verantwortung bzw. die Autorität haben, und die Moschee höher einschätzen als den islamischen Religionsunterricht. Zugleich sind die Kinder bestrebt die Wünsche Ihrer Eltern zu erfüllen.

So meint Schüler C.:

„... wenn sie sagen: „wenn ich du wäre, würd ich gehen“. Also wenn sie wollten, dann würde ich schon gehen ...“ (1, 202 – 204)

5.1.4 Zusammenfassung: Religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler

Die religiöse Erziehung bzw. Sozialisation ist, so wird deutlich, den Eltern ein wichtiges Anliegen. Auf diesem Hintergrund wird der islamische Religionsunterricht, von Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern mit nur 50 Minuten pro Woche als zu kurz wahrgenommen. Festzustellen ist, dass die Eltern für die Schülerinnen und Schüler in Fragen der religiösen Bildung die erste Anlaufstelle sind, nach den Eltern kommt die Moschee und an letzter Stelle der islamische Religionsunterricht. Hier wird auch der Faktor Beziehung deutlich: Die intensivste Beziehung haben die interviewten Schülerinnen und Schüler zu ihren Eltern. Sie vertrauen ihren Eltern so, dass Sie ihnen religiöse Kompetenzen zu trauen, selbst, wenn sie diese nicht besitzen. Danach kommt die Moschee, da die Schülerinnen und Schüler eine recht intensive Beziehung zur Moschee pflegen. Der Religionsunterricht mit einer Stunde pro Woche kann keine gute Beziehung aufbauen, im Vergleich zu Eltern oder Moschee. Die hier ersichtliche Einstufung des islamischen Religionsunterrichts führt mitunter zu der Abmeldeentscheidung.

5.2 Der erlebte islamische Religionsunterricht in der subjektiven Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler

An dieser Stelle werden entsprechend der unteren Abbildung die Erlebnisse und Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler im islamischen Religionsunterricht dargestellt.



Abbildung : Kat. 2: D. erlebte islamische Religionsunterricht in d. subjektiven Wahrnehmung d. Schülerinnen u. Schüler

Von den meisten interviewten Kindern und Jugendlichen wird der Religionsunterricht mit Adjektiven wie lustig, Spaßig und cool geschmückt. Bei näherer Betrachtung wird das Binnenleben des islamischen Religionsunterrichts in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler geprägt von Strenge, heterogener Gruppenkonstellation, Konzeptproblemen, Disziplinstörungen, und trivialer bzw. zu abstrakter Problemorientierung.

5.2.1 Die Charakterisierung des islamischen Religionsunterrichts

Die Beschreibung des islamischen Religionsunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler ist ambivalent. Der Unterricht wird als lustig („... lustig ist es schon auf jeden Fall ...“ (2, 22)), cool („... das war auch cool ...“ (5, 17)), schön („... es war schön ...“ (5,17)) oder Spaßig („... es war eigentlich sehr Spaßig ...“ (1,13)) bezeichnet. Bei genauerem Hinsehen bleiben diese an der Oberfläche. Insgesamt werden Problembereiche des Faches deutlich mehr wahrgenommen als die positiven Aspekte.

Das Adjektiv „strenge“ hebt sich in diesem Zusammenhang besonders hervor. Zum einen werden die Lerninhalte des Religionsunterrichts, und zum anderen der Lehrperson bzw. deren Umgang mit Disziplinproblemen als streng empfunden.

So beschreibt Schüler D. den Unterricht:

„... ist zu streng, ist zu streng kommt mir vor von den Suren her ...“ (2, 22 – 23)

Und auch Schüler C. bezeichnet den Unterricht als streng:

„... wir haben auch sehr spaßige Sachen gemacht, wie auch strenge ...“ (1, 342 – 343)

Und auch Schülerin G. beschreibt es in Verbindung mit der Lehrerin als streng:

„... die ist schon nett, aber so ganz bisschen streng ...“ (5, 108)

In der Wahrnehmung der Schülerin/ des Schülers liegen die Schwerpunkte der Lehrperson auf Inhalt und Disziplin.

Die Strenge im Unterricht wird von C. illustriert mit folgendem Beispiel:

„... also wir haben manchmal die ganze Stunde nur schreiben müssen ...“ (1, 345 – 346)

In den Augen von D. geht der Lehrer bzw. die Lehrerin kaum auf die Schülerinnen und Schüler als Person ein, handelt wenig interaktiv, koppelt sein Handeln nicht an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zurück.

„... der Lehrer geht durch wer es kann und wer nicht ...“ (2, 214)

5.2.2 Konzepte im Hinblick auf die Gestaltung des Religionsunterrichts

In der Perspektive der Schülerinnen und Schüler bildet das Auswendiglernen der Suras¹⁰² den wichtigsten Grundstein für den Religionsunterricht. Das islamische Religionsunterrichtskonzept, Suras auswendig zu lernen, ist in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler allgegenwärtig. Das Konzept wird in ihrer Sicht konsequent, teils durch schriftliche und teils durch mündliche Prüfungen umgesetzt und kontrolliert.

In den Augen von Schüler D. werden die Lerninhalte des islamischen Religionsunterrichts dominiert von den Suras:

„... die anderen Schüler kennen alles, wir machen zwanzig Suras. Sie können alles, ich kann vielleicht sechse, und man kriegt jedes Jahr neue Suras auf. Das ist echt hart ...“ (2, 133 – 135)

Auch Schüler D. musste Suras auswendig lernen:

¹⁰² Suras sind Koranabschnitte bzw. Verse, die auf Arabisch rezitiert werden.

„... in Religionsunterricht hab ich halt Suras auswendig lernen müssen ...“ (3, 14)

Dieses Konzept, das in den Interviews in allen Schultypen immer wieder zu finden ist, wird von den Schülerinnen und Schüler großteils problematisch beurteilt. Diese Problematik wird je nach Alter unterschiedlich ambivalent wahrgenommen.

Bei 13 – 16 Jährigen zeigt sich tendenziell, dass sie Parallelen zum Moscheeunterricht ziehen und anschließend beide (den Religions- und den Moscheeunterricht) miteinander vergleichen. Interessanterweise stellen sie dabei Diskrepanzen fest und werten auf dem Hintergrund des Moscheeunterrichts den islamischen Religionsunterricht tendenziell ab. Mitunter geschieht das auch indirekt über die Lehrperson.

Schüler C. zweifelt an seiner Lehrperson:

„... aber ich glaube, dass sie manchmal auch nicht die Wahrheit gesagt hat ...“ (1, 39 – 40)

Schülerin F. begegnet dem Lehrer mit Misstrauen und wertet ihn ab:

„... ich war ja immer zur Moschee gegangen. Da hat der Imam was erzählt, aber der Lehrer hat, also erzählt so andere Sachen, und ja, so unlogische halt ...“ (4, 14 – 16)

Bereits im Abschnitt „Die Religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler“ war zu erkennen, dass der Moscheeunterricht höher gestuft wird als der Religionsunterricht.¹⁰³

17 – 18 jährige zeigen Ansätze eigener Konzepte, die sie nicht mit dem islamischen Religionsunterrichtskonzept vereinbaren können. Sie ziehen wie die 13 – 16 Jährigen Parallelen zwischen Religionsunterrichts- und Moscheekonzept. Das Religionsunterrichtskonzept wird als altmodisch, nicht zeitgemäß und lebensfremd wahrgenommen. Die Schülerinnen und Schüler zeigen zwar keine grundlegend ablehnende Haltung, aber das Religionsunterrichtskonzept wird teils direkt, teils indirekt kritisiert, und das eigene Konzept bzw. der Konzeptwunsch wird in den Vordergrund gestellt, und mit Beispielen illustriert.

In den Augen von Schüler C. ist das Konzept des islamischen Religionsunterrichtes veraltet, und lebensfremd. So sind für ihn Konzeptänderungen ein großes Anliegen:

¹⁰³ Hier wird diese Einstufung noch deutlicher. Die Lehrperson bzw. die Beziehung zur Lehrperson wird in eigenem Abschnitt separat behandelt.

„... man muss ja Religion mit mehr allgemeinen Themen verfassen, in meinen Augen. Nicht so alte Themen von 1990 und so, man muss sich mit heutigen Themen befassen. Das geht einfach nicht, mit der Technologie und so, sie denken immer altmodisch ...“ (2, 145 – 148)

Schüler E. betont das eigene Interesse und die Offenheit, zugleich traut er diese Offenheit dem islamischen Religionsunterricht nicht zu:

„... ich habe mich seit der Hauptschule, immer gefragt was machen zum Beispiel die Katholischen, was machen die Juden, was haben die für einen Feiertag ...“ (3, 251 – 253)

In den oben illustrierten Konzeptwünschen, wird der Wunsch nach einem lebens- und kontextorientierten Unterricht deutlich sichtbar.

5.2.3 Fragen- und Problemorientierung im islamischen Religionsunterricht

In den Interviews sind Ansätze der Problemorientierung im islamischen Religionsunterricht zu sehen. Diese Orientierung ist in der Schülerwahrnehmung aber sehr abstrakt und traditionell gehalten.

Schüler D. begrüßt zwar die Möglichkeit im Religionsunterricht jede Art von Fragen stellen zu können, kritisiert aber zugleich die Trivialität und Realitätsferne der Antworten:

„... man kann den Lehrer jede Woche was fragen, erklärt es gern ...“ (2, 161)

„... das zum Beispiel kurze Hosen nicht über die Knien sein darf, aber das kommt mir bisschen komisch vor...“ (2, 148 – 149)

Schülerin F. hinterfragt die Antworten des Lehrers, und beklagt sich ebenfalls über trivial, abstrakt gehaltene Antworten:

„... ja zum Beispiel jemand Fragt was. Er erzählt es nachher ...“ (4; 133 – 134)

Bei Nachfragen scheint ihr Lehrer auszuweichen:

„... er sagt nachher: „na so was kann nicht stimmen. Ihr habt das falsch verstanden“ ...“ (4, 299)

Hier ist auch ein Kontextunterschied zwischen dem Schüler D. und der Schülerin F. vorhanden. Schüler D. hinterfragt die Antworten auf dem Hintergrund seiner teils säkularer Elternernziehung (*„... Mama lebt eher so religiös und der Papa nicht ...“ (2, 235)*). Schülerin F.

hinterfragt die Antworten auf dem Hintergrund des Moscheeunterrichtes („... *ich habe ja zuerst bei Moschee das gelernt, und jetzt erzählt er das ...*“ (4, 303 – 304)).

5.2.4 Heterogene Gruppenkonstellation

Aus den Interviews ergibt sich, dass Unterrichtsgruppen im Religionsunterricht sehr heterogen wahrgenommen werden. Diese Heterogenität ist gegeben durch: unterschiedliches Alter/Schulstufe, Wissen und Religiosität (religiös/säkular, liberal) der Schülerinnen und Schüler.

So erzählt Schülerin F.:

„... die ersten und zweiten Klassen machen zusammen, und die dritten und die vierten machen zusammen ...“ (5, 122 – 123)

Schüler D. differenziert innerhalb der Unterrichtsgruppe sehr genau, und positioniert sich selber mehr oder weniger als (ein liberal- säkularer) Underdog der Gruppe:

„... die anderen Schüler wissen es und ich nicht ...“ (2, 263)

„... ich bin eher so Atatürk ...“ (2, 91)

„... meine Klassenkameraden sein echt super nette Burschen; aber sie leben einfach zu traditionell ...“ (2, 153 – 154)

Diese Unterschiede werden von den Schülerinnen und Schüler unterschiedlich ambivalent wahrgenommen.

Schüler D. nimmt diese Unterschiede gefühlsbetont wahr, und beklagt die mangelnde Wahrnehmung der eigenen Person durch den Lehrer. Dies schlägt sich bei ihm dann in Emotionen wie Frust, Scham, und das Gefühl des Versagens.

„... ich kann es eben nicht, danach blamiert man sich schnell ...“ (2, 197 – 198)

„... ich habe nie ein Einser gehabt in Religion ...“ (2, 80)

Schülerin G. bemängelt die Gruppenkonstellation mit einem starken Gefühlsausdruck, und bringt dabei die Gruppenkonstellation in Zusammenhang mit Disziplinstörungen:

„... ich wollte nicht in die Gruppe eigentlich, weil da waren ganz schlimme Leute ...“ (5, 153 – 154)

Schüler C. wiederum bezeichnet den Gruppenunterricht als normal:

„... das war okay, normal, ganz wie andere Stunden ...“ (1, 182 – 183)

Bei näherer Betrachtung zeigt sich bei ihm, dass er möglicherweise durch den schulstufenübergreifenden Unterricht unterfordert war. So bezeichnet C. den Unterricht in der zweiten Klasse (NMS) gleich wie in der ersten Klasse:

„... in der zweiten war's gleiche ...“ (1, 117)

5.2.5 Disziplinstörungen im islamischen Religionsunterricht

In den Interviews - in der Schülerperspektive - zeigen sich Disziplinstörungen als ein weiteres Hauptmerkmal des Religionsunterrichts.

Schülerin F. berichtet in erster Linie banal über die Disziplin im islamischen Religionsunterricht.

„... in der Klasse waren also, so zehn elf Schüler und wir waren also nicht brav. Er hat immer geschrien und ja das ist normal ...“ (4, 61 – 62)

Bei genauerer Betrachtung sind bei ihr, deutliche Auswirkungen auf den Unterricht und mitunter auf die Lehrer-Schüler Beziehung ersichtlich¹⁰⁴.

„... ja er hat immer geschrien, war immer aggressiv ...“ (4, 129)

Und auch Schülerin G. klagt über Disziplinprobleme, und deren Auswirkung.

„... wenn jeder laut ist kann man auch nicht so lernen ...“ (5, 205)

Interessanterweise erwartet sie, dass das Problem in höheren Schulen besser wird.

„... weil da ist es irgendwie besser ...“ (5, 251)

Hier wird deutlich sichtbar, dass in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, die Lehrperson für das Binnengeschehen des islamischen Religionsunterrichts verantwortlich gemacht wird.

Schüler D. bringt dies konsequent auf den Punkt, in dem er sagt:

„... der Lehrer macht die Disziplin im Unterricht, er bestimmt es ...“ (2, 514 – 515)

¹⁰⁴ Die Lehrer-Schüler Beziehung wird in einem eigenen Abschnitt besprochen.

5.2.6 Zusammenfassung: Der erlebte islamische Religionsunterricht in der subjektiven Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler

Die subjektive Wahrnehmung des islamischen Religionsunterrichts durch die interviewten Schülerinnen und Schüler konzentriert sich stark auf die Lehrperson. Alle oben genannte Facetten des islamischen Religionsunterrichtes werden von den Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang gebracht mit der jeweiligen Lehrperson. Selbst bei der Gruppenkonstellation wird die mangelnde Wahrnehmung des Lehrers bzw. der Lehrerin kritisiert. Das zeigt auch, dass die einzelnen Faktoren miteinander zusammenhängen und die Grenzen nicht immer scharf zu trennen sind, die Grenzen fließen ineinander über.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der islamische Religionsunterricht einerseits mit mehreren Binnenproblemen und andererseits mit einem Strukturproblem zu kämpfen hat. Die Gruppenkonstellation ist mehr oder weniger ein Strukturproblem, mit Auswirkungen auf das Binnengeschehen im Unterricht und auf die Abmeldeentscheidung der Schülerinnen und Schüler. Die Binnenprobleme sind solche wie Disziplinstörungen, mangelhafte Unterrichtskonzeption und die mangelhafte Problem- bzw. Kontextorientierung des Faches.

5.3 Die Beziehung zur Lehrerin/ zum Lehrer

In diesem Abschnitt wird die Beziehung der befragten Schülerinnen und Schüler aus ihrer Sicht dargestellt.



Abbildung : Kategorie 3: Beziehung zur Lehrerin/ zum Lehrer

Bereits im oberen Abschnitt 5.2 „Der erlebte islamische Religionsunterricht ...“ zeichnete sich deutlich ab wie wichtig der Lehrer ist. In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler ist die Religionslehrerin oder der Religionslehrer verantwortlich für den Religionsunterricht. Aus den Interviews geht hervor, dass die Wahrnehmung der Lehrperson von der Lehrer-Schüler Beziehung abhängt. Die Lehrer-Schüler Beziehung wird in den Interviews sehr ambivalent beschrieben. Diese Ambivalenz entsteht aus der Schülersicht durch Lehrercharakter, Lehrerautorität, Lehrer-Schüler Kommunikation sowie Lehrerpräsenz.

