



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Vorstellungen muslimischer SchülerInnen von einem/einer guten ReligionslehrerIn

Eine empirische Studie zu den Vorstellungen der SchülerInnen in Bezug auf den IRU und
den/die ideale/n IRU-LehrerIn“

verfasst von / submitted by

Ömer Esen

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 874

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Islamische Religionspädagogik

Betreut von / Supervisor:

Dr. Univ.-Prof. Ednan Aslan

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

-

Inhaltsangabe

Abstract	4
1 Einleitung	5
2 Forschungs- und Erkenntnisstand	7
3 Forschungsfrage	8
I Theoretischer Teil	9
1 Der islamische Religionsunterricht in Österreich	9
1.1 Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts	9
1.2 Der islamische Religionslehrer	10
1.2.1 Stellung des IRL in Österreich	10
1.2.2 Der islamische Religionsunterricht in der Schule	11
1.2.3 Die didaktischen Aufgaben der ReligionslehrerInnen in den Lehrplänen und im Schulunterrichtsgesetz	13
II Empirischer Teil	18
2 Quantitative Methode	18
3 Auswertung der Fragebögen	20
3.1 Allgemeine Werte der Befragung	20
3.2 Erwartungen an die ReligionslehrerInnen und an den IRU	23
3.2.1 Verknüpfung der Staatsbürgerschaft mit Erwartungen an den/die IRL	23
3.2.2 Freie Angaben über die Wünsche zum Religionsunterricht und zur IRL	30
3.2.3 Geschlecht und IRL und IRU	31
3.2.4 Verknüpfung mit Erstsprache/Muttersprache	35
3.2.5 Verknüpfung mit der Richtung des Islam	38
3.2.6 Verknüpfung mit dem Alter	42
3.3 Bevorzugte Inhalte im IRU	46
3.3.1 Staatsbürgerschaft und Themen im IRU	46
3.3.2 Geschlecht und Themen im Religionsunterricht	49
3.3.3 Gruppierungen des Islam und Themen	50
3.3.4 Alter und Themen im IRU	52
3.4 Auswirkungen der Religiosität der Eltern auf ihre Kinder	53
3.4.1 Von wem Wissen über Religion	53
3.4.2 Moscheebesuch mit den Eltern	54
3.4.3 Reden über Religion mit den Eltern	61
3.4.4 Lesen von religiösen Büchern mit den Eltern	64

3.5	Charakteristik des idealen Religionslehrers/der idealen Religionslehrerin – Ideale des IRL	68
3.6	Wünsche an den IRU	85
4	Schlussfolgerung	87
5	Literaturverzeichnis	88
6	Lebenslauf	92

Abstract

In der vorliegenden Arbeit habe ich mich mit den Vorstellungen der SchülerInnen über den guten islamischen Religionslehrer/die gute islamische Religionslehrerin auseinandergesetzt. Zentral erschien mir zu zeigen, welche Ansprüche die SchülerInnen an die ReligionslehrerInnen und an den Religionsunterricht haben. So wende ich mich in dieser Arbeit den Erwartungen der SchülerInnen wie dem Geschlecht, der Muttersprache, der Ausrichtung des Islam und der Staatsbürgerschaft der ReligionslehrerInnen zu. Weiters soll in dieser Arbeit dargestellt werden, die die Staatsangehörigkeit, das Geschlecht und die Angehörigkeit der SchülerInnen zu einer spezifischen Gruppe des Islam ihre Anforderungen an die islamischen ReligionslehrerInnen verändert. Weiters wird in dieser Arbeit auf den Zusammenhang der Religiosität der Eltern mit der Religiosität der Kinder untersucht. Es wird auf das Wissen der SchülerInnen über den Islam eingegangen, auf den Moscheenbesuch mit den Eltern und das Vorlesen und Reden über Religion mit den Eltern. Schließlich wird auch auf die Charakteristik der idealen ReligionslehreInnen eingegangen und die weiteren Wünsche über den islamischen Religionsunterricht dargestellt.

1 Einleitung

Der Rahmen der geplanten Masterarbeit wird die Erwartungen der SchülerInnen an die IRU-LehrerInnen umfassen. Da der Unterricht nicht nur aus einem einseitigen Weg der Wissensvermittlung von LehrerInnen zu den SchülerInnen besteht, erscheint es als wichtig, dass die Schülerinnen befragt werden, welche Eigenschaften sie beim islamischen Religionslehrer/bei der islamischen Religionslehrerin als wichtig erachten und welche Vorstellungen die SchülerInnen über eine/n gute/n Religionslehrerin haben. Denn in der Fachdidaktik wurde immer vermittelt, dass die LehrerInnen auf die SchülerInnen eingehen müssen, damit auch die Lehrinhalte vermittelt werden können. Auch durch meine eigenen Beobachtungen im Unterricht habe ich gesehen, dass LehrerInnen oftmals abgelehnt wurden, weil sie den Vorstellungen der SchülerInnen nicht entsprachen, indem sie auch ihre Wünsche und Bedürfnisse im Unterricht eingingen.

Es soll in dieser Arbeit also untersucht werden, an welchen Charakteristika die SchülerInnen die IRL messen und welche Gründe sie für Unzufriedenheit im IRU haben. Durch die Untersuchung hoffe ich auch in Zukunft die Qualität des IRL zu steigern und den LehrerInnen einen Orientierungsrahmen für Ihre Arbeit zu geben. Es soll dabei um ein Gelingen und eine Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen. Dies hängt oftmals nicht von objektiven Rahmenbedingungen ab, wie die Ausbildung der LehrerInnen oder ihr Umgang mit den SchülerInnen, sondern oftmals auch durch reine Sympathiewerte, die schwer gemessen werden können.

Die Thematik erweist sich nun deswegen so wichtig, da eben Unterricht erst stattfinden kann, wenn es auch eine funktionierende LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung gibt und damit vom IRL vermittelte Inhalte durch die SchülerInnen aufgenommen werden.

Denn das zentrale Problem liegt darin, dass die SchülerInnen möglicherweise einen/e IRL ablehnen, die sie persönlich als nicht gut, oder qualifiziert betrachten. Auch für mich persönlich ist es wichtig diese Vorstellungen zu entsprechen, sodass die SchülerInnen die ihnen vermittelten Inhalte auch annehmen und mir als Lehrer oder dem IRU ablehnend gegenüberstehen.

Meine Arbeit wird sich nun folgendermaßen gliedern. Zuerst gehe ich nach der Einleitung auf den Forschungsstand und den Erkenntnisstand ein. Danach wird die Forschungsfrage erläutert und genauer ausgeführt. Nach der Forschungsfrage wende ich mich dem theoretischen Teil

der Arbeit zu. Hier werden wichtige Begriffe für die Analyse der empirischen Erhebungen analysiert. Es wird zuerst auf den/die IRL eingegangen und seine Fachkompetenzen beschrieben. Nachher betrachte ich die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung, die eben wichtig ist, um auf die Vorstellungen der SchülerInnen über den idealen IRL einzugehen. Nach diesem Kapitel wird der islamische Religionsunterricht betrachtet. Hier werden dann auch die Meinungen klassischer islamischer Gelehrter über den Unterricht und den IRL dargestellt. Weiters gehe ich auf die Stellung des IRL im Islam ein. Danach schlage ich die Brücke zur heutigen Zeit und beschreibe den Religionsunterricht in Österreich. Es werden die didaktischen Grundlagen reflektiert, die Rechtslage der ReligionslehrerInnen und auch die religiöse Erziehung muslimischer Kinder in Österreich.

Im empirischen Teil folgen die Auswertung der Fragebögen und deren Interpretation. Im letzten Kapitel gehe ich dann auf die Schlussfolgerung ein und beantworte die Forschungsfrage.

2 Forschungs- und Erkenntnisstand

In der bisherigen Forschung wurden bereits Studien zur Bewertung des Religionsunterrichts gemäß der Eltern oder SchülerInnen durchgeführt. Die Charakterisierung des guten Lehrers/der guten Lehrerin war darin nicht inkludiert. In diesem Kapitel gehe ich nun auf die bisherigen Studien zum Thema ein, die mir als eine Grundlage für den Forschungs- und Erkenntnisstand dienen.

Zuerst ist hier die Dissertation von Aslan (1997) zu nennen. Hier wird ein Ländervergleich vollzogen und sowohl LehrerInnen, Lehrplan als auch Schulbücher betrachtet. In seiner Arbeit wendet sich Aslan auch der Thematik des Akzeptierens des IRU bei der islamischen Bevölkerung zu und welche Probleme es dabei gibt.

Als wichtige Studie ist hier Potz (2005) zu nennen. Dieser setzte sich in komparatistischer Weise mit dem islamischen Religionsunterricht auseinander. So verglich er die gesetzlichen Rahmenbedingungen in Deutschland und Österreich. Darüber hinaus führte er eine Befragung an der IRPA unter den StudentInnen durch. Er fragte nach den Zielen des Religionsunterrichts, nach der Zufriedenheit mit der Organisation und auch über mögliche Probleme im Unterricht. In dieser Studie war die Perspektive von angehenden LehrerInnen entscheidend.

Kiefer (2005) richtet seinen Fokus in der Untersuchung auf die Eltern und SchülerInnen und ihre Meinung zum islamischen Religionsunterricht im deutschen Bundesland Nordrheinwestfalen. Dabei werden auch ihre Einstellungen gegenüber den LehrerInnen erhoben.

Strobl (2005) thematisiert in ihrem Beitrag allgemein den Islam in Österreich. Jedoch geht sie bei ihrer wissenschaftlichen Untersuchung auch auf den Religionsunterricht ein. In der Arbeit wird im Rahmen der Betrachtung des IRU und der IRL darauf eingegangen, dass der Unterricht einen Integrationsbeitrag der Muslime in Österreich leistet und sie auch bei der Identitätsbildung unterstützt.

Etwas kritisch und sehr polarisierend wurde dann die Studie von Khorchide (2009) gesehen. Diese fragte die ReligionslehrerInnen nach der Vereinbarkeit von spezifischen Werten wie Demokratie, Menschenrechten und dem Rechtsstaat mit dem Islam.

Demirkol (2011) untersuchte die Einstellungen der SchülerInnen gegenüber dem islamischen Religionsunterricht. Sie fragte in ihrer empirischen Studie nach der Zufriedenheit der SchülerInnen mit dem Religionsunterricht.

In diesem Forschungsstand hat sich nun gezeigt, dass es schon unterschiedlichste Untersuchungen gab, in denen auch auf die IRL eingegangen wurde und auch die Vorstellungen der SchülerInnen gegenüber diesen. Es wurde noch nicht untersucht, welche Vorstellungen die SchülerInnen über einen idealen IRL haben. Dieser Thematik will nun ich in meiner vorliegenden Arbeit nachgehen.

3 Forschungsfrage

Im Rahmen der Arbeit sollen die folgenden Fragen, mit denen ich der Frage des idealen Religionslehrers/der idealen Religionslehrerin nachgehe, genauer untersucht werden.

Forschungsfrage: Welche Erwartungen haben die SchülerInnen an die islamischen ReligionslehrerInnen?

Mit dieser Hauptfrage sollen in der Wechselbeziehung von SchülerInnen und LehrerInnen, die SchülerInnen zu Wort kommen und genau ihre spezifischen Erwartungen an die LehrerInnen ausdrücken. Das ist wichtig, weil die SchülerInnen die AdressatInnen des Unterrichts sind und nur durch einen „guten“ Unterricht auch die Lehrinhalte aufgenommen werden. Hieraus ergibt sich auch eine Problemstellung. Denn es könnte sein, wenn die Erwartungen der SchülerInnen nicht erfüllt werden, entwickeln sie auch eine Ablehnung gegenüber dem Religionsunterricht und melden sich ab oder suchen sich Informationsquellen außerhalb der staatlichen Kontrolle der Lehrinhalte.

I Theoretischer Teil

1 Der islamische Religionsunterricht in Österreich

1.1 Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts

Die Eingliederung des Islam in die Religionslandschaft Österreichs geht bis in die Zeiten des 19. Jahrhunderts zurück. So wurde unter der Regierungszeit Kaiser Franz Josephs II. der Islam in Österreich anerkannt. Aslan beschreibt dies folgendermaßen:

„Das Anerkennungsgesetz 1874 ermöglichte allen RG freie Religionsausübung und durch die Anerkennung den Genuß damit verbundener rechtlicher Privilegien“ (Aslan 1998: 110).

Das bedeutete, dass auch Menschen mit islamischer Glaubensrichtung ihre Religion ausüben durften. Dies war jedoch ein „Verwaltungsakt“ (Aslan 1998: 110) und noch kein richtiges Gesetz. Erst kurz vor dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges wurde dann der Islam anerkannt. Es handelt sich allerdings um „die Anerkennung des Islam nach hanefitischem Ritus“ (Aslan 1998: 111). Mit der Anerkennung des Islam als Religionsgemeinschaft waren schließlich gewisse Rechte verbunden. Es war den Muslimen nun erlaubt, ihren Glauben öffentlich auszuüben und auch ihre Religionsgemeinschaft vom Staat geschützt zu sehen (vgl. Aslan 1998: 110).

Wichtig war dieser Schritt geworden, da Österreich-Ungarn im Jahre 1908 Bosnien und Herzegowina annektierte und dadurch eine große Anzahl muslimischer Menschen in die Monarchie einverleibt wurde. Das neue Gebiet bereitete dem Kaiserreich auch Schwierigkeiten, wie Aslan anführt:

„Die Okkupation war nämlich keineswegs ein komplikationslos verlaufenes Husarenstück der österreichisch-ungarischen Politik“ (Aslan 1998: 113).

Die österreichisch-ungarische Monarchie versuchte hier die muslimische Bevölkerung gleichzustellen. Denn es gab „Vorwürfe[.] wegen der ungleichen Behandlung der Muslime vom Ausland“ (Aslan 1998: 114). Man versuchte diesen Vorwürfen zu begegnen und erkannte die Muslime im Jahr 1912 an. Es gab aber auch Stimmen im Inland, die sich gegen die Anerkennung des Islam aussprachen. Man begründete dies damit, dass der Islam nicht „in das Wertsystem, in das Kultursystem und schließlich in das Rechtssystem eines europäisch-abendländischen Staates [.] passe“ (Aslan 1998: 116). Obwohl nun der Islam anerkannt war, gab es keine konkrete „organisationsrechtliche Durchführung“ (Aslan 1998: 119). Dies blieb auch bis in die Zweite Republik Österreichs so. Erst der „Gastarbeiterzustrom“ (Aslan 1998:

119) veränderte die Situation in Österreich und erforderte ein Handeln des Staates. Zuerst wurden nur Vereine gegründet wie „Jamiat al Islam“ (Aslan 1998: 119) oder der „Muslimische Sozialdienst“ (Aslan 1998: 119). Der islamische Sozialdienst betrieb in der Folge auch eine „Kampagne um die Anerkennung des Islam als Religionsgemeinschaft in Österreich“ (Aslan 1998: 119). Im Jahre 1969 wurde dann ein Antrag beim Ministerium für Unterricht und Kunst gestellt. Dem wurde jedoch nicht stattgegeben und zudem den Antragsstellern vorgeworfen, dass sie sich bei dem Wunsch um Anerkennung auf eine falsche Geschichtsschreibung bezogen. Man kann darin einen gewissen Antiislamismus sehen. Aslan beschreibt dies so:

„Die Vorgeschichte der Beziehungen zwischen dem Islam und Österreich belastete sehr negativ die Durchsetzung des Antrages in Österreich. Die antiislamischen Spannungen, der vielfach schon antiislamisch betonte Geschichtsunterricht, in dem 450 Jahre ‚Türkenkriege‘ konserviert wurden, stand unter anderem als ein psychologisches Problem vor dieser Anerkennung“. (Aslan 1998: 120).

Hier sieht man, dass der Islam früher schon ähnliche Probleme bei der Anerkennung hatte wie heute. Man hatte hier also Probleme mit der Geschichte Österreichs und auch mit einer neu aufkommenden Islamfeindlichkeit. Weiters war es problematisch, dass in der Monarchie offiziell nur der „hanefitische[...] Ritus“ (Aslan 1998: 122) anerkannt wurde und man dadurch andere Riten ausschloss. Dadurch verliefen die Verhandlungen immer schwierig und erst 1979 wurde „die Genehmigung zur Errichtung der ersten islamischen Religionsgemeinschaft in Wien“ (Aslan 1998: 123) erteilt.

1.2 Der islamische Religionslehrer

1.2.1 Stellung des IRL in Österreich

Zuerst ist in diesem Kapitel zu sagen, dass der „Religionsunterricht ein Pflichtgegenstand“ (Aslan 1998: 212) ist. Die ReligionslehrerInnen werden durch die „jeweilige[...] Gebietskörperschaft angestellt“ (Aslan 1998: 212). Die ReligionslehrerInnen haben im Unterricht die Aufgabe der „Vermittlung des Lehrgutes des RU, [der] Vorschriften des Lehrplanes und religionsgesellschaftlichen Vorschriften und Anordnungen“ (Aslan 1998: 212). Die Kontrolle der ReligionslehrerInnen obliegt den Fachinspektoren. Diese werden „auch vom Staat besoldet“ (Aslan 1998: 212). Wichtig ist, dass die IGGiÖ (Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich) für die Ermächtigung zum Unterricht zuständig ist. Somit kann man auch beim Entzug dieser Ermächtigung gekündigt werden:

„Bei einer/em als Vertragsbedienstete/r angestellten Religionslehrer/in gilt der Entzug der kirchlichen bzw. religionsgesellschaftlichen Ermächtigung für den Dienstgeber als Kündigungsgrund“ (Khorchide 2009: 49).

Somit liegt eine enge Bindung der ReligionslehrerInnen an die Glaubensgemeinschaft vor. Jedoch war dies nicht immer so.

Zu Beginn hatte man mit den ReligionslehrerInnen gewisse Probleme, da mit einer einzigen Ausnahme keine/r der LehrerInnen die österreichische Staatsbürgerschaft besaß und die Lehrkräfte weder pädagogisch noch sprachlich ausreichend geschult waren. Dies stellte sich folgendermaßen dar:

„Diese angehenden türkischen Lehrer wurden noch in ihrer Heimat, vor dem Dienstantritt in Österreich, in Schnellkursen mit den Grundkenntnissen der deutschen Sprache vertraut gemacht. In Österreich angekommen wurden sie zusammen mit den übrigen Kollegen einer Schulung in der pädagogischen Akademie Österreichs unterzogen“ (Aslan 1998: 214).

Dieses Pflichtprogramm erwies sich jedoch als unzureichend. Problematisch war auch, dass die Lehrkräfte der „türkischen Regierung gegenüber zur Loyalität verpflichtet“ (Aslan 1998: 215) waren. Auch waren diese LehrerInnen in ihrer Einstellung sehr konservativ. Dies wollte man ändern und auf die Zeichen der Zeit reagieren:

„Die RL sollten in der Lage sein aufzuzeigen, daß auch sie sich um eine Antwort auf die großen Herausforderungen und Fragen unserer Zeit bemühen, und sie aus ihrer Religion (Islam) ableiten können. Toleranz den anderen gegenüber und Überzeugtsein von einer eigenen Religion sollen im Reden und Handeln der RL in gleicher Weise zum Ausdruck kommen“ (Aslan 1998: 215).

Das bedeutet, dass man das Bild der Islamlehrer ändern wollte und sie die westlichen Werte (Toleranz) mit den muslimischen verbinden sollten. So wird eben auch im islamischen Religionsunterricht betont:

„Der RU ist aus religionsrechtlicher Perspektive einerseits durch das Grundrecht auf Religionsfreiheit und andererseits durch das Elternrecht abgesichert“ (Khorchide 2009: 43).

Dies bedeutet, dass es gewisse staatliche Ziele des Religionsunterrichts gibt, aber die Kinder nicht komplett der Erziehung durch ihre Eltern entzogen werden.

1.2.2 Der islamische Religionsunterricht in der Schule

Prinzipiell sind für den islamischen Religionsunterricht in der Schule zwei Wochenstunden vorgesehen (vgl. Aslan 1998: 110). Es kann aber auch hier zu einer Reduzierung der Wochenstunden kommen:

„Wenn die Teilnehmer der Schülerinnen und Schüler trotzdem unter 10 bleiben sollte, die in ihren Klassen jeweils weniger als die Hälfte der Schüler jeder einzelnen Klasse sind, so vermindert sich die festgesetzte Wochenstundenanzahl für den Religionsunterricht auf 1 Wochenstunde“ (Aslan 1998: 208).

Dies kann immer wieder zu einem Problem für die ReligionslehrerInnen werden, weil sie oftmals zu wenige Wochenstunden unterrichten und an verschiedenen unterschiedlichen Schulen tätig sein müssen. Denn obwohl der Religionsunterricht ein Pflichtfach ist, kann man sich davon abmelden (vgl. Aslan 1998: 209). Ein häufiger Grund für die Abmeldung ist die Tageszeit, an welcher der Unterricht erteilt wird, eben am Nachmittag (vgl. Aslan 1998: 209). Es gibt hier Abmeldequoten von bis zu 50 % (vgl. Khorchide 2009: 43). Anggeführt wird jedoch nicht nur die Tageszeit, sondern unterschiedliche Gründe:

„Für manche Eltern, vor allem türkische, ist der Unterricht vor allem seit dem Verzicht auf LehrerInnen aus der Türkei zu konservativ. Andere Eltern wiederum empfinden den Unterricht als zu wenig traditionell-islamisch. Schiitische Kinder werden überwiegend abgemeldet und in einen außerschulischen schiitischen RU geschickt, da der schulische RU als einseitig sunnitisch ausgerichtet empfunden wird“ (Khorchide 2009: 47).

Hier wird deutlich, dass die Gründe unterschiedlich sind und der Unterricht nicht so einfach jedem Schüler oder den Eltern gerecht werden kann. Es gibt divergierende Wünsche, die an den Religionsunterricht herangetragen werden können. Diese erweisen sich jedoch immer als stark einengend.

Daher versucht man in der Ausbildung der ReligionslehrerInnen mehrere Punkte zu berücksichtigen. Man will hier im Unterricht an der IRPA (Islamische Religionspädagogische Akademie) eine „fachliche und pädagogische Ausbildung“ (Khorchide 2009: 62) bewirken.

1.2.3 Die didaktischen Aufgaben der ReligionslehrerInnen in den Lehrplänen und im Schulunterrichtsgesetz

Richtungsweisend für die LehrerInnen sind die Lehrpläne, die ihnen einen Rahmen für den Unterricht geben. So wird Folgendes angemerkt: „Lehrerinnen und Lehrer erhalten mit den vorliegenden Lehrplänen einen Überblick über Inhalte und Ziele des Unterrichts“ (Lehrpläne 2015: 4.). Mit diesen Inhalten und Zielen sollen die LehrerInnen ihren Unterricht ausgestalten und auf die SchülerInnen ausrichten. Die Inhalte und Ziele orientieren sich an einem ganzheitlichen Unterricht, der zugleich auf Körper, Seele und Geist der SchülerInnen Bezug nimmt:

„Der Unterricht ist ein ganzheitlicher Unterricht, welcher die Dimensionen Körper, Seele und Geist gleichermaßen anspricht. Dies ergibt sich direkt aus der Lehre des Islam als einer Religion, welche alle Dimensionen des menschlichen Daseins thematisiert und um eine Balance zwischen ihnen bemüht ist. Die Lehrkräfte haben daher die jeweiligen Inhalte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und innerhalb des islamischen Kontextes didaktisch und methodisch so aufzubereiten, dass die Schülerinnen und Schüler ein ganzheitliches Verständnis für ihre Religion entwickeln können.“ (Lehrpläne 2015: 2.).

Die SchülerInnen sollen nach diesen Lehrplänen ganzheitlich gefördert werden. In Bezug auf den Islam wird eine ausgeglichene Entwicklung angestrebt. Die Ausgestaltung des Unterrichts im Hinblick auf die SchülerInnen soll von den LehrerInnen sowohl didaktisch als auch methodisch aufbereitet werden. Dazu ist immer ein islamischer Kontext zu berücksichtigen, damit ein islamischer Religionsunterricht stattfinden kann. Es ist dabei wichtig, dass die SchülerInnen nicht nur ein fragmentarisches Bild unserer Religion erhalten, sondern ein ganzheitliches. Dabei sind unterschiedliche Bereiche, von Verboten und Geboten über die Geschichten von den Propheten bis hin zur Gesetzeslehre, zu berücksichtigen.

Um die SchülerInnen langsam an den Islam und seine Originaltexte heranzuführen, sollen die LehrerInnen im Unterricht immer wieder Quelltexte wie den Koran heranziehen. Im Lehrplan wird dies folgendermaßen formuliert:

„Um dieses Ziel erreichen zu können, wird den Unterrichtenden empfohlen, in der Volksschule wie in allen weiteren Schulstufen und Schulformen einen bestimmten Teil der Stunde (Anfang oder Ende) speziell zur Pflege der Rezitation und Lektüre zu reservieren. Da ein sehr unterschiedliches Niveau der Klasse in diesem Punkt zum Alltag gehört, sollen die Lehrkräfte hier besonders auf die individuelle Förderung achten“ (Lehrpläne 2015: 4.).

So muss sich die Lehrkraft am Anfang und am Ende der Stunde immer etwas Zeit nehmen, um den Unterricht mit einem Gebet zu eröffnen und auch wieder zu schließen. Ebenso

können, wenn genug Koranbücher im Unterricht vorhanden sind, die SchülerInnen in der Klasse den Koran zu Beginn der Stunde lesen. Hierbei dürfen die SchülerInnen aber nicht überfordert werden, denn – wie im Zitat betont wird – es gibt in den Klassen oftmals ein unterschiedliches Niveau. Darauf müssen die LehrerInnen laut Lehrplan auch eingehen.

In der individuellen Förderung ist auch die Stärkung der Identität eingeschlossen. Im Rahmen des Unterrichts sollen die SchülerInnen durch die LehrerInnen bei der Entwicklung ihrer muslimischen Identität unterstützt werden:

„Eine wesentliche Aufgabe liegt darin, die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer muslimischen Identität zu unterstützen. Dabei werden besondere Lebenserschwerisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf berücksichtigt. Je nach den Erfordernissen können die Lehrkräfte aus dem Lehrplan für die Volksschule inhaltliche und methodische Angaben eigenverantwortlich für diese Schulart übernehmen, bzw. adaptieren.“ (Lehrpläne 2015: 40.).

Hierbei soll aber angemerkt werden, dass es keine einheitliche muslimische Identität gibt, weil auch der Islam in unterschiedliche Gruppierungen aufgespalten ist. Hier ist wohl eher gemeint, dass die Gemeinsamkeiten hervorgestrichen werden, wie die Shahada, der Koran und der Glaube an die Propheten. So sollen sich die SchülerInnen mit Hilfe der LehrerInnen in unserer Religion entwickeln können. Im Lehrplan wird auch auf besondere Erschwerisse der SchülerInnen eingegangen, wenn diese z. B. eine Behinderung haben oder verhaltensauffällig sind. Darauf sollen die LehrerInnen in besonderem Maße eingehen, wobei sie auch Inhalte und Methoden aus den Volksschullehrplan übernehmen können.

Ein weiterer Punkt bei der Entwicklung einer islamischen Identität ist der freie Wille im Islam: „Es soll von den Lehrkräften dargelegt werden, dass der Mensch nach islamischem Verständnis mit einem freien Willen und Entscheidungskraft ausgestattet wurde“ (Lehrpläne 2015: 49.). Die LehrerInnen sollen somit im Unterricht den freien Willen der SchülerInnen und ihre eigene Entscheidungskraft fördern. Hier wird angesprochen, dass im Unterricht kein Zwang auf die SchülerInnen ausgeübt werden darf, wie auch schon vorher erwähnt. Besonders wichtig ist die Förderung dieses freien Willens und der Entscheidungskraft im Hinblick auf die heutige Zeit:

„Mit der zunehmenden Mobilität und dem schnellen Wandel der Bedürfnisse der Menschen steigt auch die Frage nach der Flexibilität ihrer Ansichten und methodischen Vorgehensweisen. In diesem Kontext berücksichtigen die islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer die dem Islam innewohnende Prioritätenregel und stellen den Schülerinnen und Schülern zeitgemäße und gleichzeitig religiöse Handlungsoptionen zur Verfügung“ (Lehrpläne 2015: 2.).

Den SchülerInnen sollen von den LehrerInnen Handlungsmöglichkeiten für die heutige Zeit gegeben werden, aus denen sie auswählen können. Denn wie im Zitat aus den Lehrplänen angemerkt, erfordert die heutige Zeit Flexibilität und auch ein methodisches Vorgehen. Wichtig erscheint in dieser Textpassage die Erwähnung der Prioritätenregel. Die SchülerInnen dürfen bei aller Ausrichtung auf die moderne Zeit nämlich nicht Gott oder ihren Glauben vergessen. Jedoch darf auch dieser Glaube nicht unabhängig von den SchülerInnen und ihren Problemen in der Welt unterrichtet werden:

„Die Lehrerin und der Lehrer bemühen sich darum, die jeweiligen Themen mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu verbinden und schüleraktivierende sowie handlungsorientierte Methoden anzuwenden“ (Lehrpläne 2015: 3.).

So ist es wichtig, dass die Lebenswelt der SchülerInnen in den Unterricht einbezogen wird. Indem nämlich die eigene Lebenswelt thematisiert wird und sich der Unterricht auf diese bezieht, kann das Interesse der SchülerInnen für die Religion geweckt werden. Es zeigt sich auch, dass sie dann im Alltag nach den Maßstäben ihrer Religion handeln und diese in der modernen Zeit nicht aus den Augen verlieren.

Neben der lebensweltlichen Orientierung sollen auch die Gemeinsamkeiten der SchülerInnen gefördert werden. Vorhin wurde angemerkt, dass es keinen einheitlichen Islam gibt, sondern unterschiedliche Ausrichtungen. Der österreichische islamische Religionsunterricht ist darum bemüht, hier eine Einheitlichkeit zu schaffen:

„Die Gemeinsamkeiten der Schülerinnen und Schüler im islamischen Religionsunterricht bestehen in ihrer Zugehörigkeit zu Österreich und zum Islam – davon ausgehend sollen die Lehrerinnen und Lehrer in jeder Schulstufe die Elemente der österreichisch-islamischen Identität sowohl theoretisch als auch praktisch vermitteln“ (Lehrpläne 2015: S. 3.).