5.3.1 Die Charakterisierung der islamischen Religionslehrerin bzw. des -Lehrers

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Lehrerin bzw. den Lehrer als sympathisch („... auch sympathischer Lehrer ...“ (2, 162)), unsympathisch („... er ist so unsympathisch ...“ (4, 402 – 403)), nicht mögen („... hab den Lehrer nicht so gern mögen ...“ (3, 50 – 51), nett („... mir war er ziemlich nett ...“ (1, 204)) und super („... echt netter Lehrer, super ...“ (2, 120 – 121)).

Die Lehrerin bzw. der Lehrer wird sehr unterschiedlich wahrgenommen. Ein Wort das häufig zugeschrieben wird, ist „nett“.

In den Augen von Schülerin F. war der Lehrer zu ihr und ihrer Freundinnen nicht nett, aber andere empfanden den Lehrer sehr wohl nett:

„... also zu uns war er nicht so nett ...“ (4, 481)

Auch der Schüler C. meint, dass sein Lehrer nett war, aber nicht zu allen:

„... mir war er ziemlich nett, aber naja natürlich hat er manchmal auch schreien müssen ...“ (1, 204 – 205)

Dies verdeutlicht die Individualität der Schülerinnen und Schüler, und zugleich die Heterogenität der Gruppe und die mangelnde Wahrnehmung dieser Heterogenität durch den Lehrer. Weiters fällt auf, dass die Charakterisierung mitunter sehr allgemein und wenig aussagekräftig ist. Das Wort „nett“ ist ein Beispiel dafür.

Bei genauerer Betrachtung tauchen vereinzelt auch ethno-kulturelle Zuschreibungen, sowie religiöse- oder säkular-liberale Gruppenzuschreibungen auf. Die Schülerinnen und Schüler ordnen sich selber und ihre Lehrerinnen bzw. Lehrer zu einer bestimmten Gruppe.

So ordnet D. sich selber einer liberalen Gruppe und seinen Lehrer einer religiösen Gruppe zu:

„... er ist eher so X.Y Fan sozusagen und ich bin eher so Atatürk; Das Thema funktioniert einfach nicht miteinander ...“ (2, 90 – 91)

Das Beispiel mit D. zeigt, welchen Einfluss persönliche Haltungen auf die Lehrer-Schüler Beziehung haben kann, vor allem, wenn die Lehrerin bzw. der Lehrer dies nicht wahrnimmt und dementsprechend sensibel mit dem Thema umgeht.

Schülerin G. zeigt sich skeptisch gegenüber der Religionslehrerin, weil die Lehrerin einer anderen ethno-kulturellen Gruppe angehört als sie selbst. Sie verknüpft die Religion mehr oder weniger mit der Kultur.

„... die war aber glaub nicht so ganz Türkin halt; die war Araberin ...“ (5, 142)

5.3.2 Die Autorität der Lehrerin bzw. des Lehrers

In den Interviews zeigen Schülerinnen und Schüler teils offen, teils versteckt Zweifel an der Autorität der islamischen Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers.

Schüler C. stellt offen die Autorität seines Religionslehrers in Frage, und untergräbt diesen mit anderen Autoritäten die für ihn eine höhere Autorität haben.

„... also im Koran steht es mal nicht ...“ (1, 53)

„... wenn es stehen täte; dann hätte es unser Vorbeter schon längst gesagt ...“ (1, 56)

Auch Schülerin F. zweifelt an ihr Lehrer und hinterfragt ihn:

„... keine Ahnung er erzählt so unlogische Sachen find ich halt ...“ (4, 84)

Aus den Interviews geht hervor, dass die Lehrerinnen und Lehrer die eigene Autoritätsschwäche spüren und diesen wie die Abschnitte 5.2.5 „Disziplinstörungen...“ und 5.2.1 „Die Charakterisierung des IRU“ zeigen, durch Strenge ausgleichen versuchen.

Im Beispiel von der Schülerin F. scheint der Lehrer seine mangelnde Autorität über die Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen, und versucht diese mit einem Elternabend zu verstärken, an der auch die Schülerinnen und Schüler anwesend sind.

„... er hat unsere Eltern geholt und so ein Elternsprechtag oder so etwas gemacht ...“ (4, 382 – 383)

Die Eltern geben verpflichtend, um der eigenen Autorität nicht zu schaden, dem Lehrer als Autorität Recht. Das Problem wird jedoch auch durch die verpflichtende Unterstützung der Eltern nicht gelöst. So geht aus dem Interview hervor, dass die Schülerinnen und Schüler die Verpflichtung ihrer Eltern wahrnehmen und, dass das Problem weiterhin besteht.

„... sie haben gesagt: „Ja der Lehrer hat Recht“; immer so, also er hat recht und ja, da hat sich nichts geändert ...“ (4, 396 – 397)

5.3.3 Lehrer-Schüler Kommunikation

Ein wichtiger Faktor im islamischen Religionsunterricht ist - wie auch in jeder anderer Beziehung - die Kommunikation. Aus den Interviews ist zu entnehmen, dass zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern keine echte Kommunikation stattfindet. Man könnte es auch als Kommunikation mit Defiziten bezeichnen.

Für diese Schätzung ist auch der Altersunterschied der Schülerinnen und Schüler relevant. Im jungen Alter zeigen die Kinder in den Interviews nicht genügend Selbstvertrauen, um die

Lehrerin bzw. den Lehrer auf Probleme anzusprechen. Schüler C. spricht den Lehrer nicht an, obwohl er Zweifel am Lehrer hat.

„... nein hab ich überhaupt nicht, ich hab gesagt ja egal ...“ (1, 198 – 199)

Ein extremes Beispiel stellt in dieser Hinsicht das Erlebnis des Schülers E. in der Volksschule dar. Er wird von dem Lehrer des Unglaubens bezichtigt, was bei E. starke Gefühle auslöst.

„... er sagte zu mir, ich bin nicht so gläubig ...“ (3, 116 – 117)

„... dann hab ich gesagt, weiß ich nimmer was ich gesagt habe. Da hab ich gesagt: „Ja ich melde mich dann ab“. Hab mich abgemeldet ...“ (3, 119 – 121)

Die 16- 18 jährigen sprechen zwar die Lehrperson an, aber das Problem wird von der Lehrperson nicht wahrgenommen oder falsch angegangen.

D. kommentiert die Reaktion seines Lehrers auf bestimmte Themen, ohne näher darauf einzugehen, mit:

„... gleich auf hundertachtzig ...“ (2, 101)

D. reagiert darauf emotional und prompt mit einer Boykottierung der Religionsstunde:

„... Nein, danach bin ich nicht mehr gegangen, das war zur Schulende ...“ (2, 116 – 117)

Die angegebenen Beispiele der Schülerinnen und Schüler zeichnen eine sehr emotionale und eher unprofessionell geführte Kommunikation zwischen Lehrer/Lehrerin und Schüler/Schülerin.

5.3.4 Lehrerpräsenz in der Schule

Aus den Interviews geht weiters hervor, dass der islamische Religionslehrer bzw. die Religionslehrerin wenig Präsenz in der Schule hat, außerhalb der Religionsstunde.

Die fehlende bzw. mangelnde Präsenz wird von den Schülerinnen und Schüler wahrgenommen. So erklärt Schüler D. verteidigend, warum sein Religionslehrer keine Zeit bzw. keine Sprechstunde hat.

... der Lehrer ist ja fast in jeder Schule in Innsbruck, in (Namen der Schulen). Da findet man keine Sprechstunde ... (2, 409 – 410)

Und auch in der Wahrnehmung der Schülerin G. macht die islamische Religionslehrerin mit ihrer Abwesenheit bei Schulprojekten auf sich aufmerksam.

... zum Beispiel man kann Projektwoche mit einer anderen Religionslehrerin die von außen kommt, mit der kann man was machen ... (5, 306 – 307)

Mangelnde Präsenz der Lehrperson erschwert zusätzlich einen guten Beziehungsaufbau.

5.3.5 Zusammenfassung: Lehrer-Schüler Beziehung

Die Lehrer-Schüler Beziehung im islamischen Religionsunterricht ist vor allem in emotionaler Hinsicht sehr ambivalent. Im Großen und Ganzen zeichnen die Schülerinnen einen positiven islamischen Religionslehrerinnen- bzw. Religionslehrercharakter, mit einzelnen Ausnahmen. Die Lehrer-Schüler Beziehung in den Interviews ist einerseits sehr oberflächlich, und andererseits sind in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler auch starke emotionale Reaktionen sichtbar. Der Beziehungs- und Autoritätsaufbau wird gestört von unprofessioneller Lehrer-Schüler Kommunikation und mangelnder Lehrerin- bzw. Lehrerpräsenz. Zu schlecht geführte Lehrer-Schüler Beziehung führt wie in den Beispielen gesehen zu einem Bruch mit dem Religionsunterricht bzw. zur Abmeldung.

5.4 Der erlebte Schulalltag als Muslima und Muslim

Hier wird der wahrgenommene Schulalltag der befragten Schülerinnen und Schüler entsprechend der Kategorien in der grafischen Darstellung präsentiert:



Abbildung : Kategorie 4: Der erlebte Schulalltag als Muslima und Muslim

Die subjektive Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler basiert auf dem jeweiligen Bezugsrahmen. In diesen Bezugsrahmen gehört auch der Schulalltag, da der islamische Religionsunterricht ein Pflichtgegenstand des Schulunterrichts ist. Das Schulleben bzw. der Schulalltag wird in den Interviews ungleich wahrgenommen. In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler spielt im Schulalltag eines Muslim bzw. einer Muslima die Kommunikation mit Nichtmuslimen und damit auch Inklusion bzw. Exklusion eine große Rolle.

5.4.1 Kommunikation mit Nichtmuslimen

Die Kommunikation mit Nichtmuslimen fällt in den Interviews sehr mannigfaltig aus. Sie hat eine Bandbreite von neutral, freundschaftlich bis angespannt (explosiv). Die Kommunikation wird in der Sicht der muslimischen Schülerinnen und Schüler geprägt durch ein Verständnisproblem aufgrund von Anders sein, in religiöser, sozialer und kultureller Hinsicht.

So berichtet Schülerin G. positiv über ihre nicht muslimischen Freunde aus der Schule, kann sich jedoch der Bemerkung nicht entziehen, dass sie trotz drei gemeinsamer Jahre in religiöser Hinsicht nicht verstanden wird.

„... es sind jetzt schon drei Jahre her, und die verstehen es immer noch nicht, dass ich das Fleisch von denen nicht esse. Zum Beispiel, wenn die grillen gehen und in der Schule was essen. Das verstehen sie immer noch nicht ...“ (5, 342)

Schülerin F. hingegen beschreibt eine angespannte und problematische Kommunikation und führt diesen Umstand auf Sprach- und Religionsunterschiede zurück:

„... du hast ja andere Religion andere Sprach. Also die anderen sagen immer: „scheiß Türken“, und so, solche Sachen sagen sie immer ...“ (4, 238 – 239)

Und auch Schüler D. beschreibt eine spannungsgeladene Atmosphäre in der Klasse, und begründet diesen mit sprachlichen bzw. kulturellen Unterschieden:

„... wenn zehn Türken in der Klasse sind, dass man nicht Deutsch spricht, das kommt automatisch, und die anderen Mitschüler schreien hinein und nachher kommt's gleich zu einem Streit ...“ (2, 437 – 439)

5.4.2 Inklusion, Partizipation als Muslima und Muslim am Schulleben

Aus den geführten Interviews geht hervor, dass die muslimischen Schülerinnen und Schüler am Schulleben teilhaben wollen. Sowohl in der Sekundarstufe I und auch in der Sekundarstufe II berichten Schülerinnen und Schüler sehr gerne und ausführlich über gemeinsame teils religiöse und teils nicht religiöse Erfahrungen von Muslimen und Nichtmuslimen als eine Gemeinschaft. Erfahrungen und Unterrichtsstunden, in denen nicht nur über andere gelernt wird, sondern auch mit anderen interagiert wird, sind in den Interviews höchst willkommen. Sie sind aber, so wird aus den Wahrnehmungen deutlich, selten.

So berichtet C. sehr ausführlich¹⁰⁵ über eine gemeinsame interreligiöse Ersatzstunde mit der ganzen Klasse, unter der Führung einer nicht muslimischen Lehrerin.

„... einmal, da ist Religion ausgefallen für die Anderen, also für die Christen ist es ausgefallen. Da ist eine Lehrerin gekommen, sie hatte fast alle Religionen studiert oder so, sie kennt fast alle Religionen. Sie ist eine sehr nette Lehrerin, sie ist zwar kein Muslim, aber doch respektiert sie unsere Religion ...“ (1, 245 – 249)

¹⁰⁵ Hier nur ein kurzer Ausschnitt.

Und auch Schülerin G. berichtet sehr positiv über die Projektwoche und ihre Erfahrungen in der Islam-Projektgruppe mit nicht muslimischen Schülerinnen und Schüler aus der ganzen Schule.

„... man kann sich halt anmelden, und wir gehen halt immer zu unserer Religion ...“ (5, 308 – 309)

„... wir zeichnen zum Beispiel die arabischen Buchstaben ganz riesig und malen sie auf Wände ...“ (5, 320 – 321)

Im oberen Beispiel mit Schülerin F., wird auch ersichtlich, dass sie auch eine islamische Präsenz und Interaktion in der Schule wünscht. Das ist ein Zeichen dafür, dass die Schülerin einen öffentlichen islamischen Diskurs möchte.

5.4.3 Exklusion

Interessanterweise fallen die Schulautoritäten in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler teils sehr negativ auf. Es zeichnet sich ein Kampfbild ab, in der die muslimischen Schülerinnen und Schüler gegen einen Ausschluss durch die Schulautoritäten kämpfen müssen.

So malt D. frustriert ein sehr schlechtes Bild der Schulautoritäten:

„... unser Klassenvorstand ist so ein Typ, der lässt sich nichts sagen, eher so ein Extremist ...“ (2, 428)

Und auch Schülerin F. klagt über die Schulautorität und verleiht ihrer Abneigung mit starken Worten Ausdruck:

„... manche Lehrer sein so Faschist oder so ...“ (4, 242)

„... weil der der Direktor immer so, keine Ahnung ...“ (4, 250)

Diese starken Emotionen werden in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler ausgelöst durch mangelnde Rücksicht, Vorurteile und Homogenisierung (mangelnde Wahrnehmung von Vielfalt) seitens der Schulautoritäten, trotz Pluralität in der Schule.

Schülerin F. unterstreicht ihre starken Gefühle mit Beispielen:

„... zum Beispiel: Wenn wir nicht in die Schule kommen, nachher sagt er, dass wir schwänzen, nicht krank waren; Wenn ich schaue, immer haben die muslimischen Leute nachsitzen müssen. Die Anderen haben so viele Sachen getan, aber niemals waren sie nachsitzen ...“ (4, 253 – 256)

Schüler D. klagt offen über mangelnde Rücksicht und über Homogenisierung:

„... auf uns wird wenig Rücksicht genommen sozusagen; zum Beispiel: nächste Woche ist Ramadan und ich werde fasten; man geht schwimmen und der Lehrer sagt: „Nimmt die Schwimmsachen mit und kommt's mit“; was soll ich da machen ...“ (2, 421 – 424)

Im Leben von D. scheint Exklusion eine ganz andere Dimension an zu nehmen. D. berichtet über eine auf ihm schwer lastende reale Drohung:

„... am Anfang vom Schuljahr wollten sie uns von der Schule raus hauen ...“ (2, 495)

„... ich lass mir sicher nichts sagen, weil meine Noten passen und er kann mir einfach nichts tun; und davor, wie wir das Thema durch besprochen haben; von der Schule schmeißen wollten sie uns. Die anderen Schüler hätten sie ruhig raus hauen können, die anderen zwei; wenn noch etwas ist nachher hat er gesagt: „I hau euch raus“; und zu mir kann er nichts sagen, weil meine Noten passen; bei die anderen Schüler passen halt die Noten nicht ...“ (2, 532 – 537)

5.4.4 Zusammenfassung: Der erlebte Schulalltag als Muslima und Muslim

Der Schulalltag der Muslima und Muslim ist in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler teils ein von Problemen geprägter Alltag, in dem ein realer Ausschluss droht. Hier wird auch deutlich, dass nicht nur die Kommunikation mit dem islamischen Religionslehrerin bzw. Religionslehrer mangelhaft ist, sondern auch schwerwiegende Kommunikations- und Disziplinprobleme ersichtlich werden. Für manche der befragten muslimischen Schülerinnen und Schüler zeichnet sich ein sehr mühsames Schulleben ab, auf das sie teils mit Frust und Hilfebitte reagieren. Aus den Interviews lässt sich feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Abmeldeentscheidung auf dem Hintergrund ihres erlebten Bezugsrahmens treffen, unter anderem wird auch der Schulalltag in diesem Rahmen wahrgenommen.

5.5 Der islamische Religionsunterricht am Rande des Schullebens - Exklusion aus dem Schulalltag

In diesem Abschnitt wird die Kategorie „Der islamische Religionsunterricht am Rande des Schullebens - Exklusion aus dem Schulalltag“ dargestellt.



Abbildung : Kategorie 5: Der islamische Religionsunterricht am Rande des Schullebens - Exklusion aus dem Schulalltag

Der islamische Religionsunterricht ist gesetzlich im Schulsystem verankert. Dennoch zeichnet sich in den Interviews ein sehr ambivalentes Schulbild ab. In diesem Schulbild ist der islamische Religionsunterricht mehr oder weniger eine Randerscheinung („das fünfte Rad am Wagen“). Dieses Bild ist in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler gezeichnet von fehlender Präsenz und Thematisierung des Islams, von einem ungünstigen Stundenplan, von Ausschluss bei der Planung und nachträglichem Anhängen des islamischen Religionsunterrichts an den Stundenplan, fehlende bzw. mangelhafte Kommunikation der Schule mit dem islamischen Religionsunterricht und den muslimischen Schülerinnen und Schülern.

5.5.1 „Das fünfte Rad am Wagen“: Der IRU-Stundenplan

Der islamische Religionsunterricht wird in den meisten Interviews als am Rande der Unterrichtszeit stattfindend geschildert. Es handelt sich um eine Randstunde und oder Nachmittagsstunde. Dies wurde von den Schülerinnen und Schülern auch offen bemängelt und mit ihrer Motivation für die Religionsstunde in Zusammenhang gebracht.

So erzählt D. nüchtern über seine IRU Stunde:

„... danach haben wir Mittagspause eben; dann will man schnell weg ...“ (2, 221)

Dieses Beispiel zeigt auch die Auswirkung des Stundenplans auf die Motivation. So zeigt D. höhere Bereitschaft und Motivation bei möglicher Integration der islamischen Religionsstunde in den Stundenplan.

„... wenn anderer Unterricht wäre tat ich lieber im Religionsunterricht schon bleiben ...“ (2, 214 – 215)

Auch Schülerin G. berichtet in einem negativen Licht über die Uhrzeit der islamischen Religionsstunde.

„... ich hab schon ganz viele Stunden gehabt und Religion war am Nachmittag ...“ (5, 95 – 96)

Und Schüler E. bemängelt ebenso den IRU- Stundenplan.

„... ich hatte zum Beispiel sechs Stunden und da wurde es immer nach gelegt, in der siebten Stunde ...“ (3, 51 – 52)

5.5.2 Der IRU Stundenplan in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler

Ein weiteres Problem in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit dem Stundenplan, ist der Mehrstundeneffekt durch die islamische Religionsstunde. Da die Religionsstunde der Mehrheitsreligion sehr wohl in den Stundenplan integriert ist, sind die muslimischen Schülerinnen und Schüler auch während der Religionsstunde der Mehrheitsreligion in der Schule anwesend. Somit muss eine muslimischer Schülerin bzw. ein Schüler in der Regel mehr Zeit in der Schule verbringen als eine Schülerin bzw. ein Schüler der Mehrheitsreligion.

Schülerin F. beschwert sich offen über mehr Stunden:

„... also das ist mehr Stunden; ich will nicht mehr Stunden haben in der Schule ...“ (4, 471 – 472)

Interessanterweise jedoch akzeptiert sie zwei Stunden Anwesenheit in der Schule während des katholischen Religionsunterrichts, nimmt jedoch die eine Stunde islamischen Religionsunterricht als Mehraufwand wahr.

„... wenn die anderen Religion hatten, die Katholiken. Wir haben so ein Raum gekriegt, da haben wir Hausübungen gemacht und so; also Freistunde ...“ (4, 208 – 209)

Dies verdeutlicht, wie wichtig der Stundenplan ist. Zwei Stunden verbrachte Zeit in der Schule werden akzeptiert, wenn sie in den Stundenplan integriert sind, also wenn nach der Religionsstunde auch noch andere Stunden gelegt sind. Jedoch eine islamische Religionsstunde als Rand- und/oder Nachmittagsstunde findet Ablehnung.

Auch Schüler C. nimmt die islamische Religionsstunde als Mehraufwand wahr:

„... weil wir dann noch viel mehr Stunden haben ...“ (1, 93)

„... mehr Unterricht bekomme und; dass mit dem Islam zu viel wird ...“ (1, 101 – 102)

5.5.3 Die IRU-Kommunikation mit der Schule

Bereits im Abschnitt 5.3.4 „Lehrerpräsenz in der Schule“ zeichnete sich ab, dass der Islam in der Schule wenig thematisiert bzw. mit dem Islam/ islamischen Vertreterinnen und Vertretern zu wenig kommuniziert wird. Die islamische Religionslehrerin bzw. der -lehrer ist nicht nur eine Lehrkraft, er repräsentiert auch zugleich den Islam in der Schule, da er von der islamischen Glaubensgemeinschaft zum Lehrer berufen wird.¹⁰⁶ Diese „gestörte“ Kommunikation wird von Schülerinnen und Schüler erst richtig bewusst wahrgenommen, wenn es direkte Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler hat.

Im Falle von D. wird das deutlich. Die islamische Religionsstunde entfällt, weil der Lehrer bei einer Notenkonferenz teilnehmen muss. Die Kommunikation zwischen Religionslehrerin/Religionslehrer, Schule und Schülerinnen und Schüler ist mangelhaft, weil die Schülerinnen und Schüler nicht rechtzeitig vom Entfall des Unterrichts erfahren.

„... ich geh derzeit ja; heut war's letzte Mal und der Lehrer ist nicht gekommen ...“ (2, 168)

¹⁰⁶ Vgl. Bundeskanzleramt Österreich 29.08.1949, S. § 3 und § 7b.

„... wir haben ihn angerufen; er hat Notenkonferenz ...“ (2, 171)

5.5.4 Zusammenfassung: Der islamische Religionsunterricht in der Schule

Hier zeichnet sich eine Exklusion des islamischen Religionsunterrichts aus dem Schulleben ab, mit Auswirkungen auf den islamischen Religionsunterricht und Abmeldepraxis. Der Ausschluss kann auch von den Schülerinnen und Schülern unbewusst wahrgenommen werden.

5.6 Die subjektive Bewertung des islamischen Religionsunterrichts durch Schülerinnen und Schüler

In diesem vorletzten Abschnitt der Ergebnisdarstellung wird die subjektive Bewertung des islamischen Religionsunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler erörtert.



Abbildung : Kategorie 6: Die subjektive Bewertung d. islamischen Religionsunterrichts durch Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler zeigten bereits im Abschnitt 5.1 „Religiöse Sozialisation ...“ und auch in anderen Abschnitten eine abwertende Tendenz in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht. Bei genauerer Betrachtung des Problems zeigt sich eine deutliche Bewertung des islamischen Religionsunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler nach den

Bewertungskategorien wichtig oder unwichtig. Als Grundlage für die Bewertung des Religionsunterrichts nehmen die Schülerinnen und Schüler die islamische Religionsnote, den Moscheeunterricht, andere Schulfächer, die eigene Schulsituation, den empfundenen Realnutzen des Faches, und - in der Sekundarstufe II - den Ethikunterricht heran.

5.6.1 Die islamische Religionsnote

Die islamische Religionsnote wird sehr ambivalent wahrgenommen von den befragten Schülerinnen und Schülern. Eine zu gute Note bzw. eine leicht verdiente Note führt zu einer Abwertung des Religionsunterrichts, da die Schülerinnen und Schüler sich unterfordert fühlen und dem Unterricht keinen hohen Stellenwert beimessen.

So berichtet Schüler C. über seine Religionsnote:

„... ich habe eigentlich in Islam seit der Volksschule immer ein Einser ...“ (1, 334)

Und quittiert die Nachfrage (*„... also waren die Noten gar kein Problem ...“ (1, 335)*) mit einem Lachen.

Und auch für Schülerin G. scheint die Religionsnote, nicht von großer Bedeutung zu sein. So fällt ihre Bemerkung über die Note sehr kurz:

„... eins oder zweier ...“ (5, 49)

Fällt die islamische Religionsnote zu schlecht aus, wird der islamische Religionsunterricht in den Augen der Schülerinnen und Schüler in erster Linie als zu streng empfunden. Insgesamt fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler auf die Nachfragen zur Note gefühlsbetont reagieren und nicht gerne darüber reden.

So erzählt Schüler D:

„... die Note ist ziemlich streng; ich habe nie ein Einser gehabt in Religion ...“ (2, 80)

Schülerin F. gibt mit einem leichten Widerwillen ihre Religionsnote nur ungefähr an:

„... ungefähr zwei oder drei glaub ich ...“ (4, 324)

Mitunter wird die Religionsnote von den Schülerinnen und Schülern abgewertet, in dem sie die Note mit der Verhaltensnote in Zusammenhang bringen. Hier fällt die Abwertung deutlicher aus, als bei Schülerinnen mit guter Note.

Schülerin F. erklärt rechtfertigend:

„... im Unterricht ist ja das benehmen auch in Note drinnen; deswegen zwei drei ...“ (4, 326 – 327)

Auch Schüler D. erzählt über die Religionsnote im Zusammenhang mit Disziplinstörungen:

„... der Lehrer gibt sofort ein Minus; danach kommt's sofort zu vierer und dreier ...“ (2, 76 – 77)

Auch Schülerinnen und Schüler mit guter Religionsnote können die Note mit dem Verhalten in Zusammenhang bringen. So macht auch Schülerin G. mit guter Religionsnote, die Note abhängig vom Verhalten.

„... das (Disziplin) hat mich schon gestört, weil wenn sie mir dann eine schlechte Note gibt, dann ist das die einzige Note, wo ich schlecht wär ...“ (5, 133 – 134)

5.6.2 Der islamische Religionsunterricht im Hinblick auf die eigene Schulsituation

Die befragten Schülerinnen und Schüler bewerten den islamischen Religionsunterricht auch auf dem Hintergrund der eigenen Schulsituation. Bei schlechter Schulsituation bzw. Leistungsdruck versuchen die Schülerinnen und Schüler sich sozusagen auf das Wesentliche zu konzentrieren und ordnen den islamischen Religionsunterricht als unwichtig ein.

Schüler D. versucht diese Zuordnung auch zu begründen:

„... ich stehe zwischen vier und fünf und danach kommt mir schon das andere Fach wichtiger vor als Islamunterricht; und die Suras auswendig lernen ...“ (2, 37 – 38)

Im oberen Fall bezieht sich D. zusätzlich auf den Realnutzen des Faches, der in einem eigenen Abschnitt besprochen wird.

Und auch Schüler E. ordnet den islamischen Religionsunterricht aufgrund seiner schwierigen Schulsituation als unwichtig ein:

„... ich bin auch Nachhilfe gegangen und die Mama hat danach gesagt: „ich will, dass du in ein Gymnasium hinein kommst und dass du gute Noten hast“ ...“ (3, 52 – 54)

Auch bei E. werden deutliche Zusammenhänge mit anderen Faktoren ersichtlich. Die Bewertung und die Abmeldung erfolgt nicht nur auf Grund von einzelnen Faktoren, sondern aufgrund von mehreren zusammenspielenden Faktoren.

Auch die Schülerin G. ordnet den islamischen Religionsunterricht unwichtig ein aufgrund von ihrer schwierigen Schulsituation:

„... in der ersten war's ganz schwierig; weil's mein erstes Jahr war ...“ (5, 66)

5.6.3 Islamischer Religionsunterricht ohne Nutzen?

In den Augen der Schülerinnen und Schüler ist der Nutzen des islamischen Religionsunterrichts fragwürdig. Der Nutzen wird in den Interviews anhand von drei Kriterien gemessen: 1. Die Schülerinnen und Schüler schauen auf den islamischen Religionsunterrichtsinhalt und bemessen den Nutzen danach. Hier zeichnet sich ein Altersunterschied zwischen 13 – 16 Jährigen und 17 – 18 Jährigen ab.

Bei den 13 – 16 Jährigen wird das Urteil auf dem Hintergrund des Moscheeunterrichts gefällt. Die Schülerinnen und Schüler stellen eine große Ähnlichkeit mit dem Moscheeunterricht fest und sehen deshalb keinen Nutzen im vermeintlichen doppelten Angebot, im Religionsunterricht.

Schüler C. glaubt in der Moschee alles lernen zu können, was im islamischen Religionsunterricht gelernt wird:

„... hab mir gedacht ich geh sowieso Moschee, kann alles sowieso lernen, und Islam wäre halt; zu ...“ (1, 124 – 125)

Schülerin F., mit Moscheehintergrund, meint auch im islamischen Religionsunterricht nichts gelernt zu haben bzw. nichts lernen zu müssen:

„... in Tests haben wir zum Beispiel nichts gelernt; eigentlich muss man nichts lernen, weil man das alles weiß, aber weil das auf Deutsch ist ...“ (4, 337 – 339)

Bei 17 – 18 Jährigen mit und ohne Moscheehintergrund stehen die Aktualität, und das Verstehen im Vordergrund.

Schüler D. kritisiert das subtile Auswendiglernen, ohne die Suras zu verstehen:

„... machen ja die Suras auf Arabisch, aber man weiß nicht was man sagt ...“ (2, 184 – 185)

Auch die fehlende Aktualität der Themen wird von D. bemängelt:

„... man muss sich mit heutigen Themen befassen ...“ (2, 147)

„... im Islamunterricht hat ich gern; das man über allgemeine islamische Themen redet; aber das macht man nicht ...“ (2, 72 – 73)

Und auch Schüler E. betont, wie wichtig die Aktualität und das Verstehen im Unterricht ist, am Beispiel des Ethikunterrichts als Alternative zum islamischen Religionsunterricht:

„... Ethik Lehrer hat sich auch damit beschäftigt, die Fragen auch zu beantworten und uns erzählt was die Katholischen machen was die Islamischen machen. Deswegen hab ich es nicht bereut ...“ (3, 185 – 187)

Als zweites Kriterium achten die Schülerinnen und Schüler auf den persönlichen Nutzen des Faches, und fragen sich, was das Gelernte ihnen persönlich nutzt.

Am Beispiel von D. zeigt sich: Der Religionsunterricht ist für D. nicht nur ohne Nutzen, sondern ruiniert auch noch mit der schlechten Religionsnote das Zeugnis.

„... letztes Jahr zum Beispiel hab ich ein dreier gehabt. Ich hab zwei dreier gehabt und davon war einer Islam; danach will man einfach nicht ...“ (2, 85 – 87)

Schüler E. dagegen zeigt Bereitschaft doch noch Religionsunterricht zu gehen, wenn er in Religion Maturieren kann:

„... drei Jahre besuch ich dann den Islamunterricht und dann werde ich auch Islam als Matura wählen ...“ (3, 220 – 221)

Zu guter Letzt ist in den Augen der Schülerinnen und Schüler der Lerneffekt bzw. eine adäquate Lernumgebung wichtig. In Zusammenhang mit den bereits erwähnten Disziplinstörungen und der kurzen Unterrichtszeit wird dem Religionsunterricht wenig Lehrgehalt zugesprochen.

Schüler D. spricht hierbei von Konzentrationsschwierigkeiten im Unterricht:

„... ja es geht einfach lustig zu im Unterricht; da kann man sich nicht konzentrieren ...“ (2, 73 – 74)

Auch Schülerin G. beschwert sich im Zusammenhang mit Disziplinstörungen über das Lehrgehalt:

„... wenn jeder laut ist kann man auch nicht so lernen ...“ (5, 207)

5.6.4 Moscheeunterricht als die höherwertige Alternative?

In vielen Beispielen aus den geführten Interviews hat sich gezeigt, wie wichtig der Moscheehintergrund in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler ist. Sie beziehen sich auch bei ihrer Bewertung des Religionsunterrichts direkt auf den Moscheeunterricht. In diesem direkten Vergleich, wird dem Religionsunterricht meist ein schlechtes Zeugnis ausgestellt.