In den Lehrplänen wird die Zugehörigkeit der SchülerInnen zum Islam und zu Österreich hervorgehoben, was in der Schaffung einer österreichisch-islamischen Identität mündet. Dadurch identifizieren sich die SchülerInnen mit ihrer Religion und mit Österreich und es kommt zu keiner Randgruppenbildung. Die österreichisch-islamische Identität ist auch ein zentrales Merkmal der Integration. Deswegen gilt als Unterrichtssprache auch Deutsch (vgl. SchUG 2015: S. 11.) und nicht die jeweilige Muttersprache der SchülerInnen.

Daneben sollen sich die SchülerInnen nicht nur auf Österreich und ihre eigene Religion beziehen, sondern auch auf andere Religionen. „Die interreligiöse Zusammenarbeit mit den Religionslehrerinnen und Religionslehrern anderer Konfessionen wird ausdrücklich empfohlen“ (Lehrpläne 2015: 3.). Dadurch wird der Konsens zwischen den Religionen

gefördert und auch die Gemeinsamkeiten, wie ein gemeinsamer Gottesglaube oder gemeinsame Propheten, werden unterstrichen. Dies wiederum trägt zu einem friedlichen Zusammenleben der SchülerInnen mit unterschiedlichen Religionen in Österreich bei. Dadurch wird im Rahmen des Religionsunterrichts auf die Realität der „pluralistischen Gesellschaft“ (Heine, Susanne/Lohlker, Rüdiger/Potz, Richard 2012: S. 105.) eingegangen. In Bezug auf die 7. Schulstufe wird den LehrerInnen Folgendes vorgegeben:

„Die Religionslehrerin und der Religionslehrer sollen mit ihren Schülerinnen und Schülern in diesem Kontext erarbeiten, wie sehr sich die Beziehungen auch zwischen fremden Menschen verändern und verbessern können, wenn diese beiden Dimensionen einen präzentieren Platz in unserem Leben finden würden“ (Lehrpläne 2015: 3.).

Hier wird deutlich, dass sich die LehrerInnen mit ihren SchülerInnen um eine konkrete Ausgestaltung des Zusammenlebens zwischen den unterschiedlichen Religionsgemeinschaften, dem Eigenen und dem Fremden bemühen sollen. Dazu können gemeinsame Projekte oder Ausflüge in Kirchen oder Synagogen angedacht werden. Auf diese Weise werden die LehrerInnen dazu aufgefordert, ihre SchülerInnen zu konkreten Handlungen in der Welt zu erziehen.

Um diese Ziele zu erfüllen, bedarf es auch einer engen Kooperation zwischen den LehrerInnen und den Eltern/Erziehungsberechtigten: „Lehrer und Erziehungsberechtigte haben eine möglichst enge Zusammenarbeit in allen Fragen der Erziehung und des Unterrichtes der Schüler zu pflegen“ (SchUG 2015: S. 50.). Denn die LehrerInnen können nicht alleine über alle Probleme der SchülerInnen Bescheid wissen, genausowenig die Eltern. Durch die Kooperation zwischen LehrerInnen und Eltern kann direkt auf die SchülerInnen und ihre Bedürfnisse eingegangen werden.

Schließlich geht es auch darum – spätestens am Ende der Schulzeit in der AHS – die SchülerInnen zu einer (vor-)wissenschaftlichen Reflexion über die Religion/den Islam zu bewegen. „In diesem Jahr sollen die Lehrerin und der Lehrer die Schülerinnen und Schüler beim Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit ev. auch im Fachbereich Islam unterstützen. 12. Schulstufe AHS“ (Lehrpläne 2015: 99.). Hier werden die SchülerInnen schon in Richtung einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise der Religion gelenkt und vielleicht auch zu einem Studium der Islamischen Theologie ermuntert, sodass man gegebenenfalls so bereits Nachwuchswissenschaftler heranziehen kann.

Weiters ist anzumerken, dass die Ausgestaltung des Unterrichts nicht ausschließlich den LehrerInnen obliegt. Die SchülerInnen sollen hier auch mitarbeiten: „Der Schüler hat außer

den sonst gesetzlich festgelegten Rechten das Recht, sich nach Maßgabe seiner Fähigkeiten im Rahmen der Förderung der Unterrichtsarbeit“ (SchUG 2015: S. 44.) zu widmen. Die SchülerInnen dürfen aber hier nicht überfordert werden, sondern sie sollen sich im Rahmen ihrer Fähigkeiten in den Unterricht einbringen.

Den SchülerInnen soll beigebracht werden, dass weder Jungen noch Mädchen in der Erziehung bevorzugt werden und sie völlig gleichberechtigt sind. „Es muss von dem Lehrer in diesem Kontext betont werden, dass weder Söhne noch Töchter bevorzugt werden dürfen, sondern beide das Recht haben, von ihren Eltern die beste Erziehung und Versorgung zu erhalten“ (Lehrpläne 2015: 11.). Die SchülerInnen erhalten alle die gleiche Erziehung und es werden keine qualitativen oder quantitativen Unterschiede zwischen den Geschlechtern gemacht.

Neben dem Gender-Aspekt richtet sich der Unterricht im Hinblick auf die SchülerInnen auch auf eine Friedenserziehung aus. „Den muslimischen Glauben zu praktizieren soll als Friedensweg verstanden werden, in welchem das Streben nach Einklang mit Gott gekoppelt ist an das in Einklang-Sein mit Mensch und Umwelt. Darüber hinaus soll die islamische Tradition der Konfliktlösung über Mediation nach den religiösen Quellen beleuchtet werden“ (Lehrpläne 2015: 55.). Hier wird ein radikaler oder gewaltbereiter Weg in der Religion abgelehnt und der Islam den SchülerInnen als ein Weg des Friedens gezeigt. Auch in ihrem eigenen Umfeld sollen sie friedliche Lösungen von Konflikten suchen. Dieser friedliche Weg wird nicht nur in Österreich, sondern auch in anderen europäischen Ländern betont.

II Empirischer Teil

In diesem Kapitel soll auch auf die Forschungsmethoden eingegangen werden und schließlich erfolgt hier auch die Auswertung und Interpretation der Statistiken.

2 Quantitative Methode

In der empirischen Sozialforschung rücken soziale Probleme ins Zentrum der wissenschaftlichen Betrachtung. „Ein soziales Problem soll untersucht werden, um durch seine Analyse soziale Veränderungen zu ermöglichen“ (Friedrichs, Jürgen 1990: S. 50). In der quantitativen Sozialforschung geht es nun darum, zuerst ein Forschungsproblem zu finden (vgl.: Diekmann, Andreas 2010: S. 187). Danach erfolgen die Planung und die vorbereitenden Schritte zur Datenerhebung. Anschließend kommt es zur Erhebung und zur Auswertung der Daten und schließlich zur Beantwortung des formulierten Problems mittels der Ergebnisse (vgl.: Diekmann, Andreas 2010: S. 187). Im Rahmen der quantitativen Forschung sollen Phänomene der Welt beleuchtet werden, im Gegensatz zu den qualitativen Forschungen, die diese Phänomene zu verstehen versuchen (vgl.: Raithel, Jürgen 2008: S. 11). Aussagen können dann getroffen werden, wenn es eine „Beobachtung empirischer Regelmäßigkeiten“ (Raithel, Jürgen 2008: S. 17) gibt.

In der vorliegenden Arbeit geht es um eine Untersuchung zum idealen Religionslehrer/zur idealen Religionslehrerin und der Einstellung der SchülerInnen zu diesen. Dies ist mein Untersuchungsziel, das ich am Beginn meiner Forschungen genau dargestellt habe (vgl.: Raithel, Jürgen 2008: S. 28). Am Beginn meines Forschungsprozesses stehen die Forschungsfragen, für die eine Antwort gesucht werden soll. Diese Forschungsfragen können nur gefunden werden, wenn man sich zuerst mit der Forschungsliteratur beschäftigt und einen Forschungsstand erhebt (vgl. Raithel, Jürgen 2008: S. 33). Für die Auswertung der verwendeten Fragebögen dient mir das Programm GrafStat.¹ Die Auswertung der Statistik wird dann durch die vorhergehende Begriffsdefinition ermöglicht. „Begriffe sind Mittel, mit deren Hilfe wir das Chaos von Eindrücken sprachlich ordnen“ (Friedrichs, Jürgen 1990: S. 73). In meiner Untersuchung handelt es sich dabei um die Rahmenbedingungen des islamischen Religionsunterrichts, die Ziele und Vorstellungen und die wichtigen Begriffe, wie islamischer/islamische Religionslehrer/in und die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung. Es erfolgt hier eine Umsetzung der Begriffe in eine wissenschaftliche Sprache. „Da

¹ „Die Auswertung der Daten sowie zusätzliche statistische Prüfungen werden zumeist mit Hilfe elektronischer Rechenanlagen vorgenommen; oft lassen sich bereits vorhandene Programme zur Datenanalyse verwenden, z. B. das SPSS, Statistical Package for Social Sciences [...]“ (Friedrichs, Jürgen 1990: S. 53). In meinem Fall ist es eben GrafStat.

Wissenschaftler von der Alltagssprache ausgehen, sind sie genötigt, die übernommenen Bezeichnungen begrifflich zu präzisieren, um exakte Aussagen zu formulieren“ (Friedrichs, Jürgen 1990: S. 73). Es herrscht nämlich prinzipiell ein sehr unterschiedliches Verständnis darüber, was man unter einem Religionslehrer/einer Religionslehrerin versteht und wie die Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu gestalten sind. Für diese Arbeit wurde dies in den entsprechenden Kapiteln fixiert. Diese Übertragung von Alltagsbegriffen in wissenschaftliche Sprache wird als Operationalisierung bezeichnet (vgl. Friedrichs, Jürgen 1990: S. 78.). Prägend ist zur Operationalisierung Folgendes anzumerken: „Mit Operationalisierung wird die Überführung von theoretischen Begriffen in messbare Merkmale (Objekte mit Eigenschaften) gemeint“ (Raithel, Jürgen 2008: S. 36.). Diese messbaren Merkmale werden dann im Rahmen meiner Forschung erhoben.

In meiner Untersuchung erhebe ich die Daten mittels des Instrumentes des Fragebogens. Die Befragung erweist sich als ein zentrales Instrument der empirischen Sozialforschung. Der Fragebogen bietet in der Untersuchung einige Vorteile. Die Interviewten können die Fragen leichter durchdenken und der Interviewer übt keinen Druck auf den Befragten aus (vgl. Diekmann, Andreas 2010: S. 514). Auch sind die geringen Kosten anzuführen, da nicht telefoniert oder eine längere Fahrt zum Befragten in Kauf genommen werden muss (vgl. Diekmann, Andreas 2010: S. 514). Die Fragebögen wurden von mir selbst verteilt, sodass ich selbst SchülerInnen befragen konnte und schließlich erfolgte die Verteilung auch über Kontaktpersonen (islamische Religionslehrer). Ich selbst habe 78 Fragebögen ausfüllen lassen und weitere 32 wurden durch Kontaktpersonen verteilt. Von insgesamt 110 Fragebögen kamen 102 zu mir zurück.

Im Rahmen meiner Forschungen sollen drei Schulen in Wien untersucht werden: ein Gymnasium im 10. Bezirk und eines im 21., dazu eine Mittelschule im 10. Bezirk. Die Erhebungen werden mit Hilfe einer quantitativen Methode durchgeführt. Als Instrument dienen Fragenbögen für die SchülerInnen.

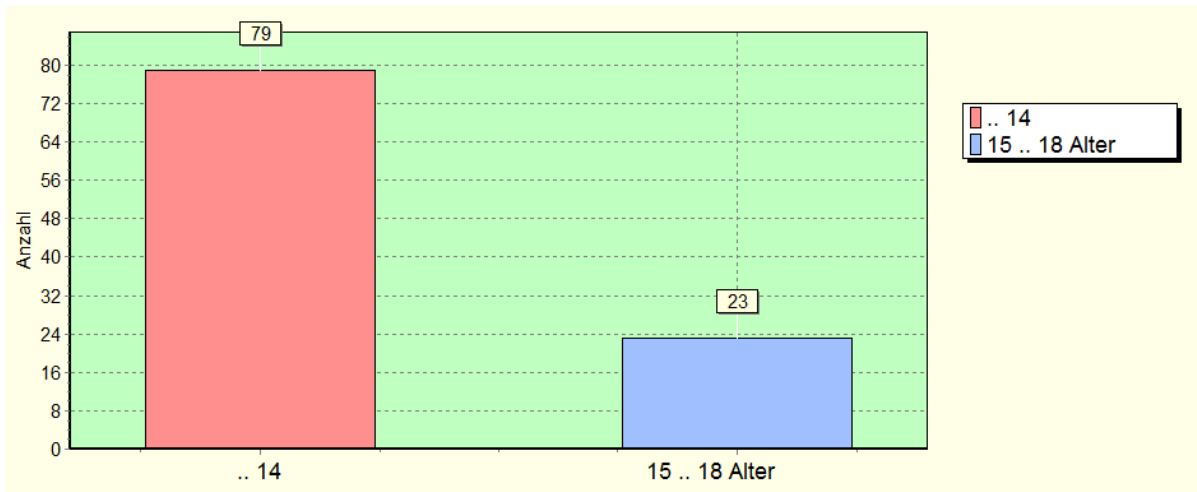
Hierbei ergibt sich eine geringfügige Unsicherheit, weil nicht bestimmt werden kann, ob das Verteilen der Fragenbögen durch die Lehrer einen Einfluss auf die Antworten der SchülerInnen hatte. Die Fragebögen wurden im Raum Wien an einer privaten und an einer öffentlichen Schule sowie in einem privaten Lerninstitut verteilt.

3 Auswertung der Fragebögen

In diesem Kapitel folgen nun die graphische Darstellung und die Auswertung der Fragebögen. Zuerst werde ich einige allgemeine Werte der Befragung darstellen und dann auf verknüpfte Werte eingehen.

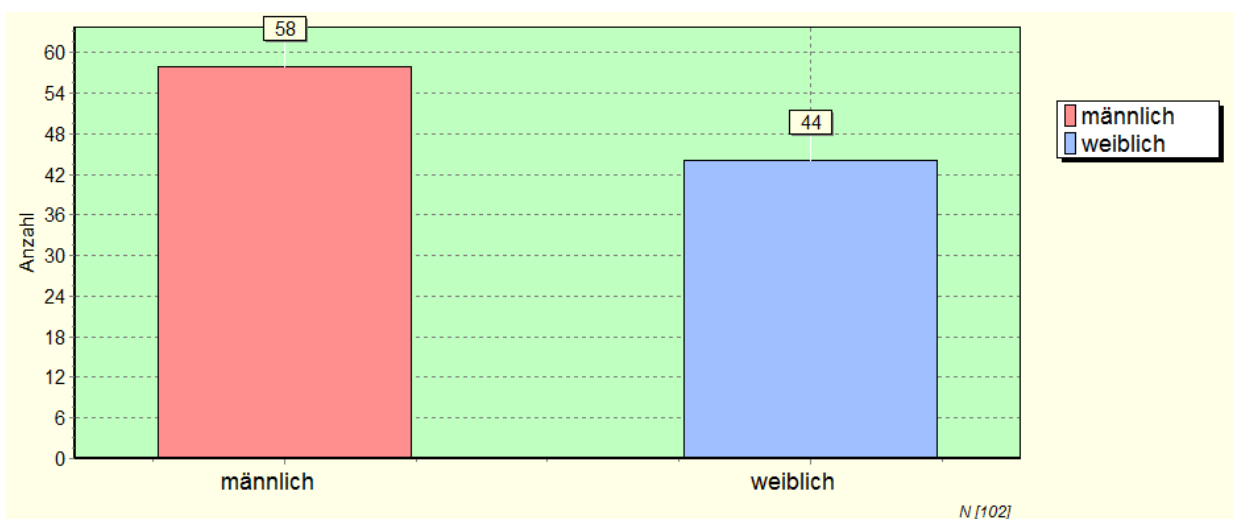
3.1 Allgemeine Werte der Befragung

Alter



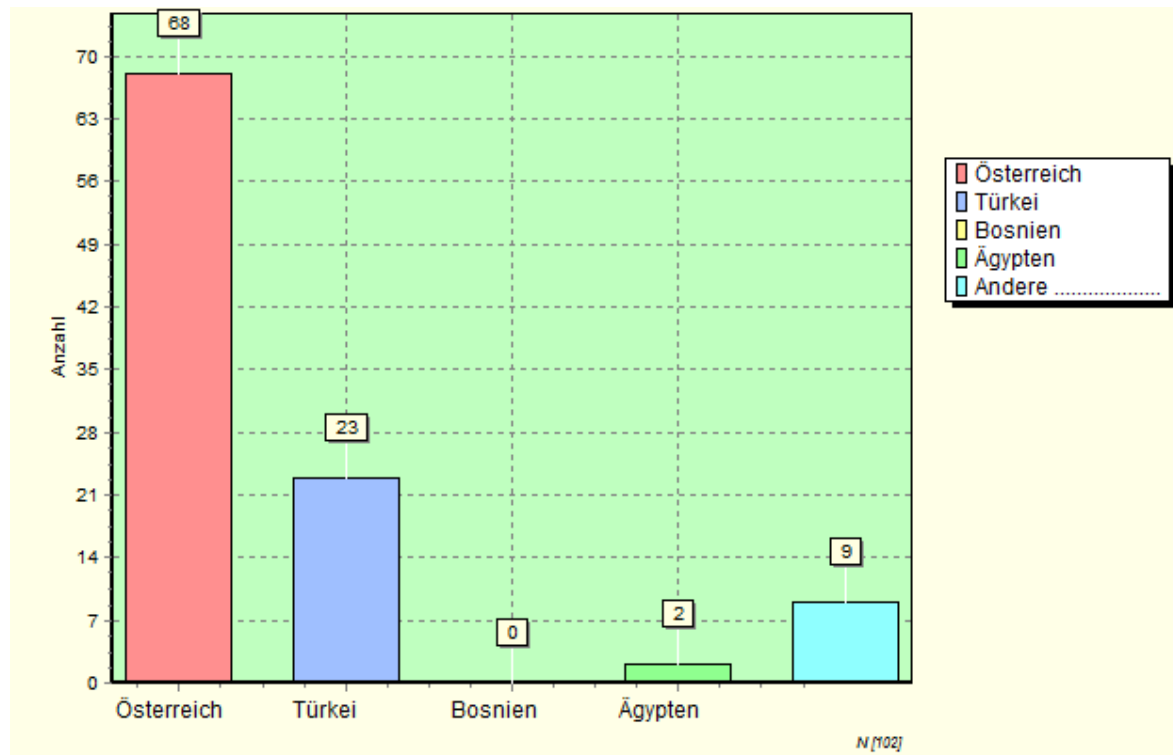
In dieser Graphik wird deutlich, dass 79 Personen dieser Erhebung im Alter bis zu 14 Jahren sind. 23 Personen sind im Alter von 15 bis 18 Jahren. Schwerpunkt der Untersuchung bilden somit SchülerInnen, welche die Unterstufe des Gymnasiums besuchen.

Geschlecht



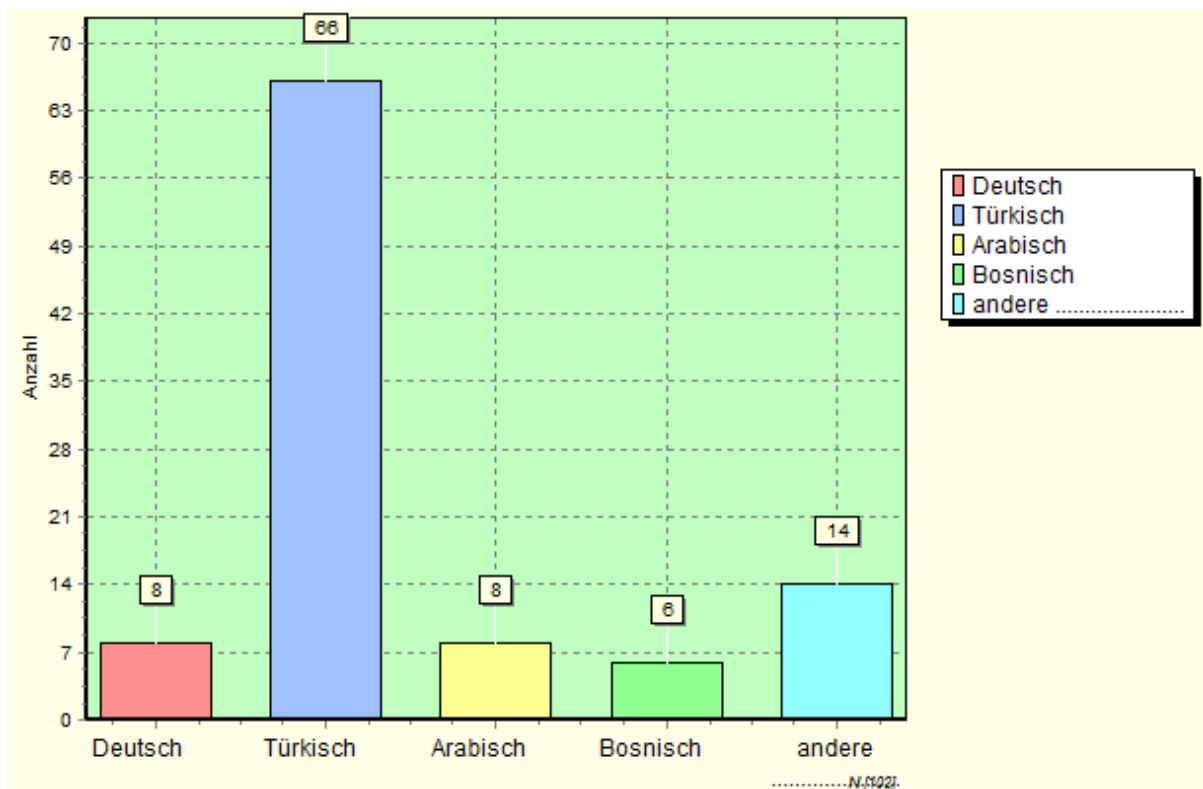
Aus dieser Graphik ist ersichtlich, dass eine etwas stärkere Gewichtung auf den männlichen Befragten liegt. Im Rahmen der Studie wurden 58 Schüler 44 Schülerinnen befragt.

Staatsbürgerschaft



Hier erkennt man, dass von den Befragten 68 SchülerInnen die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, 23 SchülerInnen die türkische und 2 SchülerInnen die ägyptische. 9 SchülerInnen haben andere Staatsbürgerschaften, wobei hierzu keine genauen Angaben vorliegen.

Erstsprache



Trotz des vorgenannten hohen Anteils an österreichischen StaatsbürgerInnen gab ein Großteil der Befragten an, als Erstsprache Türkisch zu sprechen. Dies waren 68 Personen. Nur 8 Personen nannten Deutsch oder Arabisch als ihre Erstsprache. 6 Personen gaben Bosnisch als ihre Erstsprache an und 14 Personen eine andere Sprache.

Im nächsten Kapitel wird nun genauer auf die Erhebung eingegangen und es werden die ersten Verknüpfungen hergestellt.

3.2 Erwartungen an die ReligionslehrerInnen und an den IRU

In diesem Abschnitt werden die ersten Erwartungen an den/die IRL dargestellt und in der späteren Charakteristik des idealen Religionslehrers/der idealen Religionslehrerin noch genau angegeben, welche Eigenschaften er/sie haben soll.

Zuerst erfolgt die Verknüpfung der Erwartungen an den/die IRL mit der Staatsbürgerschaft der SchülerInnen. Bei dieser gesamten Erhebung werden die Zahlen erst im Rahmen der Interpretation der Statistiken und Graphiken absolut gesetzt.

3.2.1 Verknüpfung der Staatsbürgerschaft mit Erwartungen an den/die IRL

Der/Die ReligionslehrerIn sollte zur gleichen religiösen Gruppierung gehören

	Österreich	Türkei	Bosnien	Ägypten	Andere	Anteil
trifft sehr zu	36,0%	17,0%	0,0%	0,0%	2,0%	55,0%
trifft eher zu	10,0%	2,0%	0,0%	0,0%	1,0%	13,0%
mittel	7,0%	0,0%	0,0%	1,0%	4,0%	12,0%
trifft eher nicht zu	6,0%	2,0%	0,0%	1,0%	0,0%	9,0%
trifft gar nicht zu	7,0%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%	11,0%
Anteil	66,0%	23,0%	0,0%	2,0%	9,0%	100,0%

Hier erkennt man, dass – absolut gesetzt – 54,54 % der SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft wünschen („trifft sehr zu“), dass der/die IRL zur gleichen religiösen Gruppierung des Islam gehört wie sie selbst. Hingegen wollen dies 73,9 % der SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft. Aus diesen Zahlen kann gefolgert werden, dass SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft eher IRL mit gleicher Religionszugehörigkeit befürworten, da diese eher von einer laizistisch geprägten Richtung beeinflusst sind. Durch die Trennung von Staat und Religion in der Türkei wäre es möglich, dass die SchülerInnen dieses Bild auch im österreichischen IRU umgesetzt wissen möchten.

Gleiche Staatsbürgerschaft des IRL wie seine SchülerInnen

	Österreich	Türkei	Bosnien	Ägypten	Andere	Anteil
trifft sehr zu	9,1%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%
trifft eher zu	3,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%
mittel	11,1%	0,0%	0,0%	1,0%	3,0%	15,2%
trifft eher nicht zu	6,1%	2,0%	0,0%	0,0%	1,0%	9,1%
trifft gar nicht zu	36,4%	17,2%	0,0%	1,0%	5,0%	59,6%
Anteil	65,7%	23,2%	0,0%	2,0%	9,1%	100,0%

In dieser Tabelle wird deutlich, dass sich – absolut gesetzt – 55,4 % der SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft nicht wünschen („trifft gar nicht zu“), dass ihr/e IRL die gleiche Staatsbürgerschaft hat. Bei den Schülerinnen mit türkischer Staatsbürgerschaft ist der Wert noch höher. Er liegt bei 74,1 %. Daraus kann geschlossen werden, dass die religiöse Zugehörigkeit schwerer wiegt als die Staatsbürgerschaft. Die SchülerInnen wollen eher eine/n IRL mit derselben Zugehörigkeit zu einer islamischen Religionsrichtung als eine/n IRL mit derselben Staatsbürgerschaft.

Aus den zwei Auswertungen kann geschlossen werden, dass die SchülerInnen eher für einen Religionsunterricht plädieren, der speziell auf ihre eigene religiöse Ausrichtung abgestimmt ist und keinen allgemeinen IRU wünschen, der versucht, alle islamischen Gruppierungen als Thema im Unterricht gleich zu behandeln.

Wunsch nach einem IRL männlichen Geschlechts

	Österreich	Türkei	Bosnien	Ägypten	Andere	Anteil
trifft sehr zu	18,8%	2,0%	0,0%	0,0%	1,0%	21,8%
trifft eher zu	2,0%	3,0%	0,0%	0,0%	1,0%	5,9%
mittel	16,8%	5,0%	0,0%	1,0%	0,0%	22,8%
trifft eher nicht zu	7,9%	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%	9,9%
trifft gar nicht zu	20,8%	11,9%	0,0%	1,0%	5,9%	39,6%
Anteil	66,3%	22,8%	0,0%	2,0%	8,9%	100,0%

Hier sieht man, dass absolut gesetzt 28,3 % der SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft einen männlichen IRL bevorzugen würden. 31,3 % aus der genannten Gruppe sprechen sich dagegen aus. 25,3 % liegen im Mittelfeld und sind eher unentschieden. Anders stellt es sich bei den türkischen SchülerInnen dar. Sie wollen nur zu 8,7 % einen männlichen IRL und verneinen dies zu 52,2 %. Damit erweisen sich die SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft als liberaler im Vergleich zu denjenigen mit österreichischer Staatsbürgerschaft, da sie anscheinend einen geringen Unterschied zwischen einer weiblichen und einem männlichen IRL machen.

Für die weitere Vorgehensweise im IRU kann gesagt werden, dass man im IRU stärker die Gleichheit der Geschlechter – sowohl in der menschlichen Würde als auch in der Kompetenz – betonen muss, damit die SchülerInnen einsehen, dass weibliche Religionslehrerinnen den männlichen Religionslehrern gleichwertig sind. Der gender-sensible Aspekt erweist sich im Unterricht als wichtig, da dies auch ein tragendes Element der europäischen Kultur ist.

IRL sollen gut Arabisch können für das Lesen des Korans

	Österreich	Türkei	Bosnien	Ägypten	Andere	Anteil
trifft sehr zu	38,6%	14,8%	0,0%	1,0%	5,0%	59,4%
trifft eher zu	14,8%	1,0%	0,0%	1,0%	2,0%	18,8%
mittel	6,9%	4,0%	0,0%	0,0%	1,0%	11,9%
trifft eher nicht zu	2,0%	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%	4,0%
trifft gar nicht zu	4,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
Anteil	66,3%	22,8%	0,0%	2,0%	8,9%	100,0%

Absolut gesetzt meinen 58,2 % der SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft, dass es wichtig ist („trifft sehr zu“), dass die IRL für das Lesen des Korans gut Arabisch können sollen. Auch bei „trifft eher zu“ sind es noch 22,2 %. Hingegen wünschen sich 64,9 % der SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft, dass ihre IRL die arabische Sprache beherrschen. Nur 4,3 % meinten, dass dies eher zutreffe. Zusammengenommen sind es weniger SchülerInnen als die mit österreichischer Staatsbürgerschaft. Diese sprechen sich zu ungefähr 80 % dafür aus, dass die IRL gut Arabisch können sollen, hingegen sind es zusammengenommen nur 69,2 % der SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft.

Allgemein kann hier aber gesagt werden, dass dieser Punkt allen SchülerInnen sehr wichtig ist, weil Arabisch die Sprache unserer Religion ist und Gott sich dem Propheten auf Arabisch offenbart hat. Warum jedoch mehr österreichische SchülerInnen dafür stimmen, dass die IRL gut Arabisch können sollen, als SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft, ist leider nicht ersichtlich.

Der IRL soll praktizierender Moslem/praktizierende Muslimin sein

	Österreich	Türkei	Bosnien	Ägypten	Andere	Anteil
trifft sehr zu	48,0%	17,4%	0,0%	1,0%	5,1%	71,4%
trifft eher zu	13,3%	4,1%	0,0%	1,0%	1,0%	19,4%
mittel	2,0%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%	6,1%
trifft eher nicht zu	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%
trifft gar nicht zu	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%
Anteil	66,3%	23,5%	0,0%	2,0%	8,2%	100,0%

Hier wird ersichtlich, dass sich die SchülerInnen generell dafür aussprechen, dass die IRL auch praktizierende MuslimInnen sein sollen. Absolut gesetzt sprechen sich 72,4 % der SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft dafür aus („trifft sehr zu“). Auch bei „trifft eher zu“ findet man noch einen hohen Wert von 20 %. Ähnlich sprechen sich auch 74 % der SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft dafür aus („trifft sehr zu“), dass die IRL praktizierende MuslimInnen sein sollen. 17,4 % meinen, dass dies eher zutreffe, was aber auch ein ähnlich hoher Wert wie bei den Schülerinnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft ist.