Schülerin G. stuft den Moscheeunterricht sogar noch besser ein als den Religionsunterricht und begründet diesen mit Unterrichtslänge und Disziplin:

„... die Moschee ist halt besser und eine Stunde reicht mir halt nicht was zu lernen ...“ (5, 206 – 207)

In den Augen von Schüler E. kann der Moscheeunterricht den Religionsunterricht ersetzen. Er glaubt sogar nur mit Moscheeunterrichtswissen im islamischen Religionsunterricht maturieren zu können:

„... am Abend macht der Imam Gespräche mit den Jugendlichen; er redet mit uns und dann haben wir halbe Stunde oder eine Stunde Korankurs. Er lehrt uns den Koran und wir lesen. Wir lernen auch das Lesen vom Koran und ja so werde ich es schaffen, glaub ich ...“ (3, 210 – 213)

Interessanterweise auch der säkular bzw. liberal orientierte Schüler D, der nie einen Moscheeunterricht besucht hat, spricht aus seiner Sicht dem Moscheeunterricht Kompetenz zu und bezieht sich auf die Moschee als wichtige Erziehungsinstanz:

„... meine anderen Kollegen gehen zum Beispiel, sie haben geschlafen in Moschee und sie haben es dort schon gelernt die ganzen Suren. Ich zum Beispiel hab das nicht gehabt und deswegen fehlt mir die Grundlage ...“ (2, 23 – 25)

5.6.5 Auswirkungen des Ethikunterrichts auf den islamischen Religionsunterricht

In der Sekundarstufe müssen die Schülerinnen und Schüler verpflichtend zwischen Ethikunterricht und dem islamischen Religionsunterricht entscheiden. Zwei der interviewten Schüler waren in der Sekundarstufe II und mussten sich zwischen dem islamischen Religionsunterricht und dem Ethikunterricht entscheiden. In der Wahrnehmung der beiden Schüler wird der Ethikunterricht als die leichtere und methodisch ansprechendere Alternative beschrieben.

Schüler D. erzählt:

„... Ethik muss ich ja nächstes Jahr gehen; Ethik zum Beispiel kommen sie zweimal im Jahr kriegen sie ein Einser, und ich komm zweimal im Jahr nicht, krieg an dreier im Islamunterricht; ...“ (2, 373 – 375)

Schüler D. berichtet weiteres von seinen Freunden die Ethik besuchen:

„... sie reden über aktuelle Themen; Ich mein zum Beispiel: man redet über aktuelle Themen, über Politik zum Beispiel, und danach weiß man viel ...“ (2, 386 – 388)

Und auch Schüler E. berichtet positiv über die Methode und Inhalt des Ethikunterrichts:

„... in Ethik, reden wir über Politik und über die Religion; und ich wollte schon immer über viele Religionen was erfahren ...“ (3, 179 – 181)

In der Schülerperspektive scheint Ethik jedoch grundsätzlich kein Ersatz für den islamischen Religionsunterricht zu sein.

Wie bereits im Abschnitt 5.6.4 „Moscheeunterricht als die höherwertige Alternative?“ erwähnt, ersetzt Schüler E. den Religionsunterricht mit dem Moscheeunterricht.

Der säkulare, liberale Schüler D. dagegen sieht keinen Ersatz im Moscheeunterricht, da er den Moscheeunterricht auch nie besucht. Weshalb auch seine Mutter sich gegen eine Abmeldung aussprechen dürfte:

„... die Mama will eigentlich gar nicht ...“ (2, 313)

5.6.6 Zusammenfassung: Die subjektive Bewertung des islamischen Religionsunterrichts durch Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler stellen dem islamischen Religionsunterricht die Anforderung einen Nutzen zu haben. In den Augen der Schülerinnen und Schüler scheint dies jedoch gerade mehr oder weniger nicht vorhanden zu sein. Der Religionsunterricht scheint zum einen leicht ersetzbar zu sein und zum anderen auch noch lebensfremd. Der Ethikunterricht als verpflichtende Alternative bzw. Konkurrenzfach punktet in den Interviews mit aktuellen Themen, kommunikativer Unterrichtsmethode und leichtere Noten bzw. weniger Strenge. Diese Faktoren haben direkten Einfluss auf die Abmeldepraxis der Schülerinnen und Schüler, welcher im nächsten Abschnitt in Detail besprochen wird.

5.7 Anmeldung oder Abmeldung?

In diesem Abschnitt werden die Wahrnehmungen der befragten Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf das gesamte Abmeldeverfahren, gegliedert in drei Abschnitten „Abmeldepraxis“, „Reaktionen auf Abmeldung bzw. Abmeldewunsch“ und „Abmeldemotive“ dargestellt.



Abbildung : Kategorie 7: Anmeldung oder Anmeldung?

5.7.1 Abmeldepraxis

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben in den Interviews eine sehr facettenreiche Abmeldepraxis der Schulen. So lässt sich aus den Interviews vier verschiedene Formen der Abmeldepraxis feststellen. Die Abmeldepraxen je nach Schulleitbild sind mündliche Anmeldung, formlose Abmeldeschreiben, Abmeldeformulare, und Abmeldung ohne zeitliche Begrenzung.

5.7.1.1 Abmeldepraxis: Mündliche Anmeldung bzw. Registrierung

In der Neuen Mittelschule von Schüler C. muss man sich für den islamischen Religionsunterricht jedes Jahr mündlich anmelden bzw. sich registrieren lassen, sonst ist man automatisch abgemeldet. So berichtet Schüler C. über das Vorgehen seines Direktors:

„... nach ein paar Wochen, zwei Wochen maximal; danach kommt er rein, fragt: „Wer geht aller Islam?“ diesmal hat keiner von uns, außer einer glaub ich, aufgezeigt. wir sind sowieso nur, zwei oder drei Muslime in der Klasse aber es gibt auch Türken aber die sind halt Alevit oder halt andere Religion haben sie ...“ (1, 139 – 143)

„... da habe ich nicht aufgezeigt, dann hat der Direktor okay gesagt ...“ (1, 146)

Die Situation in der sich C. befindet, dürfte ihm nicht ganz wohl sein. Er berichtet nicht nur, wie er sich abgemeldet hat, sondern hebt auch die Situation in der Klasse hervor. Wer islamischen Religionsunterricht gehen will, muss sich in einer Minderheitensituation durch Aufzeigen, ja sogar durch Bekanntgabe des Namens aus der Klassengemeinschaft hervorheben. In solch einer Situation dürfte das nicht aufzeigen für C. wesentlich leichter und angenehmer sein. Diese Praxis hat auch einen sehr schlechten Beigeschmack, als würde man sich als Minderheit gesondert bei einer Autorität registrieren lassen.

5.7.1.2 Abmeldepraxis: schriftliches und formloses Abmeldeschreiben

Eine weitere Form der Abmeldung ist das formlose Abmeldeschreiben. Schülerinnen und Schüler berichten, dass sie selber formlos ihre Abmeldung schreiben mussten und anschließend ihre Eltern das Schreiben unterzeichneten.

So erzählt Schülerin G. von ihrer Abmeldung:

„... einfach aufn Zettel schreiben, dass man die eigene Religion nicht besucht ...“ (5, 73)

„... und die Unterschrift von dem Vater ...“ (5, 79)

Auch Schüler E. berichtet über das eigene Mitwirken beim Aufsetzen des Abmeldeschreibens:

„... ich hab was schreiben müssen, von meinen Eltern eine Bestätigung, dass ich meinen Sohn abmelde; und dann noch eine Unterschrift von meiner Erziehungsberechtigten; und einfach dem Lehrer oder der Lehrerin abgeben ...“

5.7.1.3 Abmeldepraxis: Abmeldung ohne zeitliche Begrenzung

Schüler E. berichtet über einen weiteren Gesichtspunkt der Abmeldepraxis. E. ließ sich für die gesamte Schuldauer abmelden, und nicht nur für ein Schuljahr:

„... man kann, einmal, ich möchte meinen Sohn für vier Jahre Islamunterricht ...“ (3, 109)

5.7.1.4 Abmeldepraxis: Abmeldeformulare

Eine weitere Abmeldeform in den Interviews, sind vorgedruckte Abmeldeformulare. Besonders interessant ist die Wahrnehmung der Formulare in der Schülerperspektive.

In den Augen von Schülerin F. werden Formulare ausgeteilt, damit sie ausgefüllt werden. So berichtet sie über ihre Erfahrung mit dem Abmeldeformular:

„... da haben sie in der ersten Schulwoche so ein Zettel geben; das muss man ausfüllen ...“ (4, 65)

Wenn man die bisherigen Abmeldepraxen anschaut, so scheint es auch möglich zu sein, dass dies nicht nur eine Wahrnehmung ist, sondern auch eine reale Praxis ist. Die Möglichkeit besteht, dass die Schülerinnen und Schüler aus der Neuen Mittelschule von F. die Formulare tatsächlich ausfüllen müssen, selbst wenn sie den islamischen Religionsunterricht besuchten.

Wichtig ist jedoch, dass die Schülerin sich tatsächlich verpflichtet fühlt das Formular auszufüllen. So kann gesagt werden, dass vorgedruckte Formulare Einfluss auf die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler haben und somit auch Einfluss auf den Abmeldevorgang.

5.7.1.5 Abmeldepraxis: keine Abmeldung, kein Unterricht und keine Information

Ein weiteres Verfahren wie möglicherweise die Schulen mit dem Islamunterricht umgehen, so lässt sich aus den Interviews entnehmen, ist, dass die Schule gar keinen islamischen Religionsunterricht anbietet, obwohl genügend muslimische Schülerinnen und Schüler vorhanden sind. Im Fall von Schülerin F. mussten sie und ihre Freundinnen und Freunde sich weder vom islamischen Religionsunterricht abmelden, noch wurde der islamische Religionsunterricht in ihrer Schule angeboten.

So erzählt Schülerin F.:

„... glaub hat's keine gegeben ...“ (4, 52)

„... die Lehrer haben uns nicht gefragt ob wir möchten oder nicht ...“ (4, 55)

Laut Abmeldestatistik der Schule waren an der Schule von Schülerin F. alle muslimische Schülerinnen und Schüler bis auf einen abgemeldet.

5.7.1.6 Zusammenfassung: Abmeldepraxis

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es nach den Erzählungen der Schülerinnen und Schüler, in Tirol keine einheitliche Abmeldeform bzw. kein Abmeldeverfahren gibt. So lässt sich schließen, dass die Schulen in dieser Hinsicht sehr autonom sind und ihre Abmeldekultur im Großen und Ganzen, nicht zu Gunsten des islamischen Religionsunterrichts ausfallen.

5.7.2 Reaktionen auf Abmeldung bzw. Abmeldewunsch

Aus den Interviews geht hervor, dass die Schülerinnen und Schüler als ein Sozialwesen auch andere Personen in ihre Entscheidungsfindung vor und auch nach der Entscheidung einbinden. In diese Entscheidungsfindung binden Schülerinnen und Schüler vor allem ihre Eltern ein, und aber auch ihre Freundinnen und Freunde spielen hierbei gewollt oder ungewollt eine Rolle.

5.7.2.1 Reaktionen der Eltern

Interessanterweise zeichnen die Schülerinnen und Schüler in der Entscheidungsfindung hinsichtlich der Abmeldung vom Religionsunterricht ein sehr liberales Bild von ihren Eltern. Die Schülerinnen und Schüler beraten sich zwar mit ihren Eltern, aber letztendlich liegt die Entscheidung bei den Schülerinnen und Schülern. Sowohl säkulare auch religiös orientierte (mit Moscheehintergrund) Eltern räumen ihren Kindern, unabhängig vom Alter die Entscheidungsfreiheit sich vom islamischen Religionsunterricht abzumelden ein.

Schülerin G. erzählt von ihrem Gespräch mit dem Vater:

„... er hat nur gesagt: „mach was du willst“ ...“ (5, 83)

Und auch der Schüler C. ist frei in der Entscheidung:

„... ich habe ja auch gesagt, ich geh Moschee und so, danach haben sie gesagt: „ja ich find das auch okay“ ...“ (1, 186 – 187)

Hier wird ein Unterschied zwischen religiös orientierten und säkular orientierten Eltern sichtbar. Schülerinnen und Schüler mit religiös orientierten Eltern bzw. Moscheehintergrund begründen ihre Entscheidung teilweise anders als Säkulare. Die Abmeldemotive bzw. Begründungen werden in einem eigenen Abschnitt besprochen.

Schüler D. mit säkularer Erziehung berichtet wie die anderen Schülerinnen und Schüler:

„... na mach ich schon; regle alles selber; sie interessieren sich eigentlich eh nimmer so viel; das ist meine Sache, wie ich das mach ...“ (2, 321 – 322)

5.7.2.2 Reaktionen im Freundeskreis

Die Reaktionen im Freundeskreis der Schülerinnen und Schüler fallen sehr ambivalent aus. Aus den Interviews lassen sich mehr oder weniger zwei konträre Reaktionen der Freundinnen und Freunde herauslesen. Freundinnen und Freunde können manchmal eine unterstützende Haltung einnehmen, sie motivieren und sie zeigen manchmal Bereitschaft zur Nachahmung.

Schüler C. berichtet abstrakt über seine Freunde:

„... sie haben gesagt, ich glaub ich melde mich auch ab in der vierten Klasse aber man kann ja nie wissen was nächstes Jahr passiert ...“ (1, 241 – 242)

Die Freundesbeziehung bei den Schülerinnen scheint intensiver zu sein als bei den Schülern. So erzählt Schülerin F. über den gemeinsamen Abmeldebeschluss mit ihren Freundinnen:

„... ja haben gemeinsam beschlossen nicht zu gehen ...“ (4, 365)

Auch die Kommunikation innerhalb der Schülerinnen scheint intensiver zu sein, als bei den Schülern. Die Schülerinnen machen im Gegensatz zu den Schülern genauere Angaben über die Situation ihrer Freundinnen, Schülerin G. erzählt:

„... die eine geht nur, weil sie nicht in die Moschee geht; ich weiß auch nicht warum. und die eine wollt einfach gehen. ja, weil es ihr Spaß macht hat sie gesagt ...“ (5, 232 – 234)

Aber auch gegensätzliche Reaktionen sind möglich. So berichtet Schüler D. über die heftige Reaktion in seinem Freundeskreis:

„... die haben gesagt: „Bist du gottlos“; haben sie zu mir gesagt ...“ (2, 343 – 344)

Der Fall von D. zeigt, dass Schüler auch sehr emotional sind, wenn sie ihre Beziehung und Reaktionen abstrakter beschreiben als Schülerinnen. Die Reaktionen seiner Freunde scheinen D. doch sehr hart zu treffen, obwohl er sie lächelnd runter zu spielen versucht.

5.7.2.3 Zusammenfassung: Reaktionen auf Abmeldung

Die Reaktionen auf die Abmeldungen fallen, im Großen und Ganzen, sehr verhalten aus. Die Eltern nehmen eine liberale Haltung ein, und die Freundinnen und Freunde nehmen eher eine

unterstützende Position ein. In einzelnen Fällen, wie bei D. kann jedoch bedingt durch die Gruppendynamik stark emotionale Reaktionen ausgelöst werden. Schülerinnen und Schüler zeigen hier deutlich, dass sie in ihre Abmeldeentscheidung auch andere Menschen, die ihnen nahe stehen, einbeziehen.

5.7.3 Abmeldemotive

Die Schülerinnen und Schüler machen in den Interviews auch direkte Angaben über ihre Abmeldegründe. In diesem Abschnitt werden diese Angaben genauer betrachtet. In der Regel werden Beweggründe wie brüchige L-S Beziehung, Zeiteffekt bzw. Entlastung durch Abmeldung, IRU Stundenplan, Moschee als bessere Alternative und Zweifel an IRU Nutzen genannt.

5.7.3.1 Abmeldemotiv: brüchige Lehrer-Schüler Beziehung

Die Wahrnehmung der Lehrer-Schüler Beziehung durch die Schülerinnen und Schüler wurde bereits besprochen. Die Schüler thematisieren nicht nur die Lehrer-Schüler Beziehung sondern, geben eben diese auch als Abmeldegrund an.