Hier wird deutlich, dass ein Großteil der SchülerInnen Wert darauf legt, dass ihre IRL auch die Religion ausüben und nicht nur davon erzählen, obwohl sie vielleicht gar nicht daran glauben. Wichtig erscheint mir dabei zu sagen, dass man weiterhin das Studium der Islamischen Religionspädagogik an die islamische Religionszugehörigkeit binden sollte oder zumindest die Erlaubnis im IRU zu unterrichten, da dies auch von den SchülerInnen gewünscht wird. Diese sind die eigentlichen Adressaten des Unterrichts und somit muss auch auf ihre Wünsche eingegangen werden.

Der/Die IRL soll ein Vorbild sein

	Österreich	Türkei	Bosnien	Ägypten	Andere	Anteil
trifft sehr zu	46,5%	18,8%	0,0%	0,0%	6,9%	72,3%
trifft eher zu	13,9%	2,0%	0,0%	2,0%	1,0%	18,8%
mittel	5,0%	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%	6,9%
trifft eher nicht zu	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
trifft gar nicht zu	1,0%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%
Anteil	66,3%	22,8%	0,0%	2,0%	8,9%	100,0%

Auch hier sieht man, dass ein Großteil der Befragten befürwortet, dass die IRL eine Vorbildfunktion für die SchülerInnen einnehmen. 70,1 % – absolut gesetzt – der SchülerInnen mit österreichischer Staatsangehörigkeit sprachen sich dafür aus („trifft sehr zu“), dass die IRL ein Vorbild sein sollen. 20,9 % der Befragten österreichischen SchülerInnen meinte, dass dies eher zutreffe. Bei den türkischen SchülerInnen sind es 82,5 %, die dafür stimmten, dass die IRL ein Vorbild darstellen sollen. 8,7 % der SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft meinten, dass dies eher zutreffe. Zusammengenommen sind das 91,2 %. Bei den SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft sind es genau 91 %. Somit stimmten beide Befragtengruppen ähnlich – fast gleich – darüber ab, dass die IRL für die SchülerInnen ein Vorbild sein sollen.

Dieser Punkt betrifft sehr stark die Persönlichkeitsbildung der IRL und auch ihren Umgang mit Menschen. So sollte in der Ausbildung der IRL mehr Wert auf die Persönlichkeitsbildung gelegt werden und die LehrerInnen stärker in Rhetorik und im Umgang mit Menschen geschult werden. Dies könnte im Rahmen von Hospitationen erfolgen oder indem insbesondere während des Unterrichtspraktikums auf diese zwei Aspekte eingegangen wird.

Auf diese Weise könnte man dem Wunsch der SchülerInnen nachkommen, dass die IRL ein Vorbild für sie sein sollen, an dem sie sich in ihrem alltäglichen und religiösen Handeln orientieren können.

Staatsbürgerschaft und Forderung, der IRL soll eine gewisse Autorität haben

	Österreich	Türkei	Bosnien	Ägypten	Andere	Anteil
trifft sehr zu	34,7%	12,2%	0,0%	0,0%	3,1%	50,0%
trifft eher zu	11,2%	7,1%	0,0%	2,0%	1,0%	21,4%
mittel	10,2%	2,0%	0,0%	0,0%	5,1%	17,3%
trifft eher nicht zu	4,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%
trifft gar nicht zu	5,1%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,1%
Anteil	65,3%	23,5%	0,0%	2,0%	9,2%	100,0%

Anteil in %

N [28]

In dieser Statistik zeigt sich, dass die SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft – absolut gesetzt – zu 53 % dafür sind, dass die IRL in der Klasse mit einer gewissen Autorität auftreten. 17 % meinten, dass dies eher zutrifft. Wenn man die SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft betrachtet, wird deutlich, dass – absolut gesetzt – 51 % dafür sind, dass die LehrerInnen eine gewisse Autorität im Unterricht an den Tag legen. 30 % gaben an, dass dies eher zutrefte. Hier wird deutlich, dass die SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft zu 81 % dafür wären, dass die LehrerInnen mit einer höheren Autorität im Unterricht auftreten. Nur 70 % der SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft wollen dies.

Dieses Ergebnis kann vielleicht darauf zurückgeführt werden, dass bei den SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft stärkere patriarchale Strukturen in den Familien vorherrschen und auch die Eltern mit einer höheren Autorität auftreten. Aus diesem Grunde wird dies vielleicht auch bei anderen Erziehungspersonen, wie den IRL, erwartet.

3.2.2 Freie Angaben über die Wünsche zum Religionsunterricht und zur IRL

Besonders aufschlussreich waren auch die freien Angaben und Wünsche. Nachzuprüfen sind diese Angaben in den Fragebögen, die bei mir verbleiben. So gaben die SchülerInnen an, dass sie den Religionsunterricht gerne in der Frühe hätten und nicht mehr am Nachmittag, wo sie offenbar noch länger in der Schule bleiben oder nochmals in die Schule gehen müssten. Darüber hinaus wünschen sie sich einen spannend gestalteten Unterricht, was darauf hinweist, dass die Inhalte gegenwärtig noch sehr ‚trocken‘ vermittelt werden. Dazu wünschten sich die SchülerInnen auch, dass die IRL hilfsbereit sein sollen und dass man auch einmal im Monat aus der schulischen Unterrichtssituation herausgehen sollte. Hier könnten z. B. Ausflüge zu anderen Religionsgemeinschaften angedacht werden, sodass ein tieferer interreligiöser Dialog entsteht.

Des Weiteren regten die SchülerInnen an, mehr über Gebote und Verbote im Islam zu sprechen. Dies deutet darauf hin, dass sich die SchülerInnen sehr der islamischen Tradition verhaftet fühlen und deswegen mehr über Gebote und Verbote lernen wollen. Neben dem Interesse an der Tradition des Islam und seinen Grundsätzen äußerten die SchülerInnen auch den Wunsch, mehr über den Koran und die Suren zu erfahren, was auch auf ein Interesse am Arabischen hinweisen kann.

Hier ordnet sich auch der Wunsch nach mehr Wissen über die Geschichte des Islam ein. Dazu geben die SchülerInnen auch an, dass sie im Unterricht Allah mehr loben wollen, „weil er sehr nett ist“. Dies weist auf eine starke Religiosität hin. Ein Schüler gibt auch eine hohe Zufriedenheit mit dem IRL an, da er ein „super lehrer“ ist: „möge Allah mit ihm zufrieden sein. er ist ein super lehrer.“ Im Hinblick auf das Verhalten des IRL wird angegeben, dass „er nicht so laut schimpft, wenn wir zu laut sind.“ Hier sieht man aber, dass die IRL im Unterricht für eine gewisse Disziplin sorgen müssen, damit sie den Unterricht halten können. Ein Problem ist in den Fragebögen auch aufgetaucht. Ein Schüler gab Folgendes an: „er sollte alle Richtungen des Islams akzeptieren und nicht darüber schlecht reden.“

Hier wird offensichtlich, dass es noch immer IRL gibt, die nicht alle Richtungen des Islam akzeptieren und versuchen, andere Richtungen im Unterricht bei den SchülerInnen zu diffamieren. Dies widerspricht den Ausrichtungen des Lehrplans und den Angaben der IGGiÖ, die einen österreichischen Islam schaffen will, der jenseits der zahlreichen Richtungen des Islam steht.

3.2.3 Geschlecht und IRL und IRU

Geschlecht und Gleichbehandlung der Geschlechter im Unterricht

	männlich	weiblich	Anteil
trifft sehr zu	36,0%	26,0%	62,0%
trifft eher zu	10,0%	11,0%	21,0%
mittel	9,0%	3,0%	12,0%
trifft eher nicht zu	1,0%	0,0%	1,0%
trifft gar nicht zu	1,0%	3,0%	4,0%
Anteil	57,0%	43,0%	100,0%

Anteil in %

N [100]

Hier kann gesehen werden, dass absolut gesetzt 63 % der männlichen Befragten meinten, dass es sehr zutrifft, dass die Geschlechter im Unterricht gleich behandelt werden. 17,5 % der Schüler gaben an, dass dies eher zutrifft. Bei den weiblichen Befragten meinten 60 %, dass es sehr zutrifft, dass die Geschlechter im Unterricht gleich behandelt werden. 25 % stellten fest, dass dies eher zutreffe.

Es wird deutlich, dass die Schülerinnen in der Klasse eher empfinden, dass beide Geschlechter gleichbehandelt werden. Die Schwankung ist aber nur minimal. Die männlichen Befragten empfinden dies zu 80,5 % und die weiblichen zu 85 %.

Es kann daraus geschlossen werden, dass im IRU eine fast vollständige Gleichberechtigung der Geschlechter umgesetzt wurde.

Geschlecht und bevorzugte Richtung des Islam beim IRL

	männlich	weiblich	Anteil
trifft sehr zu	38,0%	17,0%	55,0%
trifft eher zu	4,0%	9,0%	13,0%
mittel	4,0%	8,0%	12,0%
trifft eher nicht zu	5,0%	4,0%	9,0%
trifft gar nicht zu	5,0%	6,0%	11,0%
Anteil	56,0%	44,0%	100,0%

Anteil in %

N [100]

Zunächst ist hier festzustellen, dass es sowohl bei weiblichen als auch bei männlichen Befragten eine hohe Anzahl gibt, die sich einen IRL von einer bestimmten religiösen Richtung des Islam wünschen. Bei den männlichen Schülern waren es 67,8 %, die angaben, dass dies sehr zutrifft, und 7,1 %, dass dies eher zutrifft. Nur 38,6 % der Schülerinnen unterstützten die Aussage, dass es sehr zutrifft, dass die IRL einer bestimmten religiösen Ausrichtung des Islam angehören sollen. 22 % der weiblichen Befragten meinten, dass dies eher zutreffe.

Allgemein kann gefolgert werden, dass die SchülerInnen noch immer sehr stark in einer bestimmten Richtung des Islam denken und nicht so sehr im Sinne ‚einer österreichisch-islamischen Identität‘, wie sie in den Lehrplänen beschrieben wurde.

Geschlecht und IRL männlich

	männlich	weiblich	Anteil
trifft sehr zu	18,8%	3,0%	21,8%
trifft eher zu	5,0%	1,0%	5,9%
mittel	10,9%	11,9%	22,8%
trifft eher nicht zu	5,9%	4,0%	9,9%
trifft gar nicht zu	15,8%	23,8%	39,6%
Anteil	56,4%	43,6%	100,0%

Anteil in %

N [101]

Bei den männlichen Schülern zeigt sich, dass 33,33 % meinten, dass es sehr zutrifft, dass sie einen männlichen IRL bevorzugen würden. 19,2 % beurteilten dies als von mittlerer Wichtigkeit und 28 % als gar nicht wichtig. Von den Schülerinnen sprachen sich nur 6,8 % ausdrücklich für einen männlichen IRL aus („trifft sehr zu“). 27 % der weiblichen Befragten beurteilten den Punkt als mittelwichtig und als gar nicht wichtig 54,58 % der Schülerinnen.

Hier wird deutlich, dass sich eher die männlichen Schüler für einen männlichen IRL aussprechen. Jedoch gibt es bei beiden Geschlechtern auch hohe Werte bei jenen, denen das Geschlecht des IRL gar nicht wichtig ist. Im Hinblick auf die Lehrpläne kann gefolgert werden, dass das Geschlecht bei den SchülerInnen nicht mehr so eine große Rolle spielt. Die Frage, ob Lehrer oder Lehrerin, rückt immer weiter in den Hintergrund.

Geschlecht und gewisse Autorität

	männlich	weiblich	Anteil
trifft sehr zu	28,6%	21,4%	50,0%
trifft eher zu	11,2%	10,2%	21,4%
mittel	9,2%	8,2%	17,3%
trifft eher nicht zu	0,0%	4,1%	4,1%
trifft gar nicht zu	7,1%	0,0%	7,1%
Anteil	56,1%	43,9%	100,0%

Anteil in %

N [p8]

In dieser Tabelle zeigt sich das Verhältnis von Geschlecht und dem Wunsch nach einem autoritären Auftreten der IRL. Bei den männlichen Schülern sieht man, dass – absolut gesetzt – 51 % dem sehr zustimmten, dass die IRL autoritärer auftreten sollen. 20 % der männlichen Befragten meinten, dass dies eher zutreffe. Bei den weiblichen Befragten sind die Werte sehr ähnlich. 48,7 % stimmten dem sehr zu, dass die IRL im Unterricht mit mehr Autorität auftreten sollen. Nur 23 % der Schülerinnen meinten, dass es eher zutreffe.

Allgemein kann hier aber wieder gesehen werden, dass sich die SchülerInnen IRL wünschen, die ein stärker autoritäres Auftreten haben. Dies kann daran liegen, dass es in den Klassen sehr laut ist und ein IRL mit ausgeprägter Autorität leichter Ruhe herstellen kann, was wiederum den Lehr-Lern-Prozess begünstigt.

3.2.4 Verknüpfung mit Erstsprache/Muttersprache

Muttersprache und gleiche Muttersprache des/der IRL

	Deutsch	Türkisch	Arabisch	Bosnisch	andere	Anteil
trifft sehr zu	1,0%	17,0%	1,0%	1,0%	2,0%	22,0%
trifft eher zu	2,0%	5,0%	2,0%	0,0%	0,0%	9,0%
mittel	2,0%	8,0%	1,0%	2,0%	1,0%	14,0%
trifft eher nicht zu	1,0%	6,0%	1,0%	0,0%	2,0%	10,0%
trifft gar nicht zu	2,0%	28,0%	3,0%	3,0%	9,0%	45,0%
Anteil	8,0%	64,0%	8,0%	6,0%	14,0%	100,0%

Anteil in %

N [100]

Hier sieht man, dass die SchülerInnen mit deutscher Muttersprache zu 12,5 % sehr dafür sind, dass die IRL die gleiche Muttersprache haben. 25 % meinten, dass dies eher zutreffe und 25 %, dass dies gar nicht zutreffe. Alle Werte werden hier wieder absolut gesetzt gesehen. Hier muss aber auch gesagt werden, dass die Zahl der SchülerInnen, die Deutsch als ihre Muttersprache angaben, relativ klein ist. Überwiegend waren die SchülerInnen mit türkischer Muttersprache. Von diesen sprachen sich 26 ausdrücklich für einen IRL mit gleicher Muttersprache aus („trifft sehr zu“). 7,7 % meinten, dass dies eher der Fall sei und sogar ein großer Prozentsatz von 43,75 % sagte aus, dass dies für sie keine Rolle spielt.

Hier wird deutlich, dass es noch immer hohe Anteile derjenigen gibt, die sich einen IRL mit der gleichen Muttersprache wünschen. Dies widerspricht aber dem Grundsatz des SchUG, dass der Unterricht auf Deutsch abgehalten werden soll. Auch wäre dies wahrscheinlich kontraproduktiv für die Integration. Jedoch ist es wichtig, in gewissen Aspekten auf die Muttersprache der SchülerInnen einzugehen, da man ihnen bestimmte Begriffe so sicherlich besser erklären kann, wenn sie diese nicht verstehen.