Schülerin F. gibt ihre schlechte Beziehung als einen Abmeldegrund an:

„... ich glaube es ist wegen dem Lehrer; für mich also; dass ich mich abgemeldet hab ...“ (4, 82 – 83)

Für Schüler E. führte folgende Anschuldigung des Lehrers zu einem Bruch mit dem islamischen Religionsunterricht:

„... ja, er sagte zu mir ich bin nicht so gläubig ...“ (3, 116 – 117)

5.7.3.2 Abmeldemotiv: schwierige Schulsituation, Zeitersparnis

Die Schülerinnen und Schüler gaben auch offen an, dass sie auch Zeit sparen wollen. Sie brachten dies oft in Zusammenhang mit zu vielen Stunden. So ließ sich entnehmen, dass manche Schülerinnen und Schüler sich leicht überfordert fühlen mit der Schule.

Schülerin G. betont immer wieder die vielen Stunden in der Schule und begründet so ihren Unwillen gegenüber die Religionsstunde:

„... da hab i halt ganz viele Stunden ...“ (5, 355)

Auch Schüler E. berichtet, wie wenig Zeit er hatte, da seine Mutter ihn bei der Nachhilfe angemeldet hat:

„... da hat sie mich zur Nachhilfe angemeldet, und ich hatte keine Zeit für die anderen Unterrichtsstunden ...“ (3, 80 – 81)

5.7.3.3 Abmeldemotiv: schlechter Stundenplan

Eine weitere Begründung, die Schülerinnen und Schüler für ihre Nicht-Teilnahme angeben, ist die ungünstige Platzierung der Religionsstunde im Stundenplan:

So erzählt Schülerin F. warum sie in der NMS 1. Klasse nicht Religion gehen wollte:

„... ja da haben wir zum Beispiel fünf Stunden gekriegt, nachher haben wir noch sechste Stunde, oder eine Stunde haben wir frei gekriegt, und dann wieder Islam nachher ...“ (4, 107 – 109)

5.7.3.4 Abmeldemotiv: Moscheeunterricht als bessere Alternative

Der Moscheeunterricht war in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sehr stark präsent. So brachten die Schülerinnen und Schüler den Moscheeunterricht oft in Zusammenhang mit dem Religionsunterricht. Schülerinnen und Schüler begründeten ihre Abmeldung direkt und indirekt mit dem Moscheeunterricht. So ersetzen die Schülerinnen und Schüler aus bereits besprochenen Gründen, wie bessere und intensivere Moscheeangebot, inhaltliche Ähnlichkeit usw. den islamischen Religionsunterricht mit Moscheeunterricht, und begründen so ihre Abmeldung mit dem Moscheeunterricht.

So sagt Schülerin I:

„... ich habe mich eigentlich auch abgemeldet, weil ich an Wochenenden in die Moschee gehe ...“ (5, 202 – 203)

Und auch Schüler C. ist der Meinung, dass der Moscheeunterricht ausreicht:

„... ich geh sowieso Moschee ...“ (1, 124)

Der Moscheeunterricht wird von Schülerinnen und Schülern als Abmeldegrund aufgeführt, die auch den Moscheeunterricht besucht haben bzw. weiter besuchen. Säkulare, wie Schüler D. haben andere Beweggründe, die in früheren Kapiteln bereits besprochen wurden.

5.7.3.5 *Abmeldemotiv: Fehlende Transparenz bzw. strenge IRU Note*

Die islamische Religionsnote ist in der Schülerwahrnehmung nicht nur problematisch und intransparent, sondern, eine andauernde schlechte Note kann auch die Schülerinnen und Schüler zur Abmeldung bewegen.

Im Fall von Schüle D. ist die schlechte bzw. strenge Religionsnote auf Dauer nicht akzeptabel, für ihn heißt die Lösung sich abzumelden:

„... mir ist jetzt, ehrlich gesagt, die Note wichtiger ...“ (2, 315)

5.7.3.6 *Zusammenfassung: Abmeldemotiv*

Die Schülerinnen und Schüler geben in den Interviews nicht nur einen Abmeldegrund an, sondern meistens ist es ein Zusammenspiel aus mehreren Faktoren und der ungünstige Bezugsrahmen des islamischen Religionsunterrichts und der Schülerinnen und Schüler. Hier wird auch die Subjektivität der Abmeldung ganz deutlich, denn einige von den Schülerinnen und Schüler genannten Abmeldemotive sind subjektive Faktoren die indirekt mit dem islamischen Religionsunterricht in Zusammenhang gebracht werden. Dies wird im bereits besprochenen Abschnitt „Abmeldemotiv: schwierige Schulsituation, Zeitersparnis“ sehr deutlich. Der Leistungsdruck der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang mit schlechtem Stundenplan des Religionsunterrichts führt zur Abmeldung. Aber auch teils äußere Faktoren wie Moscheeunterricht haben Auswirkungen auf den islamischen Religionsunterricht.

5.8 Alters-, Schultypen- und Geschlechts- Merkmale in den Interviews

Abschließend werden hier aus den Interviews ersichtliche Merkmale hinsichtlich des Alters, des Schultyps und des Geschlechts der Schülerinnen und Schüler kurz zusammengefasst.

5.8.1 Altersmerkmale

In den Interviews sind bei den Schülerinnen und Schüler Altersunterschiede hinsichtlich ihrer Wahrnehmung ersichtlich. Wie bereits im Abschnitt 5.4 „Der erlebte islamische ...“ beschrieben, nehmen ältere Schülerinnen und Schüler Konzeptunterschiede wahr und entwerfen bereits selber in Gedanken Konzeptwünsche. Jüngere Schülerinnen und Schüler dagegen spüren zwar Spannungen, können diese jedoch noch nicht ganz sortieren und zeigen keine eigenen Konzeptwünsche. Weiteres waren ältere Schülerinnen und Schüler mehr in der Lage lange Erzählpassagen zu generieren als jüngere. Im Allgemeinen kann gesagt werden: Je

älter die Schülerinnen und Schüler desto besser konnten sie sich im Hinblick auf die Thematik ausdrücken und auch zu bestimmten Themen positionieren.

5.8.2 Geschlechtsmerkmale

Die Schülerinnen zeigten sich in den Interviews stärker beziehungsorientiert als die Schüler. Sie beschrieben ihre Beziehung zu Freunden und Freundinnen intensiver und detaillierter. Auch die (problematische) Beziehung zur Religionslehrerin bzw. zum Religionslehrer wurde von Schülerinnen mehr thematisiert als von Schülern. Das soll aber nicht heißen, dass die Beziehung bei den Schülern keine Rolle spielt, im Gegenteil: Die Beziehung spielt auch bei den Jungs eine große Rolle, nur wird sie nicht so stark explizit thematisiert wie von den Schülerinnen.

5.8.3 Merkmale hinsichtlich der Schultypen

Bei Durchsicht der Interviews traten Unterschiede zwischen den Themen im Hinblick auf die Schultypen weniger deutlich hervor als angenommen. In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler wurde in den Schultypen VS, NMS, PTS und BMHS ein ähnliches Religionsunterrichtskonzept beschrieben. Ein Differenzierungsmerkmal wird in der Sekundarstufe II ersichtlich. Hier kommt bei der Bewertung des islamischen Religionsunterrichts und bei der Abmeldung der Faktor Ethikunterricht als Konkurrenzfach dazu, da die Schülerinnen und Schüler verpflichtet sind zwischen beiden zu wählen.

6 Erkenntnisse für den islamischen Religionsunterricht

Auf Basis der präsentierten Ergebnisse werden nun im Kapitel 6 Erkenntnisse und didaktische Überlegungen¹⁰⁷ zum islamischen Religionsunterricht unter dem Fokus Abmeldemotive/ Abmeldepraxis besprochen. Die Darstellung richtet sich nach den Ergebniskategorien in Kapitel 5 und folgt dem unten dargestellten grafischen Schema.



Abbildung : Übersicht über die Abschnitte der Erkenntnisse und der didaktischen Überlegungen

6.1 Islamischer Religionsunterricht als Erziehungs- und Bildungsinstanz

In der Wahrnehmung der befragten Schülerinnen und Schüler ist der islamische Religionsunterricht ein Mittel zur religiösen Sozialisation. Dieser ist aber in ihren Augen für diesen Auftrag nicht ausreichend gerüstet. So zeichnet sich in den Interviews eine Hierarchie ab, in der, der islamische Religionsunterricht die letzte Stelle einnimmt. Der Religionsunterricht hat einen öffentlichen Bildungsauftrag, demnach sollten die Anforderungen und Erwartungen an den Religionsunterricht sich von den Anforderungen und Erwartungen, die an die Moscheen gestellt werden, differenzieren. Aus den Interviews lässt sich jedoch feststellen, dass sowohl die Schülerinnen und Schüler, Eltern, Moschee-Imame als

¹⁰⁷ Die didaktischen Überlegungen sind ausbaufähig und könnten noch mit mehr Literatur belegt werden. Dies war aus zeitlichen, studientechnisch bedingten Gründen nicht möglich.

auch die islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer diese notwendige Differenzierung nicht vornehmen. Die fehlende Differenzierung schadet dem islamischen Religionsunterricht, denn der Religionsunterricht (mit nur einer Stunde) kann die Schülerinnen und Schüler nicht in die Gemeinschaft der Glaubenden sozialisieren. Das ist wohl auch nicht seine Aufgabe. Hier gilt es, angemessene Unterscheidungen zu treffen und diese auch mit den religiösen Partnerinnen und Partnern (z. B. Moscheen) zu kommunizieren. Eine differenzorientierte Zusammenarbeit wäre zu suchen. Der Religionsunterricht hat – anders als die Moscheen – einen Bildungsauftrag in der öffentlichen Schule. Dieser Bildungsauftrag besteht in der Auseinandersetzung mit Religion aus der Perspektive der Religion.¹⁰⁸ Angemessen ist es also, wenn die Aufgaben von Eltern, Moschee und Schule differenziert würden und diese Differenzierung anerkannt werden könnte. Der islamische Religionsunterricht hat die Aufgabe, eine zwar perspektivische, dennoch aber offene religiöse Bildung anzubieten, die zur religiösen Mündigkeit und Urteilkraft der Schülerinnen und Schüler beiträgt. Gleichzeitig müssten/dürften aber die Schnittstellen zur religiösen Innenperspektive nicht verleugnet werden.

6.2 Die Qualität des islamischen Religionsunterrichts

In der Schülerinnen- und Schülerperspektive wird der islamische Religionsunterricht von einigen Problemen begleitet. Diese Probleme sind teils inhaltlich-konzeptueller und teils struktureller Natur.

6.2.1 Konzepte des islamischen Religionsunterrichts

Die Lerninhalte des islamischen Religionsunterrichts werden von den interviewten Schülerinnen und Schülern ähnlich beschrieben: inhalts- und stofforientiert. Der Religionsunterricht wird zumeist mit dem Auswendiglernen von Suren in Zusammenhang gebracht. Hier sind zwei Probleme sichtbar: Zum einen fehlt die konzeptuelle Weiterentwicklung des islamischen Religionsunterrichts in den Schultypen, insbesondere in den Höheren Schulen (Sekundarstufe II); zum anderen zeigt sich hier – zumindest in der

¹⁰⁸ Vgl. die Auseinandersetzung um Religionsunterricht und Gemeindekatechese im katholischen Bereich im Kontext der so genannten „Würzburger Synode“, die eine Ausdifferenzierung dieser beiden Bereiche mit sich brachte: Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1976, S. 113-152. (Gleichzeitig aber gibt es gerade in letzter Zeit im katholischen Kontext in Deutschland auch eine Annäherung zwischen diesen beiden Handlungsfeldern. Vgl. dazu u.a. Stöhr 2006.) Vgl. auch: Scharer 2014.

Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler – ein stark eindimensionaler, weil stofforientierter Unterricht. Weder die eigene Lebensgeschichte noch der historisch-kulturelle oder gesellschaftlich-politische Kontext wird in den Augen der Schülerinnen und Schüler in ausreichendem Maße thematisiert und mit der islamischen Religion in Verbindung gebracht. Das führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler mit steigendem Alter an Nutzen und Konzept des Religionsunterrichts zweifeln.¹⁰⁹

Hier scheint es dringend notwendig zu sein, Konzepte für die jeweiligen Schultypen zu entwickeln, die bildungsorientiert, subjektbezogen, offen und modern sowie mehrdimensional¹¹⁰ sind, gleichzeitig aber auch die islamischen Kernwerte und Traditionen nicht außer Acht zu lassen.

6.2.2 Anliegenorientierung und Korrelation im islamischen Religionsunterricht

In den Interviews wird auch ein unreflektierter Umgang mit Lebenswelt und Anliegenorientierung im islamischen Religionsunterricht kritisiert. Der Kritikpunkt ist nicht die fehlende Anliegenorientierung (Problemorientierung), sondern die Handhabung im islamischen Religionsunterricht. Die Schülerinnen und Schüler zeigen sich in den Interviews unzufrieden mit den Antworten auf ihre Anliegen. Die Auseinandersetzung wird als nicht zeitgemäß, sondern als oberflächlich, falsch, und manchmal als konträr zur Moschee wahrgenommen. Der letzte Punkt zeigt die Größe des Dilemmas: Zum einen wird vom Religionsunterricht ein offener und mehr mit der Zeit korrelierender Unterricht erwartet und zum anderen scheint die Autorität für einen solchen Unterricht zu fehlen. Oberflächliche und regelartige Antworten werden von meisten interviewten Schülerinnen und Schüler abgelehnt, sie wollen keine selbstverständlichen Gegebenheiten geliefert bekommen, sondern tiefgründige Überlegungen, die verständlich, kontextorientiert und offen sind. Fallen die Antworten zu „liberal“ aus, so werden diese vor allem von sich explizit religiös verstehenden Schülerinnen und Schülern mit Moscheehintergrund abgelehnt. Schülerinnen und Schüler

¹⁰⁹ (Das Problem hier ähnelt sehr den Problemen des katholischen Religionsunterrichts in den 60er Jahren. In den 60ern wurde der katholische Religionsunterricht, bezüglich seiner einseitigen Traditions- und Stofforientierung kritisiert, und wegen mangelnder Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lebenswirklichkeit im Religionsunterricht. Ebenfalls kritisiert wurden auch die Gegebenheiten im Religionsunterricht, die als selbstverständlich angenommen wurden.) Vgl. dazu: Rothgangel 2012, S. 80 ff.

¹¹⁰ Vgl. dazu: Scharer 2013, S. 64.

tendieren dazu, auf dem Hintergrund der Moschee die Autorität des Religionsunterrichts bzw. der Lehrerin und Lehrer offen anzuzweifeln.

Hier wird ersichtlich, dass eine Kommunikation mit den Moscheen dringend nötig ist, damit auch die notwendige Differenzierung zwischen der Moschee und dem islamischen Religionsunterricht stattfinden und der Eigenwert der beiden Institutionen sichtbar werden kann.¹¹¹ Aber auch um die Schülerinnen und Schüler mit Moscheehintergrund richtig wahrnehmen zu können, ist eine beiderseitige Kommunikation notwendig, wie schon im vorherigen Abschnitt deutlich gemacht wurde.

6.2.3 Umgang mit Disziplinstörungen

Disziplinstörungen werden in Bucher Studie als ein Faktor geführt, der die Religions-Abschaffungsbereitschaft¹¹² der Schülerinnen und Schüler steigert.¹¹³ In der Ritzer Studie ist Disziplin eines der Gütekriterien für einen qualitativ guten Religionsunterricht.¹¹⁴

Die muslimischen Schülerinnen und Schüler thematisieren Disziplinstörungen auf zwei Ebenen: Einmal auf der Ebene ihrer Beziehung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer und einmal auf der Ebene des Religionsunterrichts. In Bezug auf die Lehrerin oder den Lehrer wird der Umgang mit Disziplinproblemen kritisiert. Die Lehrerin bzw. der Lehrer wird verantwortlich gemacht für die Disziplin bzw. für einen problemlos ablaufenden Religionsunterricht. Auf Unterrichtsebene werden Disziplinprobleme als Störungen für das Lernen im Unterricht wahrgenommen und der Religionsunterricht wird abgewertet, da man ohne Disziplin nichts lernen könne und somit der islamische Religionsunterricht keinen Nutzen habe. In Interviews führten persönliche Kommentare und Bezüge der Religionslehrerin oder des Religionslehrers in Zusammenhang mit Disziplinstörungen zur Verschlechterung der Situation, in einigen Fällen kam es sogar zu einem Bruch mit dem islamischen Religionsunterricht und der Schülerin bzw. den Schüler.

Eine Konsequenz, die aus den Ergebnissen gezogen werden kann: Wie man sich zu Störungen und Konflikten stellt, hängt davon ab, wie man sie bewertet. Störungen und Konflikte können

¹¹¹ Ednan Aslan hat sich eingehend mit der Moscheeerziehung auseinandergesetzt, vgl. dazu: Aslan 2009.

¹¹² Das heißt, Schülerinnen und Schüler wurden befragt, ob sie für oder gegen die Abschaffung des Religionsunterrichts sind.

¹¹³ Vgl. Bucher 1996, S. 77.

¹¹⁴ Vgl. Ritzer 2003, S. 23–25.

ein Potential sein, können die einzelnen Menschen, die Lerngruppe und die Themen, an denen gearbeitet wird, weiter bringen. Allerdings gehört dazu ein professioneller Umgang mit Störungen und Konflikten.¹¹⁵

Die Wahrnehmung und der reflektierte und professionsorientierte Umgang mit Konflikten und Störungen von Seiten der Lehrperson werden z. T. vermisst. Hier müsste vor allem in der Aus-, Fort- und Weiterbildung angesetzt werden.¹¹⁶

6.2.4 Schülerinnen und Schüler- Unterrichtsgruppe

Durch die geringe Anzahl der muslimischen Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Klassen werden in der Praxis oftmals auch Gruppen¹¹⁷ gebildet. Die Gruppenbildung ist an manchen Orten notwendig, da sonst die Anzahl an Schülerinnen und Schüler für das Zustandekommen der Religionsstunde nicht vorhanden wäre. Diese Gruppen werden jedoch auch gebildet um Kosten bzw. Stunden zu sparen, und dabei wird auf die muslimischen Schülerinnen und Schüler keine Rücksicht genommen. Die Problematik und die Auswirkungen wurden bereits im Ergebniskapitel geschildert, weshalb hier dies nicht nochmal ausgeführt wird. Die Pluralität der Schulen könnte im Sinne einer inklusiven Pädagogik beim Werteinheitenmanagement positiv berücksichtigt werden.

In früheren Studien zum katholischen Religionsunterricht war Alter, Geschlecht und sozio-kulturelle Hintergrund der Schülerinnen und Schüler wichtig für die Wahrnehmung des Religionsunterrichts.¹¹⁸ Nicht nur diese Attribute spielen eine Rolle, sondern auch die Schülerinnen und Schüler als Individuen und Subjekte sind wichtig und die Religionslehrerin bzw. die Religionslehrer sollten sie als Subjekte wahrnehmen.

Dazu kommt die Positionierung zur Heterogenität: Je heterogener die Gruppe, desto schwieriger wird dies für die Religionslehrerin bzw. den Religionslehrer, wenn nicht die Ausbildung auf die Führung von heterogenen Gruppen ausgerichtet ist. Daher sollte bei Gruppenbildung einerseits, darauf geachtet werden, dass die Gruppe schülerfreundlich gebildet wird. Andererseits sollte Heterogenität als Chance begriffen werden, was aber einen

¹¹⁵ Vgl. dazu u.a.: Hoffmann 2010.

¹¹⁶ Weiterführend für diese Fragestellung ist insbesondere die Publikation von Ednan Aslan: Vgl. Aslan und Windisch 2012.

¹¹⁷ In den ausgewerteten Stundenplänen waren schulstufenübergreifende (1 – 3 Schulstufenunterschied) und vereinzelt auch schulübergreifende Unterrichtsgruppen eingetragen.

¹¹⁸ Vgl. Bucher 1996, S. 23–30.

professionsorientierten Umgang mit Heterogenität erfordert.¹¹⁹ Auch hier ist die Aus-, Fort- und Weiterbildung gefordert.

6.3 Die Beziehung zur Lehrerin/ zum Lehrer

An dieser Stelle, wird kurz auf die Studie von Khorchide eingegangen in der auch die Probleme der muslimischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer untersucht werden. Denn die Beziehung wird belastet von Disziplinstörungen, Kommunikationsproblemen sowie anderen Problemen, die auch von Religionslehrerinnen und Religionslehrern in der Khorchide Studie wahrgenommen werden.¹²⁰

In der Khorchide Studie müssen die Religionslehrerinnen und Religionslehrer gegen starke Formen von Exklusion kämpfen. Sie beschwerten sich über fehlende Zugänge zu Lehrmitteln und Ressourcen an der Schule.¹²¹ Viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer sind an mehr als vier Schulen tätig, was auch die Lehrerpräsenz an der Schule vermindert. Dies führt wiederum dazu, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer lange um Akzeptanz kämpfen müssen, bis sie als Teil der Schule angesehen werden. Weiters sind die Religionslehrerinnen und Religionslehrer unzufrieden mit den ihnen zur Verfügung stehenden Lehrmitteln bzw. Materialien: Lt. Khorchide Studie waren 79% der Befragten unzufrieden mit den Lehrmaterialien, 85% waren unzufrieden mit den damaligen Lehrbüchern.¹²²

Diese Untersuchung fand zwar nicht in Tirol statt, aber aus eigener Erfahrung kann gesagt werden, dass viele der genannten Probleme auch in Tirol wiederzufinden sind.

Interessanterweise, auf diesem problematischen Hintergrund, fühlten sich 72% der befragten Religionslehrerinnen und Religionslehrer durch das problematische Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler (mangelnde Fähigkeit, Disziplin zu halten) belastet.¹²³

Betrachtet man beide Positionen, die der Lehrerinnen und Lehrer und die der Schülerinnen und Schüler, so kann gesagt werden, dass die Religionslehrerinnen und Religionslehrer die Anliegen und Probleme der Schülerinnen und Schüler möglicherweise zu wenig wahrnehmen.

¹¹⁹ Vgl. dazu u.a.: Scharer 2013, S. 64.; Englert et al. 2012.

¹²⁰ In der Studie wurden islamische Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit geschlossenen Items nach Belastungen in ihrem Beruf gefragt. Vgl. dazu Khorchide 2009, S. 121–122.

¹²¹ Vgl. Khorchide 2009, S. 118.

¹²² Vgl. Khorchide 2009, S. 116–117.

¹²³ Vgl. Khorchide 2009, S. 121.

Dies kann an einseitigen didaktischen Konzeptionen der Lehrerinnen und Lehrer liegen: Eine solche Einseitigkeit liegt vor, wenn die Lehrerinnen und Lehrer den Schwerpunkt auf Inhalte setzen, die Subjekte und die Beziehung aber außer Acht lassen. Das heißt, dass angehende und berufstätige Religionslehrerinnen und –lehrer in der Auseinandersetzung um qualitätsvolle didaktische Konzepte, die mehrdimensional Inhalte, Subjekte, Beziehungen und Kontexte in den Blick nehmen, geführt werden müssen.

Strukturell gesehen sollten auch die zuständigen Schulleitungen und -behörden die islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer und die muslimischen Schülerinnen und Schüler mehr als Partnerinnen und Partner auf Augenhöhe sehen und Bemühungen um deren Inklusion in die Schule und Schulpartnerschaft anstellen. Die islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer und die muslimischen Schülerinnen und Schüler sind ja ein Teil der österreichischen Gesellschaft und des österreichischen Bildungssystems.

6.4 Islamischer Religionsunterricht - ein Teil der Schule

Bereits in früheren Kapiteln zeichneten sich Probleme hinsichtlich der Inklusion des islamischen Religionsunterrichts in das Schulleben ab. Diese Probleme wirken sich stundenplantechnisch stark auf die muslimischen Schülerinnen und Schüler aus. In den Interviews und in der ausgewerteten Stundenplananalyse zeichnete sich eine recht mangelnde Stundenplanintegration des islamischen Religionsunterrichts ab. Diese schlechte Integration wirkt sich stark auf die Motivation und das Gemüt der Schülerinnen und Schüler aus. Die Gründe für diese problematische Stundenplanintegration sind die Unterrichtsgruppen bzw. Verteilung der Werteinheiten und die Anzahl der Schulen, die ein Religionslehrer oder eine Religionslehrerin betreuen muss. Je mehr Schulen eine Lehrerin oder ein Lehrer betreuen muss, umso schwieriger ist die Planung eines schülerfreundlichen Stundenplans. Das wird durch die Unterrichtsgruppen (bedingt durch Verteilung der Werteinheiten oder durch Schüleranzahl) nochmals erheblich erschwert, da je mehr Klassen in eine Gruppe zusammengeführt werden, umso schwieriger wird es eine gemeinsame und schülerfreundliche Stunde zu finden.

Das Problem kann gemildert werden, wenn die Anzahl der betreuten Schulen für die einzelnen Religionslehrerinnen und Religionslehrer reduziert wird. Dies dürfte sich zwar schwierig gestalten, da die Religionslehrerinnen und Religionslehrer sich dann schwer tun dürften auf

ein Vollbeschäftigungsmaß zu kommen. Daher dürfte die einzige Alternative die Unterrichtsgruppenbildung möglichst zu reduzieren sein. Dies wäre auch in den Richtlinien des islamischen Religionsunterrichts vorgesehen, aber in der Praxis zeichnet sich ein anderes Bild ab. Wenn man die Unterrichtsgruppen, die nur wegen der finanziellen Interessen gebildet werden, meidet, dann können zum einen die schulstufen- und schulübergreifenden Unterrichtsgruppen schülerfreundlicher gestaltet werden und zum anderen wird die Anzahl der Stunden für die Religionslehrerin bzw. den Religionslehrer vermehrt und dadurch kann auch die Anzahl der betreuten Schulen reduziert werden. Dann kann auch die Lehrerin oder der Lehrer sich mehr auf seine Schülerinnen und Schüler konzentrieren, und wird weniger durch die beschriebenen Probleme abgelenkt. Zu Grunde gelegt werden müsste allerdings die Anerkennung und Wertschätzung der (religiösen) Vielfalt. Wenn diese als Wert und zukunftsfähiges Lernfeld gesehen werden, könnte man sich dieser Innovation wohl nicht verschließen.

6.5 Islamische Präsenz in der Schule

Wie schon in 6.4 erwähnt, sind die Anerkennung und der wertschätzende Umgang mit Vielfalt ein zukunftsfähiges Lernfeld. Dies betrifft auch die Präsenz von Religionen an der Schule (nicht nur im Religionsunterricht).

Im Zentrum der christlichen Präsenz in der Schule stehen beispielsweise die Schulgottesdienste, die wichtige pädagogische Aufgaben übernehmen, wie die der Identitätsstiftung für die Subjekte wie für die Gemeinschaft.¹²⁴

Aus den Interviews kann festgestellt werden, dass die muslimische Präsenz in der Schule in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler kaum gegeben ist, weder in Form von Schulgottesdiensten noch in anderer Form. Nur bei einer Schülerin wurde in der Schule eine unterrichtsbezogene Projektwoche angeboten, in der auch der Islam vertreten war.

Die islamische Präsenz kann jedoch ohne eine Kooperation mit der Schule kaum gelingen, da solch eine Präsenz auch Auswirkungen auf die schuleigenen Konzepte hat. So wird die christliche Präsenz in österreichischen Schulen nicht nur von christlichen Religionslehrerinnen und Religionslehrer getragen, sondern auch durch Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer,

¹²⁴ Vgl. Wermke 2012, S. 121–122.

durch kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Schulleiterinnen und Schulleiter und von Eltern und Schülerinnen und Schüler.¹²⁵

Die muslimische Präsenz kann – ähnlich wie bei der christlichen Präsenz – in verschiedenen Formen realisiert werden. So können zum Beispiel unterrichtsbezogene Projekte, Schulgottesdienste, Schulseelsorge, Schulsozialarbeit, und schulnahe Jugendarbeit angeboten werden.¹²⁶ So kann mit der islamischen Präsenz (wie bei der christlichen Präsenz) ein wichtiger Beitrag zum schulischen Auftrag der Erziehung und Bildung zur Menschlichkeit geleistet werden, da ja Religion eine bedeutsame Dimension von Bildung und Erziehung darstellt.¹²⁷

Dies kann jedoch nicht alleine durch die islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer realisiert werden, sondern muss wie bei der christlichen Präsenz, durch andere Personen wie Eltern, Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer, Moschee Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tatkräftig unterstützt werden.

6.6 Einheitliche Abmeldepraxis als Zeichen der Wertschätzung

Aus den Interviews geht hervor, dass die meisten Schulen der befragten Schülerinnen und Schüler trotz des Religionsunterrichtsgesetzes, in der Praxis sehr autonom handeln in Bezug auf die Abmeldeverfahren. Die Abmeldung wird in manchen Fällen nicht nur leicht gemacht, sondern es stellt sich auch die Frage: Warum sollen muslimische Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht ernst nehmen und als wichtig bewerten, wenn selbst die Schule den Religionsunterricht nicht ernst nimmt? Diese Frage wird berechtigt durch die mangelnde Autorität der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die sich in den Interviews zeigte. Aber auch in der Ritzer Studie war der Stellenwert des Religionsunterrichts bei der Schulleitung und der Lehrerbelegschaft der Schule ein Einflussfaktor für die Abmeldetendenz der Schülerinnen.¹²⁸

Die Anerkennung und der wertschätzende Umgang mit Vielfalt als ein zukunftsfähiges Lernfeld sollte auch der Abmeldepraxis zugrunde gelegt werden.

¹²⁵ Vgl. ebd.

¹²⁶ Vgl. ebd., S. 120.

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 123.

¹²⁸ Vgl. Ritzer 2003, S. 158.

7 Abschlussbemerkungen

Die gegenwärtige kulturelle und religiöse Vielfalt in der österreichischen Gesellschaft und der Schule wird von der Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler positiv wahrgenommen. Sie thematisieren in den Interviews explizit die Vorzüge solch einer Vielfalt, gleichzeitig werden jedoch sowohl islamische Religionslehrerinnen und Religionslehrer, aber auch Lehrerinnen und Lehrer anderer Fächer und die Schulleitung zwecks mangelnder Wahrnehmung und Hervorhebung der Vorzüge solch einer Vielfalt kritisiert.

Die fehlende Wahrnehmung seitens der Lehrerinnen und Lehrer hat in den Interviews große Auswirkungen auf die Kommunikation und Beziehung zur Schülerinnen und Schülern und somit auch auf das Lernfeld. Daher ist die Anerkennung und der wertschätzende Umgang mit Vielfalt nicht nur zukunftsfähig sondern in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler bereits gegenwärtig, auch wenn die Lehrerinnen und Lehrer dies nicht wahrnehmen. So stellt auch Mathias Scharer fest: „„Religion Lernen‘ ist künftig in allen Bereichen öffentlicher und nichtöffentlicher Bildung nur in der unmittelbaren oder vermittelten ‚Gegenwart der/des Anderen‘ möglich.“¹²⁹

Hier wird deutlich, dass ein islamischer Religionsunterricht konzipiert werden muss an der gläubige, ungläubige, religiöse, säkulare, und Musliminnen und Muslime verschiedener Glaubensrichtungen (Madhab) teilhaben können. Dies kann nur erreicht werden, wenn die gegenwärtige und zukünftige Vielfalt als Chance wahrgenommen wird, und der islamische Religionsunterricht bildungsorientiert, subjektorientiert, kontextorientiert, modern und offen gestaltet wird.

Wenn diese Vielfalt dem Religionsunterricht zu Grunde gelegt wird, dann wird auch eine Kommunikation und Zusammenarbeit mit anderen Religionen und ihren Vertreterinnen und Vertretern notwendig. Daher wäre es eine Verschwendung, wenn die Islamische Religionspädagogik die Vorzüge der Vielfalt und der Zusammenarbeit mit anderen Pädagogiken nicht nutzen würde. Hier können bereits erprobte didaktische Unterrichtskonzepte für islamische Zwecke adaptiert werden. Ich möchte an dieser Stelle als Beispiel das „Innsbrucker Modell“ kurz vorstellen.

¹²⁹ Scharer 2014, S. 1.

Dem Innsbrucker Modell liegt die Kommunikative Theologie und die „Themen Zentrierte Interaktion“ (TZI) nach Ruth C. Cohn zu Grunde.¹³⁰ Im Fokus des Innsbrucker Modells liegt eine kritische Hermeneutik theologisch relevanter Interaktions- und Kommunikationsprozesse, als eine theologisch-didaktische Vororientierung der Unterrichtsplanung, vor.¹³¹ Das Thema wird entsprechend der Themenzentrierten Interaktion in den Mittelpunkt des lebendigen Lernens gestellt. Durch die Vergegenwärtigung der Ebenen des TZI, der Sachebene (ES), persönlicher Betroffenheit (Ich), Interaktion (Wir) und Kontext (Globe) in der Unterrichtsplanung, kann für den Unterricht eine theologisch-didaktische Orientierung vorgenommen werden.¹³²

Gegenwärtig ist der Ruf nach Standard-Kompetenzorientierung das Alpha und Omega der Debatten zur Pädagogik bzw. Didaktikart. Ich schließe mich an dieser Stelle Matthias Scharers Position an und möchte mit einem Zitat von ihm abschließen: „Wer den Standard-Kompetenz-Globe nicht kennt, den frisst er“¹³³.