Erstsprache und IRL soll für den Koran gut Arabisch können

	Deutsch	Türkisch	Arabisch	Bosnisch	andere	Anteil
trifft sehr zu	5,0%	38,6%	5,9%	5,0%	5,0%	59,4%
trifft eher zu	1,0%	10,9%	1,0%	1,0%	5,0%	18,8%
mittel	1,0%	8,9%	1,0%	0,0%	1,0%	11,9%
trifft eher nicht zu	0,0%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%	4,0%
trifft gar nicht zu	1,0%	4,0%	0,0%	0,0%	1,0%	5,9%
Anteil	7,9%	64,3%	7,9%	5,9%	13,9%	100,0%

Anteil in %

N [101]

In dieser Tabelle wird deutlich, dass absolut gesetzt 63 % der SchülerInnen, die Deutsch als Muttersprache angaben, meinten, dass es sehr zutreffe, dass die IRL für das Lesen des Korans gut Arabisch können sollen. 12 % meinten, dass dies eher der Fall sei.

Von den SchülerInnen mit türkischer Muttersprache meinten 44,4 %, dass dies sehr zutreffe und 17 % gaben an, dass es eher zutreffe. Von den arabischsprachigen SchülerInnen stimmten sogar 74,7 % sehr zu, dass die IRL gut Arabisch können sollen, und 17 % gaben in diesem Punkt ein „trifft eher zu“ an.

Hier wird deutlich, dass besonders SchülerInnen aus arabischsprachigen Ländern befürworten, dass die IRL für das Lesen des Korans das Arabische beherrschen sollen.

Sprache im Alltag und bevorzugte Sprache der IRL

	Muttersprache/Erstsp.	Zweitsprache/Deutsche	Anteil
trifft sehr zu	10,8%	11,7%	22,5%
trifft eher zu	5,4%	3,6%	9,0%
mittel	5,4%	9,0%	14,4%
trifft eher nicht zu	3,6%	5,4%	9,0%
trifft gar nicht zu	15,3%	29,7%	45,0%
Anteil	40,5%	59,5%	100,0%

Anteil in %

N [90]

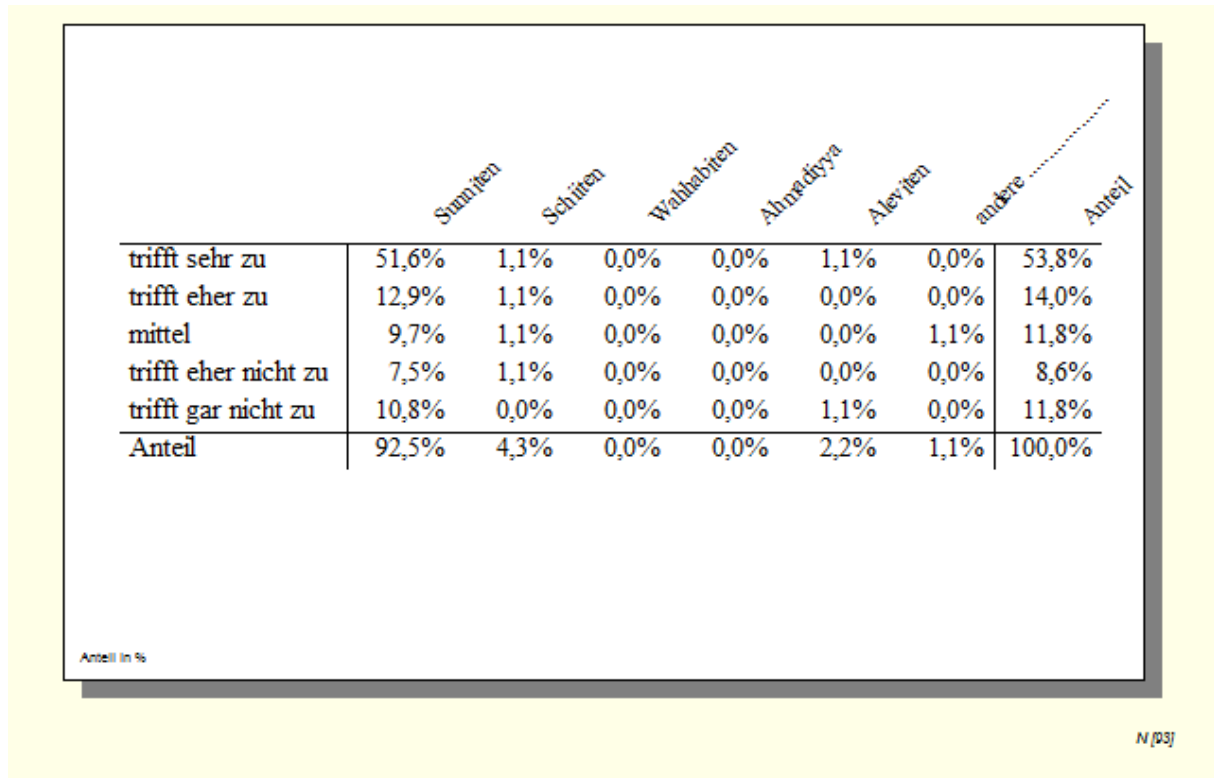
In dieser Grafik wird die Verwendung der Muttersprache oder der Zweitsprache mit Freunden und der bevorzugten Sprache im Religionsunterricht dargestellt. Jene, welche die Muttersprache verwenden, meinen mit 26,66 % – absolut gesetzt –, dass es sehr zutreffe, dass sie die Muttersprache im IRU benutzen möchten. 37,77 % gaben an, dass es gar nicht zutreffe. Hier kann gesehen werden, dass ein Überhang bei jenen SchülerInnen besteht, bei denen die Verwendung der Muttersprache keinen Einfluss auf die Wunschsprache im Religionsunterricht hat.

Jene, welche mit Freunden die Zweitsprache anwenden, sagen zu 19,66 %, dass es sehr zutreffe, dass im IRU die Zweitsprache gesprochen werden solle. 49,9 % gaben an, dass es gar nicht zutreffe. Hier sieht man, dass auch die SchülerInnen, welche die Zweitsprache mit ihren Freunden verwenden, nicht unbedingt Wert darauf legen, dass die Zweitsprache auch im IRU verwendet wird.

Somit wird deutlich, dass die SchülerInnen eigentlich nicht gerne die Zweitsprache im Unterricht nutzen, obwohl dies von den Lehrplänen und vom Schulunterrichtsgesetz als Pflicht vorgegeben wird. Wenn man im Unterricht daher die Wichtigkeit der deutschen Sprache betonen würde, könnte auch im Hinblick auf Integration ein wichtiger Beitrag geleistet werden.

3.2.5 Verknüpfung mit der Richtung des Islam

Richtung und gleiche Richtung des IRL



In dieser Grafik sieht man, dass eine Mehrheit von 55,78 % der Sunniten ausdrücklich befürworten würde („trifft sehr zu“), wenn der IRL der gleichen Richtung des Islam angehört. Ebenfalls absolut gesetzt, gaben dies nur 13,9 % der Schiiten zu. Hier könnte geschlussfolgert werden, dass die sunnitischen SchülerInnen auf ihre Rolle als Mehrheitsrichtung im Islam pochen. Dies widerspricht jedoch den Plänen der IGGiÖ, einen österreichischen Islam zu schaffen, der jenseits aller Richtungen des Islam steht. Es müsste daher im Unterricht bei den SchülerInnen betont werden, dass alle Richtungen des Islam Ähnliches glauben, wie an Gott und die Propheten, und so könnte auch gezeigt werden, dass es nicht nur eine einzelne zentrale Richtung des Islam gibt.

Richtung und Beherrschung des Arabischen für den Koran

	Sunniten	Schiiten	Wahabiten	Ahnafidyja	Aleviten	andere	Anteil
trifft sehr zu	51,1%	2,1%	0,0%	0,0%	2,1%	1,1%	56,4%
trifft eher zu	19,1%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,2%
mittel	12,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,8%
trifft eher nicht zu	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
trifft gar nicht zu	5,3%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,4%
Anteil	92,6%	4,3%	0,0%	0,0%	2,1%	1,1%	100,0%

Anteil in %

N [24]

Bei den Sunniten sind es ebenfalls – absolut gesetzt – 55,18 %, also mehr als die Hälfte, die sich einen IRL mit guten Arabischkenntnissen wünschen. Bei den Schiiten sind es knapp weniger als die Hälfte, also 48,8 %, die meinen, dass es sehr zutreffe, dass die IRL gute Arabischkenntnisse vorweisen sollten. Bei den wenigen Aleviten, die an der Befragung teilgenommen haben, sind es alle, wobei dies nicht unbedingt als repräsentativ aufgefasst werden kann.

Hier kann man die Folgerung ziehen, dass es den SchülerInnen sehr wichtig ist, dass die IRL gute Arabischkenntnisse haben. Im Hinblick auf die dargelegten Inhalte im theoretischen Teil kann auch wieder geschlussfolgert werden, dass die SchülerInnen eher traditionell ausgerichtet sind und eben das Wissen über den Koran und die Religion gleichsetzen mit der Fähigkeit, Arabisch zu lesen.

Richtung und praktizierender Muslim

	Sunniten	Schiiten	Wahhabiten	Ahnkadyya	Aleviten	andere	Anteil
trifft sehr zu	63,4%	3,2%	0,0%	0,0%	2,1%	1,1%	69,9%
trifft eher zu	19,4%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,4%
mittel	6,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,5%
trifft eher nicht zu	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
trifft gar nicht zu	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%
Anteil	92,5%	4,3%	0,0%	0,0%	2,1%	1,1%	100,0%

Anteil in %

N [p3]

In dieser Grafik wird deutlich, dass sich über 90 % der Sunniten, genau genommen 68,5 % mit „trifft sehr zu“ und 20,9 % mit „trifft eher zu“, einen praktizierenden Muslim als IRL wünschen. Bei den Schiiten zeichnet sich ein ähnliches Bild ab.

Daraus kann auch für die Ausbildung angehender IRL postuliert werden, dass immer darauf geachtet werden sollte, dass diese auch praktizierende Muslime sind, da dies von den SchülerInnen gewünscht wird. Wie diese Schüler denke auch ich, dass es für Menschen, die unsere Religion nicht aktiv ausüben, sehr schwer ist, anderen Menschen überzeugend Glaubensinhalte zu vermitteln.

Richtung und gewisse Autorität des IRL

	Sunniten	Schiiten	Wahhabiten	Ahnadiyya	Aleviten	andere	Anteil
trifft sehr zu	46,7%	2,2%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	50,0%
trifft eher zu	19,6%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,7%
mittel	15,2%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	18,5%
trifft eher nicht zu	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,3%
trifft gar nicht zu	7,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,6%
Anteil	92,4%	4,3%	0,0%	0,0%	2,2%	1,1%	100,0%

Anteil in %

N [92]

Aus dieser Übersicht wird ersichtlich, dass über zwei Drittel der Sunniten, also 50,5 % mit „trifft sehr zu“ und 21,21 % mit „trifft eher zu“, von den IRL eine gewisse Autorität erwarten. Dies passt nicht ganz zu den Wünschen der SchülerInnen, die angaben, dass der IRL nicht immer gleich schimpfen soll, wenn die SchülerInnen ein wenig laut sind. Jedoch ist dies auch ein Hinweis für die LehrerInnen, Autorität zu zeigen, um den SchülerInnen Inhalte zu vermitteln und auch einen geregelten Lernablauf zu ermöglichen. Bei den Schiiten zeichnet sich ein ähnliches Bild ab, mit 51,16 % „trifft sehr zu“ und 25,58 % „trifft eher zu“.

Die LehrerInnen müssen also darauf achten, dass sie im Unterricht eine gewisse Autorität an den Tag legen, um den Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht zu werden.

3.2.6 Verknüpfung mit dem Alter

Bevorzugte Richtung des IRL

	.. 1415 .. 18 Alter		Anteil
trifft sehr zu	46,0%	9,0%	55,0%
trifft eher zu	6,0%	7,0%	13,0%
mittel	10,0%	2,0%	12,0%
trifft eher nicht zu	8,0%	1,0%	9,0%
trifft gar nicht zu	7,0%	4,0%	11,0%
Anteil	77,0%	23,0%	100,0%

Anteil in %

N [100]

Bei dieser Grafik kann man erkennen, dass bei den SchülerInnen im Alter von bis zu 14 Jahren mehr als die Hälfte (59,7 %) angaben, dass es sehr zu treffe, dass der IRL die gleiche Richtung des Islam haben sollte. Bei den SchülerInnen von 15 bis 18 Jahren sind es nur 39 %. Es wird deutlich, dass dieser Wunsch mit zunehmendem Alter der SchülerInnen abnimmt. Es könnte sein, dass die SchülerInnen mit steigendem Alter eine höhere Reflexionsfähigkeit haben und den IRU nicht mehr an eine bestimmte Richtung des Islam binden, sondern eher an eine übergreifende Richtung des islamischen Glaubens denken.

Alter und gut Arabisch können

	.. 14 15 .. 18 Alter		Anteil
trifft sehr zu	53,5%	5,9%	59,4%
trifft eher zu	7,9%	10,9%	18,8%
mittel	9,9%	2,0%	11,9%
trifft eher nicht zu	2,0%	2,0%	4,0%
trifft gar nicht zu	4,0%	2,0%	5,9%
Anteil	77,2%	22,8%	100,0%

Anteil in %

N [101]

In dieser Tabelle wird deutlich, wie das Alter mit dem Wunsch nach guten Arabischkenntnissen zusammenhängt. Die SchülerInnen im Alter von bis zu 14 Jahren meinten zu fast 80 % (mit 69,3 % „trifft sehr zu“ und mit 10,2% „trifft eher zu“), dass die IRL über gute Arabischkenntnisse verfügen sollten. Mit knapp über 70 % gaben dies auch die SchülerInnen in der Altersgruppe 15 bis 18 Jahre an, mit 25,8 % „trifft sehr zu“ und mit 47,8 % „trifft eher zu“.

Hier wird deutlich, dass sich ein Großteil der SchülerInnen quer durch die Altersklassen auch einen IRL wünscht, der gut Arabisch kann.

Alter und praktizierender Moslem

	.. 14 15 .. 18 Alter		Anteil
trifft sehr zu	57,1%	14,3%	71,4%
trifft eher zu	12,2%	7,1%	19,4%
mittel	5,1%	1,0%	6,1%
trifft eher nicht zu	1,0%	0,0%	1,0%
trifft gar nicht zu	1,0%	1,0%	2,0%
Anteil	76,5%	23,5%	100,0%

Anteil in %

N [98]

In der Altersgruppe bis 14 Jahre gaben mehr als 70 % der SchülerInnen an, mit „trifft sehr zu“ 52,56 % und mit „trifft eher zu“ 19,2 %, dass der IRL ein praktizierender Muslim sein sollte. Bei den SchülerInnen bis 18 Jahren sind es nur mehr 62 %, absolut gesetzt. Dies mag darauf hindeuten, dass die SchülerInnen auch die religiöse Praxis ihrer LehrerInnen reflektieren und weniger Wert darauf legen, dass die IRL die Religion tatsächlich auch ausüben, sondern vielmehr darauf bedacht sind, dass die IRL die Inhalte gut vermitteln.

Jedoch muss man hier feststellen, dass in beiden Altersgruppen noch immer ein Großteil von über 50 % der SchülerInnen darauf Wert legt, dass die IRL auch den Glauben ausüben.

Alter und Autorität des IRL

	.. 14/15 .. 18 Alter		Anteil
trifft sehr zu	39,8%	10,2%	50,0%
trifft eher zu	16,3%	5,1%	21,4%
mittel	11,2%	6,1%	17,3%
trifft eher nicht zu	3,1%	1,0%	4,1%
trifft gar nicht zu	7,1%	0,0%	7,1%
Anteil	77,5%	22,4%	100,0%

Anteil in %

N [98]

In dieser Statistik ist erkennbar, dass vor allem die jüngeren SchülerInnen noch großen Wert auf die Autorität des IRL legen. Es sind absolut gesetzt bei den bis 16-Jährigen 72 %.² Bei den bis 18-Jährigen liegt dieser Wert bei 67 %, wenn man „trifft sehr zu“ und „trifft eher zu“ zusammennimmt. Hier ist ersichtlich, dass der Wunsch nach Autorität mit zunehmendem Alter immer mehr abnimmt. Dies mag u. a. mit der Pubertät zusammenhängen, da die SchülerInnen in diesem Alter Autoritäten stark hinterfragen. Es könnte auch sein, dass die SchülerInnen hier ein höheres Reflexionsniveau erreicht haben und deswegen Autoritäten in Frage stellen.

Für angehende IRL könnte dies ein Problem darstellen, da die SchülerInnen die Inhalte und die Person der IRL hinterfragen und ihnen vielleicht nicht mehr aufmerksam zuhören. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass es in beiden Altersgruppen noch über 2/3 der SchülerInnen sind.

² Durch die Auswertung mit GrafStat konnte keine genaue Abbildung erstellt werden und „1-15“ bedeutet das Alter.

3.3 Bevorzugte Inhalte im IRU

3.3.1 Staatsbürgerschaft und Themen im IRU

	Österreich	Türkei	Bosnien	Ägypten	Andere	Anteil
Geschichten über die Propheten	11,1%	3,7%	0,0%	0,2%	1,9%	16,9%
Geschichten im Koran	10,7%	3,3%	0,0%	0,4%	1,4%	15,9%
Himmel	8,0%	2,3%	0,0%	0,0%	1,2%	11,6%
Hölle	7,8%	2,7%	0,0%	0,0%	1,2%	11,8%
Gebote/Verbote	7,6%	3,1%	0,0%	0,0%	1,2%	12,0%
Ausübung des Gebets	4,3%	2,3%	0,0%	0,2%	0,6%	7,4%
Geschichte des Islam	9,3%	3,1%	0,0%	0,2%	1,6%	14,2%
Wissen über andere Religionen	6,8%	2,3%	0,0%	0,2%	1,0%	10,3%
Anteil	65,8%	22,7%	0,0%	1,3%	10,3%	100,0%

N [101]

In dieser Statistik wird darauf eingegangen, welche SchülerInnen mit welcher Staatsbürgerschaft welche Inhalte bevorzugen. Hier zeigt sich, dass die SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft in höherem Maße die Geschichten über die Propheten (zu 16,86 %), Geschichten im Koran (zu 16,26 %) und die Geschichte des Islam (zu 14,13 %) als Unterrichtsthemen bevorzugen. Dies reiht sich auch wieder in ein traditionelles Bild des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung ein.

Die SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft legen ähnlichen Wert auf diese Inhalte. So möchten 16,29 % von ihnen gerne Geschichten über die Propheten, 14,53 % die Geschichte des Korans, zu 13,65 % Verbote und Gebote und zu 14,13 % die Geschichte des Islam im Unterricht durchführen.

Hier wird deutlich, dass die Werte bei zentralen Inhalten des Islamunterrichts fast gleich sind. Die SchülerInnen legen großen Wert auf die Geschichte des Korans, des Islam und der Propheten, die SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft zusätzlich auch auf Gebote und Verbote.

Staatsbürgerschaft und Gebote und Verbote im Islam

	Österreich	Türkei	Bosnien	Ägypten	Andere	Anteil
trifft sehr zu	38,0%	17,0%	0,0%	0,0%	4,0%	59,0%
trifft eher zu	18,0%	2,0%	0,0%	1,0%	3,0%	24,0%
mittel	9,0%	2,0%	0,0%	1,0%	0,0%	12,0%
trifft eher nicht zu	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	2,0%
trifft gar nicht zu	1,0%	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%	3,0%
Anteil	67,0%	22,0%	0,0%	2,0%	9,0%	100,0%

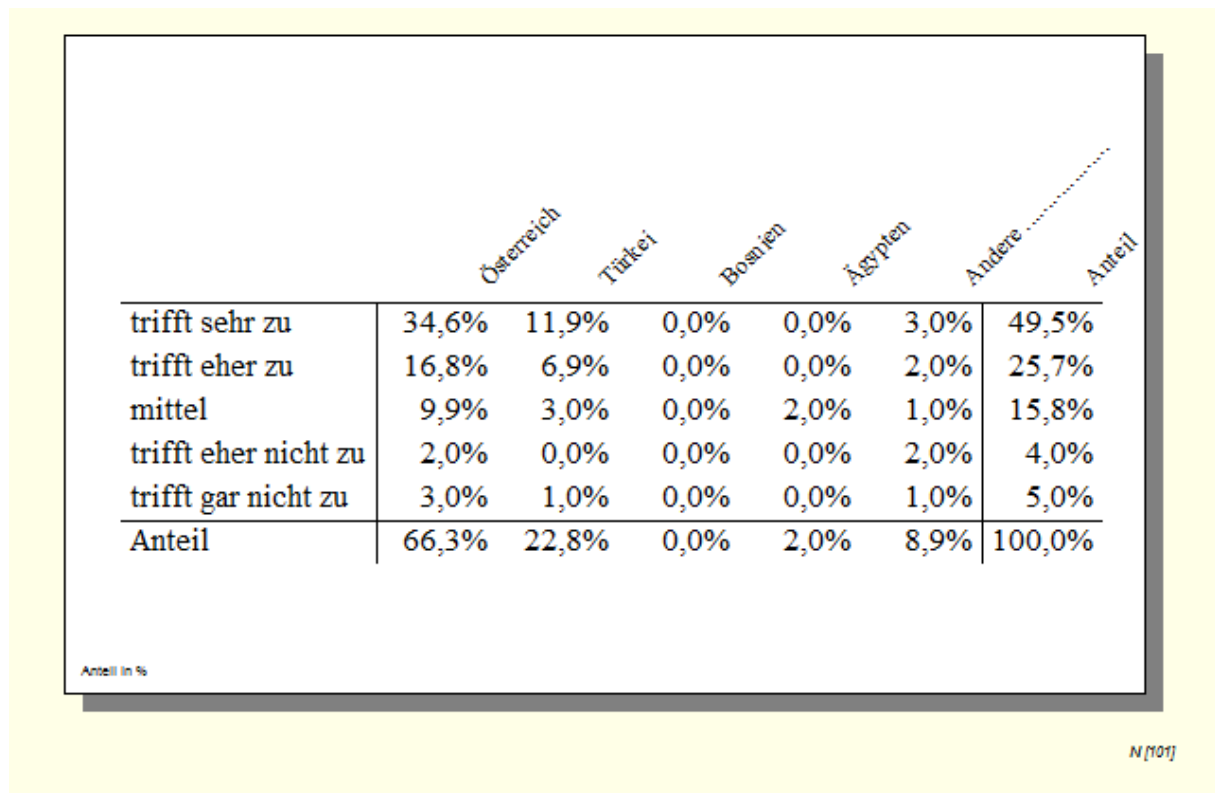
Anteil in %

N [100]

Bis zu diesem Punkt wurden allgemein die wichtigsten Themen im Überblick dargestellt. Nun soll auf die Wichtigkeit von Geboten und Verboten im IRU eingegangen werden. Die SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft meinten wieder absolut gesetzt zu 82 % („trifft sehr zu“ und „trifft eher zu“ zusammengefasst), dass ihnen Verbote und Gebote im IRU sehr wichtig sind. Auch die SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft meinten dies zu einem ähnlich hohen Prozentsatz, nämlich zu 86 %, wenn man „trifft sehr zu“ und „trifft eher zu“ addiert.

Hier zeigt sich, dass die SchülerInnen mit einer überwältigenden Mehrheit die Vermittlung von Geboten und Verboten im IRU wünschen. Es wäre somit auch für die IRL ratsam, dies im Unterricht zu berücksichtigen, damit die SchülerInnen zentrale Aspekte ihres Glaubens lernen.

Staatsbürgerschaft und die Geschichte des Propheten lehren



Diese Grafik zeigt, dass SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft zu etwa 77 % mit „trifft sehr zu“ und „trifft eher zu“ gerne die Geschichten der Propheten im Unterricht lernen. SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft wollen dies zu 82 %, wenn man „trifft sehr zu“ und „trifft eher zu“ zusammennimmt.

Hier kann man also erkennen, dass die SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft zu 5 % mehr über dieses Thema erfahren wollen. Vielleicht liegt der Grund dafür darin, dass sie die Geschichten der Propheten mehr mit ihrer Heimat verbinden und sie als ein Bindeglied zu ihrer Heimat sehen, sodass sie mehr über die Propheten hören wollen als die SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft.

Allgemein sieht man aber bei beiden SchülerInnengruppen, dass sie gerne Geschichten über die Propheten hören. Folglich sollten die IRL dies im Unterricht berücksichtigen.

3.3.2 Geschlecht und Themen im Religionsunterricht

Geschlecht und Themen

	männlich	weiblich	Anteil
Geschichten über die Propheten	10,5%	6,4%	16,9%
Geschichten im Koran	9,9%	6,0%	15,9%
Himmel	6,0%	5,6%	11,6%
Hölle	5,8%	6,0%	11,8%
Gebote/Verbote	7,4%	4,5%	12,0%
Ausübung des Gebets	3,9%	3,5%	7,4%
Geschichte des Islam	8,4%	5,8%	14,2%
Wissen über andere Religionen	5,8%	4,5%	10,3%
Anteil	57,7%	42,3%	100,0%

Anteil in %

N [101]

In dieser Erhebung wird deutlich, dass sowohl die männlichen als auch die weiblichen Befragten gerne mehr zu den Themenbereichen Geschichten der Propheten, Geschichte des Korans und über die Hölle erfahren wollen. Die männlichen Schüler sprachen sich zu 18,19 % für die Geschichten der Propheten aus, zu 17,15 % für die Geschichte des Korans und die Geschichte des Islam zu 14,55 %. Die weiblichen Befragten sprachen sich zu 14,11 % für die Geschichte des Korans aus, zu 15,05 % für die Geschichten der Propheten und zu 14,11 % für das Thema der Hölle. Hervorzuheben ist hier, dass sich die Schülerinnen mit einem höheren Wert zu mehr Wissen über die Hölle aussprachen. Jedoch sind bei beiden Geschlechtern die Interessen zu den Themengebieten des Korans, der Propheten und des Islam relativ ähnlich gelagert.

Hieraus kann man folgern, worauf die IRL besonderen Wert im Unterricht legen sollen, damit sie das Interesse der SchülerInnen für den IRL stärken können.

3.3.3 Gruppierungen des Islam und Themen

	Sunniten	Schiiten	Wahabiten	Ahmadiyya	Akaviten	andere	Anteil
Geschichten über die Propheten	15,6%	0,9%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	16,7%
Geschichten im Koran	14,1%	0,7%	0,0%	0,0%	0,4%	0,2%	15,4%
Himmel	11,2%	0,2%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	11,7%
Hölle	11,4%	0,2%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	11,9%
Gebote/Verbote	11,4%	0,2%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	11,9%
Ausübung des Gebets	7,3%	0,2%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	7,7%
Geschichte des Islam	13,2%	0,4%	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%	14,1%
Wissen über andere Religionen	10,3%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,6%
Anteil	94,7%	3,1%	0,0%	0,0%	1,8%	0,4%	100,0%

N [94]

In dieser Grafik wird deutlich, dass die Schiiten ein höheres Interesse an den Geschichten der Propheten und an den Geschichten des Koran haben als die Sunniten, nämlich absolut gesetzt 29,03 % bei den Schiiten zu 16,47 % bei den Sunniten sowie 22,58 % bei den Schiiten zu 14,88 % bei den Sunniten. Nur beim Interesse an der Geschichte des Islam gibt es 1 % mehr Sunniten als Schiiten, nämlich 13,9 % zu 12,9 %.

Hier zeigt sich, dass man auf schiitische SchülerInnen im IRU mehr Rücksicht nehmen kann, wenn man mehr Inhalte über die Geschichte der Propheten und des Korans in den Unterricht einbaut, da dies mehr dem Interesse der schiitischen Befragten entspricht. Somit kann dem Vorurteil begegnet werden, dass der IRU eher ein sunnitischer Religionsunterricht ist als ein allgemeiner für alle Richtungen des Islam.

Richtung des Islam und Verbote und Gebote

	Sunniten	Schiiten	Wahhabiten	Ahnkadyya	Aleviten	andere	Anteil
trifft sehr zu	57,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	59,1%
trifft eher zu	21,5%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	23,7%
mittel	11,8%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,9%
trifft eher nicht zu	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%
trifft gar nicht zu	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%
Anteil	92,5%	4,3%	0,0%	0,0%	2,2%	1,1%	100,0%

Anteil in %

N [p3]

In dieser Statistik ist erkennbar, dass die Sunniten mit „trifft sehr zu“ und „trifft eher zu“ zusammengekommen zu 84 % gerne über Verbote und Gebote im IRU unterrichtet werden möchten und die Schiiten mit „eher“ und „mittel“ zusammengekommen nur zu 48 %. Hier liegt ein eindeutiger Überhang bei den Sunniten vor und dieser Schülergruppe kann man gerecht werden, wenn man mehr Wissen über Gebote und Verbote in den Unterricht einbaut.

Auch sieht man, dass die SchülerInnen sehr traditionell ausgerichtet sind, da sie eher weniger über andere Religionsgemeinschaften lernen wollen als über die eigene Religion und eben die Verbote und Gebote im eigenen Glauben.

3.3.4 Alter und Themen im IRU

	.. 14	15 .. 18 Jahre	Anteil
Geschichten über die Propheten	12,8%	4,1%	16,9%
Geschichten im Koran	12,4%	3,5%	15,9%
Himmel	8,0%	3,5%	11,6%
Hölle	8,0%	3,7%	11,8%
Gebote/Verbote	8,7%	3,3%	12,0%
Ausübung des Gebets	5,2%	2,3%	7,4%
Geschichte des Islam	11,1%	3,1%	14,2%
Wissen über andere Religionen	7,4%	2,9%	10,3%
Anteil	73,6%	26,4%	100,0%

Anteil in %

N [101]

In dieser Erhebung wurde deutlich, die SchülerInnen im Alter bis zu 14 Jahren die höchsten Prozentzahlen beim Thema Geschichten über die Propheten (mit 17,39 %) haben, danach folgen die Geschichten im Koran mit 16,8 % und die Geschichte des Islam mit 15,08 %. Die SchülerInnen zwischen 15 bis 18 Jahren interessieren sich für Geschichten über die Propheten zu 15,53 %, für Geschichten im Koran zu 13,25 % und sie haben auch höhere Werte beim Wissen über den Himmel mit 13,25 % sowie über Gebote und Verbote mit 12,5 %. Hier soll wieder darauf hingewiesen werden, dass die Werte immer absolut zum relativen Anteil der Altersgruppen gesetzt wurden.