¹³⁰ Vgl. Scharer 2013, S. 63.

¹³¹ Vgl. Scharer 2013, S. 64.

¹³² Vgl. ebd.

¹³³ Ebd., S.68.

Literaturverzeichnis

Aslan, Ednan (Hg.) (2009): Islamische Erziehung in Europa. Islamic education in Europe. Wien: Böhlau (Wiener islamisch-religionspädagogische Studien, Bd. 1).

Aslan, Ednan; Windisch, Zsófia (Hg.) (2012): The training of Imams and teachers for Islamic education in Europe. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang (Wiener islamstudien, Band 1).

Baumgarten, Christoph (2010): Neue Konfession per Gerichtsbescheid. In: *Humanistischer Pressedienst*, 21.12.2010. Online verfügbar unter <http://hpd.de/node/10917?page=0,0>, zuletzt geprüft am 21.08.2014.

Beig, Stefan (2011): Schiiten wollen eigene Vertretung. In: *Wiener Zeitung*, 10.01.2011. Online verfügbar unter http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/archiv/55663_Schiiten-wollen-eigene-Vertretung.html, zuletzt geprüft am 22.11.2013.

Bildungsverlag, Veritas; VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H.&Co.OG (2014): Islamstunde 1. Online-Angebot. Veritas Bildungsverlag, VERITAS Verlags- und Handelsges.m.b.H.&Co.OG. Online verfügbar unter <http://www.veritas.at/online-angebot/islamstunde1>, zuletzt aktualisiert am 24.08.2014, zuletzt geprüft am 24.08.2014.

Bohnsack, Ralf (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Brandl, Karin (2013): RUNDSCHREIBEN Nr. 6/ 2013. Meldung der Religionsstatistik. Landesschulrat für Tirol. Online verfügbar unter http://www.lsr-t.gv.at/sites/lsr.tsn.at/files/upload_rs/RS201306.pdf, zuletzt geprüft am 17.11.2013.

Bucher, Anton A. (1996): Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach. Innsbruck [u.a.]: Innsbruck [u.a.]: Tyrolia Verl (3).

Bucher, Anton A. (2001): Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche "Ethikunterricht". Innsbruck [u.a.]: Innsbruck [u.a.]: Tyrolia Verl.

Bucher, Anton A. (2014): Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt - pädagogisch überfällig! Innsbruck, Wien: Innsbruck; Wien: Tyrolia-Verl.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich II (25.07.2011): Bekanntmachung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur betreffend die Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Online verfügbar unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378>, zuletzt geprüft am 17.11.2013.

Bundeskanzleramt Österreich (09.08.1912): Gesetz vom 15. Juli 1912, betreffend die Anerkennung der Anhänger des Islams als Religionsgesellschaft. Islamgesetz, vom 17.11.2013.

Fundstelle: Reichsgesetzblatt für die im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder, S. 875. Online verfügbar unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009179>, zuletzt geprüft am 17.11.2013.

Bundeskanzleramt Österreich (29.08.1949): Bundesgesetz vom 13. Juli 1949, betreffend den Religionsunterricht in der Schule. Religionsunterrichtsgesetz, vom 17.08.2014.

Fundstelle: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1949. Online verfügbar unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217&ShowPrintPreview=True>, zuletzt geprüft am 17.08.2014.

Bundeskanzleramt Österreich (2014): Staatlich eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften. BGBl. I Nr. 19/1998 i.d.F. BGBl. I Nr. 78/2011 (BekGG): Online verfügbar unter <https://www.bka.gv.at/site/3405/default.aspx>, zuletzt geprüft am 24.08.2014.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2007): Durchführungserlass zum Religionsunterricht, BMUKK-10.014/2-III/3/2007. In: Rundschreiben des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Online verfügbar unter https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2007_05.html, zuletzt geprüft am 17.08.2014.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (22.05.2013): Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur betreffend die Anerkennung der Anhänger der Islamischen Alevitischen Glaubensgemeinschaft als Religionsgesellschaft. Anerkennung der Anhänger der Islamischen Alevitischen Glaubensgemeinschaft als Religionsgesellschaft. Fundstelle: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2013. Online verfügbar unter http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_II_133/BGBLA_2013_II_133.html, zuletzt geprüft am 17.11.2013.

Charkasi, Dana (2014): Islamische Vereinigung Ahl-ul-Bayt. Universität Wien; Institut für Bildungswissenschaften- Islamische Religionspädagogik. Online verfügbar unter http://www.islam-landkarte.at/sites/default/files/Islamische%20Vereinigung%20Ahl-ul-Bayt_0.pdf, zuletzt aktualisiert am 24.08.2014, zuletzt geprüft am 24.08.2014.

Die islamisch alevitische Glaubensgemeinschaft (ALEVI) (o.J.): Neue Konfession per Gerichtsentscheid. Online verfügbar unter <http://www.aleviten.at/de/?p=78>, zuletzt geprüft am 21.08.2014.

Englert, Rudolf; Schwab, Ulrich; Scheitzer, Friedrich; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.) (2012): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um ein Leitbegriff. Freiburg, Wien [u.a.]: Freiburg; Wien [u.a.]: Herder (RELIGIONSPÄDAGOGIK IN PLURALER GESELLSCHAFT, 17).

Heine, Susanne; Lohker, Rüdiger; Potz, Richard (2012): Muslime in Österreich : Geschichte, Lebenswelt, Religion. Grundlagen für den Dialog. Innsbruck, Wien: Innsbruck; Wien: Tyrolia-Verl.

Hoffmann, Sarah G. (2010): Störungspostulat. In: Mina Schneider-Landolf, Spielmann Jochen und Walter Zitterbarth (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). 2., durchges. Aufl. Göttingen: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 101–106.

Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (2011): Geschichte des Anerkennungsstatus und Gründung der IGGiÖ. Online verfügbar unter <http://www.derislam.at/?c=content&cssid=Entstehung&navid=110&par=10>, zuletzt geprüft am 18.08.2014.

Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (2012): 100 Jahre Islamgesetz. Die Rede des Bundespräsidenten im Wortlaut zum Festakt im Wiener Rathaus (29.06.2012). Online verfügbar unter <http://www.derislam.at/?c=content&p=beitragdet&v=beitraege&cssid=Stellungnahmen&navid=1155&par=50&bid=131>, zuletzt geprüft am 18.08.2014.

Khorchide, Mouhanad (2009): Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen. Wiesbaden: Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Landesschulrat für Tirol; Fachinspektor für isl. Religionsunterricht (2005 – 2014): Islamischer Religionsunterricht Statistiken. unveröffentlicht.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgest. Aufl. Weinheim [u.a.]: Weinheim [u.a.]: Beltz (Pädagogik).

Medien-Servicestelle Neue Österreicher/innen (18.01.2013): Weltreligionen in Österreich – Daten und Zahlen. Online verfügbar unter http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2013/01/18/weltreligionen-in-osterreich-daten-und-zahlen/, zuletzt geprüft am 18.08.2014.

Österreichisches Religionspädagogisches Forum (19.02.2014): Neu: ÖRF verleiht der katholischen, evangelischen und islamischen Religionspädagogik eine gemeinsame Stimme. Lehner-Hartmann; Andrea. Online verfügbar unter http://oerf.eu/fileadmin/user_upload/k_oerf/20140219_OeRF__2_.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2014.

Potz, Richard (2005): Islamischer Religionsunterricht in Österreich und Deutschland. Unter Mitarbeit von Jürgen Wallner, Nooshin Khozouei, Andrea Egger, Ingrid Bittendorfer und Selma Kadi. abif - analyse beratung und interdisziplinäre forschung. Online verfügbar unter http://www.abif.at/deutsch/download/Files/31_Islamischer_Religionsunterricht-SummaryNeu.pdf, zuletzt geprüft am 25.08.2014.

Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1976): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Freiburg-Basel-Wien: Herder. Online verfügbar unter http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/synode.pdf, zuletzt geprüft am 25.08.2014.

Praxis Neue Mittelschule PHT (2013): Weltpremiere. Online verfügbar unter <http://praxis-hs.tsn.at/content/weltpremiere-0>, zuletzt geprüft am 21.08.2014.

Reinders, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München, Wien: München; Wien: Oldenbourg.

Reinhold, Raffler (2012): RUNDSCHREIBEN Nr. 4/2012. Online verfügbar unter http://lsr.tsn.at/sites/lshr.tsn.at/files/upload_rs/RS201204.pdf, zuletzt geprüft am 24.08.2014.

Reiss, Wolfram (2012): Gutachten über die im islamischen Religionsunterricht verwendeten Bücher. BMI Republik Österreich (Integration). Online verfügbar unter http://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/bmeia/media/Integration/Studien/Gutachten_islamischer_Schulbuecher.pdf, zuletzt geprüft am 26.07.2014.

religion.ORF.at/KAP (2013): Aleviten vor Anerkennung als Religionsgesellschaft. ORF, 09.04.2013. Online verfügbar unter <http://religion.orf.at/stories/2579208/>, zuletzt geprüft am 25.08.2014.

Ritzer, Georg (2003): Reli oder Kaffeehaus : eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen. Thaur, Wien [u.a.]: Thaur; Wien [u.a.]: Dr.- u. Verl.-haus Thaur.

Rothgangel, Martin (2012): Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen. In: Gottfried Adam, Rainer Lachmann und Martin Rothgangel (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. 7., grundlegend neu bearb. und erg. Aufl. Göttingen [u.a.]: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 73–91.

Schaible, Tilmann (2010a): Islamischer Religionsunterricht in Tirol. Online verfügbar unter <http://islam-tirol.at/iru.htm>, zuletzt geprüft am 18.08.2014.

- Schaible, Tilmann (2010b): Richtlinien zur Durchführung des islamischen Religionsunterrichts. Schulamt der islamischen Glaubensgemeinschaft Land Tirol. Online verfügbar unter <http://www.islam-salzburg.at/Richtlinie.pdf>, zuletzt geprüft am 27.06.2014.
- Scharer, Matthias (2013): Lebendigen Lernprozessen trauen, Kompetenzen fördern. Das ‚Innsbrucker Modell‘ der ReligionslehrerInnenausbildung unter der Herausforderung des Kompetenz- und Standarddiskurses in der Religionsdidaktik. In: *Österreichisches Religionspädagogisches FORUM* 21, S. 63–69. Online verfügbar unter <http://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/titleinfo/115193>, zuletzt geprüft am 24.08.2014.
- Scharer, Matthias (2014): ‚Learning (in/through) Religion‘ in der Gegenwart der/des Anderen. Unfall und Ernstfall öffentlicher Bildung. In: *Österreichisches Religionspädagogisches FORUM* 22, S. 93–102. Online verfügbar unter <http://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/pageview/153543>, zuletzt geprüft am 24.08.2014.
- Statistik Austria (2007): Bevölkerung nach dem Religionsbekenntnis und Bundesländern 1951 bis 2001. Online verfügbar unter www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022885.html, zuletzt aktualisiert am 01.06.2007, zuletzt geprüft am 17.08.2014.
- Stöhr, Michaela (2006): Im Spannungsfeld von schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese. Zur Kooperation zwischen Verantwortlichen in Grundschulen und in kirchlichen Gemeinden. Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Peter Lang.
- Verhülsdonk, Andreas (2012): Ist der konfessionelle Religionsunterricht pluralitätsfähig? In: Rudolf Englert, Ulrich Schwab, Friedrich Scheitzer und Hans-Georg Ziebertz (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um ein Leitbegriff. Freiburg, Wien [u.a.]: Freiburg; Wien [u.a.]: Herder (RELIGIONSPÄDAGOGIK IN PLURALER GESELLSCHAFT, 17), S. 15–27.
- Verweijen, Ingeborg (1993): Der Religionsunterricht aus der Perspektive von ORg-SchülerInnen. In: *Österreichisches Religionspädagogisches FORUM* 3, S. 43–51.
- Wagner, Georg (1996): LehrerInnen ohne Absatzgarantie. Kurzfassung einer Studie zur Abmeldung vom Evangelischen Religionsunterricht. In: *Schulfach Religion* 15, S. 155–242.
- Wermke, Michael (2012): Religion und Schulleben. In: Gottfried Adam, Rainer Lachmann und Martin Rothgangel (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*. 7., grundlegend neu bearb. und erg. Aufl. Göttingen [u.a.]: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 106–123.
- Witzel, Andreas (2000): Das Problemzentrierte Interview. In: *Forum: Qualitative Social Research* 1 (1). Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>, zuletzt geprüft am 15.08.2014.

Anhang

Transkriptionsregeln

Für die Transkription der Interviews wurden die folgenden Transkriptionsregeln nach Bohnsack angewandt:¹³⁴

L	Sprecherwechsel Anschluss bzw. Überlappung
┘	Überlappungsende
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(1)	Pausendauer in Sekunden
<u>ja</u>	Wortbetonung
°ja°	sehr leise bzw. reduzierte Lautstärke des Sprechers
,	steigende Intonation
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
Hal-	Wort- bzw. Satz- Abbruch
oh=ne	Wortverschleifung
ne:::in	Wortdehnung, Anzahl gibt Dauer der Dehnung an
(nein)	unsichere Transkription, unverständliches
()	unverständliche Äußerung, Länge der Klammer gibt Wortlänge an
((schnauft))	Anmerkung von parasprachlichen und nicht verbalen
@ja@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(2)@	2 Sekunden Lachen

¹³⁴ Vgl. Bohnsack 2013, S. 389–390.

- 19 **2_18_M:** ^L (e::s) gar nit ja; eigentlich schon; da hat's keine
 20 Chance geben; und nächste Dorf is acht Kilometer weiter weg und meine Eltern arbeiten; (1)
 21 un:d ab der Hauptschule hat's angefangen mit Religionsunterricht, (1) u:nd ja was soll i sagen;
 22 (2) was nit; lustig isch es schon auf jeden Fall aba; (1) i:sch zu streng, (1) i:s zu streng kommt mir
 23 vor (1) von den Suren her auswendig lernen, meine anderen Kollegen gehen zum Beispiel eh sie
 24 haben geschlafen in eh Moschees und sie haben es dort scho gekannt; (1) die ganzen Suren i
 25 zum Beispiel hab des nit gehabt; u:nd deswegen fahlt mia die Grundlage. und i schäm mi
 26 sozusagen bei so a Sache; wenn sie alles können und i nit. (1)
 27 **I:** ^L°okey° (1) also (.) kann ma sagen die
 28 waren schon sehr weit und du warst.
 29 **2_18_M:** ^Lja i bin ganz weit weg hinten; genau.
 30 **I:** ^Lu:nd und der Lehrer; also
 31 dann war das für di zu streng oder; (1)
 32 **2_18_M:** ^Ljaa
 33 **I:** ^L kannst das bissl genauer beschreiben, wie
 34 streng; hast du dich schwer getan oder war dann der Unterricht so streng also ehh.
 35 **2_18_M:** ^L von
 36 die von die anderen Schulfächer und von den Religionsunterricht; i hab andere Schulfächer; i
 37 hab- i steh zwischen vier und fünf un:d danach kimmb mir schu das andere Fach wichtiger vor
 38 als Islamunterricht; und die Suren auswendig lernen; (1)
 39 **I:** ^Lokey; (1) aba vielleicht bleib ma mal in
 40 der Hauptschule, was hasch da genau erlebt; kannsch du a mal so, weil du has- es war einerseits
 41 sehr lustig; also Spaß irgendwo schon aba; kannst du a mal so bissl was du da so alles erlebt
 42 hast; einfach den Unterricht a mal, deine Erlebnisse bissl genauer beschreiben.
 43 **2_18_M:** ^L also vo- eh
 44 Lehrer her, Lehrer war sehr sympathisch und die Mitschüler auch aba (1) was soll i sagen (1)
 45 man macht nix richtiges mit Religion; man redet über andere Themen; (1)
 46 **I:** ^L kannsch a Beispiel
 47 °geben°.
 48 **2_18_M:** ^Lja ehm üb:er zum Beispiel über Politik und so (1)
 49 **I:** ^Lgenauer; also wirklich k- erz- erzähl
 50 zum Beispiel was habt's ihr da gemacht über den Politik.
 51 **2_18_M:** ^Lja ehm; i war an anderer Meinung und
 52 der Lehrer an anderer Meinung; na kommt's zu einer Diskussion (1) und ja. (1) danach versteht
 53 ma sich danach nit guat; (1)
 54 **I:** ^L also Diskussion, Diskussion kann ja auch was @positives@ sein; aba
 55 in dem Fall,
 56 **2_18_M:** ^Lja aba; eh (1) in dem Fall eher negativ.
 57 **I:** ^L eher negativ; genauer (also k-) w- wie ist es.
 58 was ist da passiert; wie ist es gegangen, al- jetzt hast gesagt die Diskussion; ihr seid zu- ihr wart's
 59 verschiedener Meinung; ist zu einer Diskussion gekommen; wie ist es dann weiter gegangen
 60 **2_18_M:** ^L Jaa
 61 also er hat ka Respekt gezeigt weil i jung war sicher; un:d denkt wahrscheinlich das i keine
 62 Ahnung hab; un:d i hab sei Meinung verstanden aba er hat's nit akzeptiert;

Ausschnitt aus Auswertungsschritt 1

Interview 2: 18jähre Alt, männlich

I. Charakterisierung d. IRU (durch den Schüler)

A. Schüler beschreibt, definiert den IRU.

B. Erlebnisse:

1. Lustig (40-41; 73)

2. Streng

a) *Auswendig lernen von Suren → „streng“*

(1) Suren hören nie auf → jedes Jahr neue Suren → „echt zack“
(22-23; 122-125)

(2) Immer wieder Kontrolle/ Prüfung gelernter Suren (197-198)

b) *Notenkonzept: 20 Suras auswendig lernen, Anwesenheit im Unterricht, ordentliche Mappe / Mitschrift führen.* (254-256)

(1) Suran fehlen → dreier im Zeugnis (258, 373)

c) *Strenge Gerechtigkeit statt individuelle Betrachtung*

(1) Trotz heterogene Gruppe werden Schüler homogen behandelt
→ führt zur Streng empfundene Unterricht.

▲ (2) Schlechtes Gewissen, Versagens Gefühl und Frust bei Schüler.
(198, 262-264)

3. Heterogene Gruppe:

a) *Gruppe, die kann alles*

(1) Gruppe 1 schließt Schüler nicht aus, haben unterstützende und einladende Haltung. (395-396)

(2) Note 1-2 (415)

b) *Gruppe, (loser) kann nichts*

(1) 3-4

(2) Fast ganz alleine in der Gruppe (269,270)

(3) Noch ein Schüler der nie kommt. (415-416)

c) *Gruppen Definition durch rel. Haltung, Lebensweise*
Gruppe 1 → eher altmodisch, traditionell (152-154)

d) *Schüler gehört zur 2 Gruppe, will aber zur ersten gehören.*

Versucht zur 1 Gruppe zu gehören, scheitert jedoch → fühlt sich blamiert → Frust, Können wird anhand von Suras gemessen! (252)

e) *Schämt sich, in der Gruppe*

f) *Frust → weil Anschluss verloren*

4. Fehlende Grundlage, eventuell schlechtes Gewissen

Schüler spürt fehlendes, wissen und sucht nach einem Zugang zur Islam (IRU)
(182-184)

Ausschnitt aus Auswertungsschritt 3

Interview 1 13 Jahre männlich		Interview 2 18 Jahre männlich		Interview 3 17 Jahre männlich		Interview 4- 16 Jahre weiblich		Interview 5- 13 Jahre weiblich		Ergebnis	
1. Die religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler											
a.	Moschee/ Jugendorganisation/ musul. türk. Kulturverein			a.	Moschee (Jugendgruppe, Gespräche mit Imam und Koran erlernen)	a.	Moschee früher, jetzt nicht mehr	a.	Moschee an Wochenenden		Moschee als fester Bestandteil der. Religiösen Erziehung
b.	Intensive Beziehung zur Moschee, zur Gott			b.	Moschee Besuch dauert mehrere Stunden.	b.	Beziehung zur Moschee abgebrochen	b.	Intensiver als IRU; bis zu 6 Stunden.		Sehr intensive Beziehung zur Moschee → intensiver als isl. Religionsunterricht
c.	religiöse Praxis ist wichtig.	c.	(moderne statt Traditionelle blinde Nachahmung)	c.	Freitagsgebet bei Möglichkeit			c.	Religion ist wichtig (Bsp. Einhaltung Essensvorschriften)		Eigene Religiosität und die Bedeutung der religiösen Praxis wird betont mit Beispielen illustriert. → Man muss nicht IRU gehen um religiös zu sein.
		d.	Mit Mutter gem. erlernen und Kontrolle (Geld Belohnung)	d.	Eltern können es auch erklären						Eltern, Familie hat wenig Zeit → daher Moschee oder IRU. Eltern springen ein, wenn Moschee nicht besucht wird.
		e.	Papa säkular, nie Zeit								Vater muss arbeiten → zwar Oberhaupt der Familie, aber Mutter ist zuständig für Erziehung.
		f.	Früher viel Zeit mit Bruder								
	Gott sei Dank gibt es Moschee → braucht IRU nicht.	g.	Besucht Moschee nicht → deshalb fehlt Grundwissen. (Vater säkular) → Mama will deshalb IRU Besuch.	g.	Geht Moschee → Glaubt mit Moschee isl. Religionsunterricht ersetzen zu können.	g.	Ist auch Moschee gegangen. Diskrepanz zwischen IRU und Moschee. Moschee hat die höhere Autorität.	g.	Moschee ist besser → Freundin geht isl. Religionsunterricht nur weil sie nicht Moschee geht.		Hierarchie der Autoritäten bei Rel. Sozialisation: Eltern > Moschee > IRU
	Zusammenfassung: Lernt in der Moschee alles, braucht deshalb isl. Religionsunterricht nicht. Moschee und religiöse Praxis ist wichtig.	Zusammenfassung: Freunde, die in die Moschee gehen wissen mehr bzw. alles. Die Mutter möchte, dass er IRU geht. IRU Besuch, weil keine Moschee.	Zusammenfassung: IRU wird nicht benötigt, da die Moschee besucht wird. Moschee hat auch Praxisrelevanz.	Zusammenfassung: Moschee hat die höhere Autorität.	Zusammenfassung: Moschee ist besser als IRU.						Eine Hierarchie der religiösen Autoritäten ist deutlich sichtbar: Eltern haben allg. die höchste Autorität. Moschee hat die höchste religiöse Autorität. IRU kommt an letzter Stelle. Die Autorität wird mit Praxisrelevanz, Stundenanzahl und Intensität der Beziehung begründet.

7.3. Abmeldemotive (direkte Angaben von Schülerinnen und Schülern)						Lehrer Sympathie, Vertrauen.
a. Fehlendes Vertrauen zum Lehrer	a. Vertrauensbruch → „Schüler wird des Unglaubens (schwach/schlecht) bezichtigt“.					
b. Mehr Stunden in NMS → Entlastung durch Abmeldung von IRU.	b. Schwierige Schulsituation → IRU zu streng → Methode wird angezweifelt. Zeitargument (keine Zeit für Suren lernen).	b. Schwierige Schulsituation → Elternwunsch → Nachhilfe und dann Höhere Schule → keine Zeit für IRU	b. Mehr Stunden, schwierige Schulsituation → Entlastung durch Abmeldung	b. Angst vor NMS, schwierige Schulsituation, viele Stunden → Entlastung	Schwierige Schulsituation → Entlastung. Angezweifelt werden die Methoden. Zeitargument.	
c. Randstunde oder Nachmittagsunterricht.	c. Randstunde oder Nachmittag	c. Randstunde oder Nachmittag	c. Randstunde → sechste oder siebte Stunde mit Wartezeit.	c. Nachmittags, hat bereits genug Nachmittage.	IRU am Rande, Exklusion vom „normalen“ Schulbetrieb.	
d. Geht Moschee → Moschee ist besser → intensiver.	d. Kein Moschee → fehlender Moscheebesuch wird als ein Defizit empfunden. Fehlendes Wissen und Ungleichgewicht zu den Mitschülern.	d. Geht auch Moschee → glaubt Moschee Unterricht ersetzt IRU zur Gänze	d. Moschee > besser, intensiver,...	d. Moschee → besser, lerne mehr, bessere Disziplin.	Der Moscheeunterricht wird als besser qualifiziert, abhängig von Disziplin, Methode (lesen statt schreiben in der Schule), Stundenanzahl, Uhrzeit, Unterrichtsgruppe, Lehrkraft und Lerneffekt (Moschee lernt man mehr).	
e. Brauche IRU nicht gehe Moschee → Lerneffekt IRU?	e. IRU nutzen wird angezweifelt, weil zu traditionell → leben in der Geschichte	e. IRU nutzen?	e. IRU lernt man nichts → nur Deutsch statt Türkisch	e. IRU kann man nicht lernen (zu laut, nur eine Stunde)	IRU bringt nichts! (wenig Stunde, kein Disziplin..)	
f. Schlechte Erlebnisse mit Lehrern (Streit über Politik, und religiöse Haltung)	f. Schlechte Erlebnisse mit dem Lehrer (Lehrer richtet über den Schüler).	f. Schlechte Beziehung zum Lehrer (Dauertadel und problematischer Umgang mit Disziplin)	f. Schlechte Beziehung zum Lehrer (Dauertadel und problematischer Umgang mit Disziplin)	f. Schlechte Erlebnisse bei der Einführungsstunde (kein Disziplin und schlechte Gruppenkonstellation)	Schlechte Erlebnisse mit dem Lehrer	
g. Authentizität des Lehrers angezweifelt (Lehrer sagt Unwahres oder Falsches).	g. IRU zu traditionell → Schüler will moderne IRU → aktuelle Themen die was bringen.	g. IRU zu traditionell → mehr aktuelle Themen.	g. Lehrer redet unlogisches Zeug → Diskrepanz zwischen IRU und Moschee.		Unterschiedliche weltanschauliche Konzepte- unterschiedliche Konzepte von IRU.	
h. Mama möchte Islamunterricht → früher	h. Eltern können auch erklären				Eltern können auch erklären. IRU ist ersetzbar durch Eltern und vor allem durch Moschee.	

gem. lernen und Belohnung, jetzt nicht mehr			
i.	Schlechte IRU Note ruiniert Zeugnis → nicht akzeptabel.	Andere Noten müssen verbessert werden. Keine Zeit für IRU.	Schüler versuchen schlechte Noten durch Abmeldung zu vermeiden.
Zusammenfassung:	Zusammenfassung:	Zusammenfassung:	Zusammenfassung:
IRU wird charakterisiert mit der Lehrperson. Lehrperson genießt kein Vertrauen. Die Autorität wird angezweifelt. Die L-S Beziehung wird gekennzeichnet durch mangelnde Kommunikation. Schüler macht sich Gedanken über seine Schulsituation und Zukunft, versucht schwierige Schulsituation durch Abmeldung von IRU zu mildern. IRU Abmeldung zeichnet sich als Zeitgewinn ab. Gespart wird eine Stunde, Abmeldung passt besser in den Stundenplan als Teilnahme am IRU, da IRU nicht in den Stundenplan integriert ist.	Charakteristisch für den IRU ist altmodische, traditionelle, Glaubensinhalte ohne Lebensbezug für den Schüler (Bsp. Suren auswendig lernen, und nicht zeitgemäße Antworten auf Schülerfragen). Schüler malt ein eigenes Realitätsbezogenes Konzept, die sich nicht mit dem IRU Konzept vereinbaren lässt. Mutter ist bemüht um eine Religiöse Erziehung bzw. Sozialisation, greift auf IRU als Unterstützung.	IRU wird stark durch die Beziehung zur Lehrperson charakterisiert: 1. Lehrer richtet über den Glauben des Schülers und bezieht den Schüler des Unglaubens. → Bruch mit dem IRU, Schüler verschließt sich. Vater hat mit anderem IRU Lehrer eine Vergangenheit und verlangt vom Sohn sich abzumelden. IRU wird durch schlechte L-S Beziehung belastet. Schüler malt ein eigenes Konzept von Religionsunterricht, die er nicht in IRU sieht. Vergleich IRU zugleich mit dem Ethikunterricht, und findet sein Konzept in Ethikunterricht wieder.	Mehrere Faktoren kennzeichnen den IRU. In erster Linie wird der IRU mit dem Lehrer charakterisiert. Lehrer kontrolliert das Binnengeschehen. Es scheint die IRU wird durch schlechte L-S Beziehung und durch mangelnde Lehrprofessionalität bezüglich des Umganges mit Disziplinproblemen, gekennzeichnet. Ältere Schüler scheinen im Stande zu sein eigene Konzepte zu entwickeln und lehnen daher den IRU Konzept als zu lebensfremd und alt ab.
Die Qualität, Kompetenz, und Autorität der IRU wird in Zweifel gezogen. Moscheeunterricht wird besser bzw. höher eingeschätzt, → IRU wird daher als Zeitverschwendung betrachtet.	Fehlender Moscheeunterricht macht sich defizitär sichtbar, hat Auswirkung auf den IRU (Note, Binnengeschehen, Gruppe) IRU alleine ist nicht ausreichend → Mitschüler die Moschee gehen wissen „alles“.	Schlechte Beziehung zur Schule spricht auch gegen IRU, weil IRU ein schlecht integriertes Schulfach ist.	Das Abmeldeverhalten und das Binnengeschehen werden durch weitere Faktoren beeinflusst. Der Faktor Moschee hebt sich in den Interviews besonders hervor. Der Moscheeunterricht hat sowohl auf das Binnengeschehen im IRU, auch auf das Abmeldeverhalten Einfluss. Schülerinnen und Schüler ziehen einen direkten Vergleich zur Moscheeunterricht, in der der IRU sehr schlecht abschneidet. Des Weiteren scheint die Ähnlichkeit der IRU mit dem Moscheeunterricht, den IRU überflüssig zu machen.

Curriculum Vitae

Mehmet Hilmi Tuna, BSc
Pontlatzerstraße 19, 6020 Innsbruck
Tel.: 0650 966 1919
Email: m.tuna1985@gmail.com

Ausbildung:

2011 – 2014	Masterstudium Islamische Religionspädagogik, Uni Wien (Mitbelegung Uni Innsbruck)
2007 – 2010	Biotechnologie Studium, MCI Innsbruck Abschluss: 05.07.2010 Bachelor of Science in Engineering
2009	Lehrbefähigungsprüfung Islamischer Glaubensgemeinschaft in Österreich
2007 – 2009	Religionsstudium Privatschule (VIKZ)
2001 – 2006	Höhere Technische Bundes- Lehr- und Versuchsanstalt Innsbruck, Wirtschaftsingenieurwesen mit Schwerpunkt Betriebsinformatik

Arbeitserfahrungen:

September 2009 – 2014	Von der Islamischen Glaubensgemeinschaft bestellter Religionslehrer
Juni 2008 – September 2008	ThioMatrix, Forschungs- und Beratungs- GmbH, Innsbruck

Kurzfassung/Abstract

Diese Arbeit widmet sich den Schülerinnen und Schüler des islamischen Religionsunterrichts und ihrer Wahrnehmungen. Erforscht werden diesbezüglich die Tiefenmotive und Hintergründe der Abmeldungen vom islamischen Religionsunterricht.

Durch eine qualitativ empirische Analyse werden die Einflussfaktoren bestimmt, welche die Schülerinnen und Schüler zu der Abmeldungsentscheidung führen. Muslimische Schülerinnen und Schüler, die sich abmelden nehmen im Hintergrund des eigenen Bezugsrahmens den islamischen Religionsunterricht als eine Erziehungs- und Bildungsinstanz für die religiöse Sozialisation wahr. Sie nehmen die schwierigen Rahmenbedingungen und die Probleme des islamischen Religionsunterrichts wahr, und stellen zugleich Anforderungen an den islamischen Religionsunterricht, die sie als nicht erfüllt ansehen.

This work is dedicated to the students of Islamic religious education and their perceptions. Be explored in this respect the deep motives and backgrounds of the logout of Islamic religious education.

Through a qualitative empirical analysis, the influence factors are determined, which lead the students to the logout decision. Muslim students who take logout in the background of one's own frame, appreciate Islamic religious education as an educational body for the religious socialization. Students realize the difficult conditions and the problems of Islamic religious education, and they make demands on Islamic religious education, which they see as not met.