Hier kann gefolgert werden, dass die älteren SchülerInnen schon etwas anders gelagerte Interessenschwerpunkte haben. Sie möchten mehr über den Himmel wissen, wobei darauf verwiesen werden kann, dass sie sich den Himmel aufgrund ihres höheren Abstraktionsniveaus besser vorstellen können. Somit wird deutlich, dass die IRL im fortgeschrittenen Alter schon schwierigere Themen im Unterricht durchnehmen können, da sich die SchülerInnen diese besser vorstellen können.

3.4 Auswirkungen der Religiosität der Eltern auf ihre Kinder

3.4.1 Von wem Wissen über Religion

Nennung	Anteil
Eltern	42,5%
Freunden	8,1%
Verwandten	9,8%
Religionslehrerin	17,9%
Imam	8,5%
Verein	6,0%
Fernsehen	0,8%
Internet	5,5%
andere	0,8%
Anteil	100,0%

N [102]

In dieser Grafik wird anschaulich, dass die SchülerInnen das meiste Wissen über die Religion von ihren erhalten Eltern haben, mit einem prozentualen Wert von 42,5 %. Erst danach folgen die IRL. Somit könnte geschlussfolgert werden, dass die IRL auch engen Kontakt zu den Eltern halten sollen, wenn sie wollen, dass die SchülerInnen die Inhalte im Unterricht besser aufnehmen. Denn wenn die Eltern ihren Kindern andere Inhalte vermitteln als die IRL, kann es zu einem Konflikt kommen und die SchülerInnen könnten vom IRL abgemeldet werden.

3.4.2 Moscheebesuch mit den Eltern

Verbindung mit Themen

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
Geschichten über die Propheten	2,3%	4,3%	5,4%	3,5%	1,4%	16,9%
Geschichten im Koran	2,3%	4,1%	5,2%	3,1%	1,2%	15,9%
Himmel	1,6%	2,9%	2,7%	2,7%	1,6%	11,6%
Hölle	2,1%	2,5%	3,1%	2,7%	1,4%	11,7%
Gebote/Verbote	1,6%	2,7%	3,1%	2,7%	1,9%	12,0%
Ausübung des Gebets	0,4%	2,3%	2,1%	1,4%	1,2%	7,4%
Geschichte des Islam	2,3%	3,7%	3,9%	3,3%	1,0%	14,2%
Wissen über andere Religionen	1,2%	2,3%	2,9%	2,5%	1,4%	10,3%
Anteil	13,8%	24,7%	28,2%	21,9%	11,3%	100,0%

N [101]

In dieser Erhebung wird deutlich, dass jene SchülerInnen, die mit ihren Eltern „sehr oft“ in die Moschee gehen, zu 16,66 % Interesse an den Geschichten über die Propheten haben, ebenfalls zu 16,66 % an den Geschichten im Koran und auch zu 16,66 % an der Geschichte des Islam. Jene SchülerInnen, die nur „oft“ mit ihren Eltern in die Moschee gehen, bevorzugen die Geschichten der Propheten mit 17,4 %, die Geschichten im Koran mit 16,59 % und die Geschichte des Islam mit 14,97 %.

Hier zeigt sich, dass sich die Werte wiederum sehr ähneln. Es wird deutlich, dass sich ein häufigerer Moscheebesuch nur unwesentlich auf die Themenwahl auswirkt, also die SchülerInnen unabhängig von ihrer privaten und gemeinsam mit den Eltern erfolgenden Beschäftigung mit unserer Religion ähnliche thematische Interessen haben.

IRL soll gut Arabisch können

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
trifft sehr zu	9,9%	14,8%	18,8%	9,9%	5,9%	59,4%
trifft eher zu	2,0%	5,0%	5,0%	5,9%	1,0%	18,8%
mittel	1,0%	2,0%	4,0%	4,0%	1,0%	11,9%
trifft eher nicht zu	0,0%	0,0%	2,0%	1,0%	1,0%	4,0%
trifft gar nicht zu	0,0%	2,0%	1,0%	1,0%	2,0%	5,9%
Anteil	12,9%	23,8%	30,7%	21,8%	10,9%	100,0%

Anteil in %

N [101]

Diese Erhebung zeigt, dass die SchülerInnen, die mit ihren Eltern „sehr oft“ in die Moschee gehen, mit „trifft sehr zu“ und „trifft eher zu“ zusammengekommen zu etwa 91 % wünschen, dass die IRL gut Arabisch können. Die SchülerInnen, die nur „oft“ mit ihren Eltern in die Moschee gehen, wollen dies zu 83 %, wenn man „trifft sehr“ und „trifft eher zu“ zusammennimmt.

Hier ergibt sich, dass der Moscheebesuch unmittelbar mit dem Wunsch nach guten Kenntnissen des Arabischen beim IRL zusammenhängt. Dies mag daran liegen, dass die SchülerInnen in der Moschee öfter mit dem Arabischen konfrontiert sind und diese sprachliche Kompetenz dann auch von den IRL erwarten.

Ausübung des Pflichtgebets

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
sehr oft	7,9%	4,0%	5,0%	4,0%	2,0%	22,8%
oft	3,0%	11,9%	5,9%	5,0%	2,0%	27,7%
manchmal	1,0%	5,9%	14,8%	7,9%	1,0%	30,7%
selten	1,0%	2,0%	2,0%	3,0%	2,0%	9,9%
nie	0,0%	0,0%	3,0%	2,0%	4,0%	8,9%
Anteil	12,9%	23,8%	30,7%	21,8%	10,9%	100,0%

Anteil in %

N [101]

Auch in dieser Statistik sieht man, dass die SchülerInnen, die sehr oft mit ihren Eltern in die Moschee gehen, unseren Glauben strenger praktizieren. So halten sie sich – „sehr oft“ und „oft“ zusammengenommen – zu etwa 84 % an das Pflichtgebet. Jene SchülerInnen, die nur „oft“ mit ihren Eltern in die Moschee gehen, halten sich nur zu 66,8 % an das Pflichtgebet.

Hier wird deutlich, dass der Moscheebesuch direkt mit der Ausführung des Pflichtgebets zusammenhängt und sich diese Praxis verstärkt, je öfter SchülerInnen mit ihren Eltern in die Moschee gehen.

Für den Unterricht erweist es sich also auch als wichtig, dass man die SchülerInnen zum Moscheebesuch anhält, damit sie, wenn sie Muslime sein wollen, auch das Pflichtgebet immer ausüben, das zentral für unseren Glauben ist.

Dua im Alltag

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
sehr oft	8,0%	5,0%	6,0%	4,0%	3,0%	26,0%
oft	3,0%	13,0%	10,0%	6,0%	1,0%	33,0%
manchmal	0,0%	5,0%	9,0%	5,0%	0,0%	19,0%
selten	2,0%	1,0%	3,0%	6,0%	3,0%	15,0%
nie	0,0%	0,0%	2,0%	1,0%	4,0%	7,0%
Anteil	13,0%	24,0%	30,0%	22,0%	11,0%	100,0%

Anteil in %

N [100]

Was schon vorher ersichtlich war, kann man auch hier wieder erkennen: Der Moscheebesuch der SchülerInnen mit ihren Eltern verstärkt auch die Praxis der Dua bei den Befragten. So stehen die SchülerInnen, die „sehr oft“ gehen, den SchülerInnen, die nur „oft“ gehen, mit 84 % zu 74 % gegenüber. Diese Zahlen kommen zustande, wenn man bei beiden „sehr oft“ und „oft“ bei der Dua-Praxis zusammennimmt.

Für die IRL ist es wichtig zu erkennen, dass der Moscheebesuch auch die Praxis der Dua erhöht. So könnten IRL auch mehr Ausflüge mit den Kindern in die Moschee machen. Dies würde auch dem SchülerInnenwunsch entsprechen, dass man im IRU mehr Ausflüge machen sollte.

Freitagsgebet

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
sehr oft	4,3%	12,8%	5,3%	2,1%	0,0%	24,5%
oft	3,2%	2,1%	4,3%	1,1%	0,0%	10,6%
manchmal	3,2%	0,0%	10,6%	4,3%	4,3%	22,4%
selten	1,1%	5,3%	7,5%	7,5%	0,0%	21,3%
nie	1,1%	4,3%	2,1%	6,4%	7,5%	21,3%
Anteil	12,8%	24,5%	29,8%	21,3%	11,7%	100,0%

Anteil in %

N [94]

Beim Freitagsgebet ergibt sich ein anderes Bild: Jene SchülerInnen, die mit ihren Eltern „sehr oft“ in die Moschee gehen, besuchen das Freitagsgebet nur zu 58 %, wenn man „sehr oft“ und „oft“ zusammennimmt. SchülerInnen, die nur „oft“ mit ihren Eltern in die Moschee gehen, besuchen jedoch das Freitagsgebet zu 60 %, auch wieder, wenn man „sehr oft“ und „oft“ zusammen betrachtet. Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass die SchülerInnen, die nur „oft“ in die Moschee gehen, diese weniger häufigen Besuche aber nutzen, um am Freitagsgebet teilzunehmen, im Gegensatz zu jenen SchülerInnen, die ohnehin schon sehr oft in der Moschee sind. Auch könnte die Uhrzeit ein Problem für die Teilnahme am Freitagsgebet darstellen, weil dann viele SchülerInnen noch in der Schule sind.

Der Glaube an Gott

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
sehr stark	10,8%	15,7%	26,5%	20,6%	7,8%	81,4%
ziemlich stark	2,0%	6,9%	4,9%	0,0%	2,0%	15,7%
mittelmäßig stark	0,0%	1,0%	0,0%	1,0%	0,0%	2,0%
wenig stark	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	1,0%
gar nicht	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Anteil	12,7%	23,5%	31,4%	21,6%	10,8%	100,0%

Anteil in %

N [102]

Aus dieser Erhebung ergibt sich, dass die SchülerInnen, die „sehr oft“ in die Moschee gehen, zu 85 % „sehr stark“ an Gott glauben und zu 15 % „ziemlich stark“. Jene SchülerInnen, die nur „oft“ in die Moschee gehen, glauben zu 66,8 % „sehr stark“ an Gott und zu 29,35 % „ziemlich stark“ an Gott.

Hier wird deutlich, dass jene SchülerInnen, die „sehr oft“ in die Moschee gehen, stärker an Gott glauben, als jene, die nur „oft“ in die Moschee gehen. Für die IRL ist es also wichtig, die SchülerInnen immer wieder an den Moscheebesuch zu erinnern, damit ihr Glauben an Gott auch stark wird und stark bleibt.

Religiosität³

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
sehr stark	6,9%	12,9%	16,8%	5,9%	5,0%	47,5%
ziemlich stark	5,9%	4,0%	5,0%	8,9%	1,0%	24,8%
mittelmäßig stark	0,0%	5,9%	7,9%	6,9%	2,0%	22,8%
wenig stark	0,0%	0,0%	1,0%	0,0%	2,0%	3,0%
gar nicht	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%	2,0%
Anteil	12,9%	23,8%	30,7%	21,8%	10,9%	100,0%

Anteil in %

N [101]

Ein ähnliches Bild ergibt sich auch hier: Die SchülerInnen, die „sehr oft“ in die Moschee gehen, empfinden zu 100 % – „sehr stark“ und „ziemlich stark“ zusammengenommen – eine starke Religiosität. Jene SchülerInnen, die nur „oft“ mit ihren Eltern in die Moschee gehen, geben nur zu 70 % an, sehr religiös zu sein, wenn man „sehr stark“ und „ziemlich stark“ zusammenfasst.

³ Die Religiosität kann auch ohne einen Glauben ausgeprägt sein, z. B. kann man sagen, dass man an Gott glaubt, ohne eine tiefe Religiosität zu haben.

3.4.3 Reden über Religion mit den Eltern

Stärke des Gottesglaubens

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
sehr stark	28,0%	32,0%	17,0%	4,0%	0,0%	81,0%
ziemlich stark	5,0%	8,0%	2,0%	1,0%	0,0%	16,0%
mittelmäßig stark	1,0%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%
wenig stark	0,0%	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%
gar nicht	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Anteil	34,0%	41,0%	20,0%	5,0%	0,0%	100,0%

Anteil in %

N [100]

In dieser Statistik wird deutlich, dass sich das Sprechen über Religion bei den SchülerInnen nicht stark auf den Glauben an Gott auswirkt. Die SchülerInnen, die mit ihren Eltern „sehr oft“ über Religion sprechen, haben zu 96 % einen „sehr starken“ Glauben an Gott. Jene SchülerInnen, die „oft“ mit ihren Eltern über Religion sprechen, empfinden dies zu 97 % und jene, die dies „manchmal“ tun, zu 95 %. Hieraus kann gefolgert werden, dass sich das Reden über Religion mit den Eltern nicht unmittelbar auf den Glauben an Gott auswirkt.

Auch die IRL müssen für ihren Unterricht sehen, dass ein reines Reden über die Religion ohne ein Praktizieren bei den SchülerInnen den Glauben an Gott nicht verstärkt. Vielleicht kann dieser Glauben durch den Unterricht durch mehr Praxis bzw. einen größeren Praxisbezug verstärkt werden und wenn individuell auf die SchülerInnen eingegangen wird.

Stärke eigener Religiosität

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
sehr stark	20,2%	19,2%	6,1%	2,0%	0,0%	47,5%
ziemlich stark	9,1%	10,1%	6,1%	0,0%	0,0%	25,3%
mittelmäßig stark	5,0%	10,1%	4,0%	3,0%	0,0%	22,2%
wenig stark	0,0%	1,0%	2,0%	0,0%	0,0%	3,0%
gar nicht	0,0%	1,0%	1,0%	0,0%	0,0%	2,0%
Anteil	34,3%	41,4%	19,2%	5,0%	0,0%	100,0%

Anteil in %

N [00]

Hier wird deutlich, dass sich das Reden über Religion jedoch stark auf die Religiosität auswirkt. Denn jene SchülerInnen, die „sehr oft“ mit ihren Eltern über Religion sprechen, haben zu 58,89 % eine „sehr starke“ Religiosität und zu 26,53 % eine „ziemlich starke“ Religiosität. Die SchülerInnen, die nur „oft“ über Religion mit ihren Eltern sprechen, haben zu 46,37 % eine „starke“ Religiosität und zu 24,39 % eine „ziemlich starke“ Religiosität. Diese Werte sind nur etwas verändert, wenn die SchülerInnen „manchmal“ mit ihren Eltern über Religion reden. Sie geben zu 31,77 % eine „sehr starke“ Religiosität und zu 31,77 % eine „ziemlich starke“ Religiosität an.

Wenn man die Werte „sehr stark“ und „ziemlich stark“ immer zusammennimmt, kann man aber ein Nachlassen der Religiosität sehen, je weniger die SchülerInnen mit ihren Eltern über die Religion sprechen. Hier erkennt man deutlich, dass auch das Elternhaus einen wichtigen Bestandteil der religiösen Erziehung und Bildung darstellt, den die IRL auch in ihrem Unterricht berücksichtigen sollten. Durch einen intensiveren Austausch zwischen IRL und Eltern kann die Religiosität gefördert werden.

Persönliche Interessen

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
Sport	5,8%	5,1%	2,4%	0,7%	0,0%	14,0%
Freundschaften	5,1%	5,1%	1,9%	0,7%	0,0%	12,8%
Religion	6,5%	8,0%	2,9%	1,0%	0,0%	18,3%
Spiele	4,1%	3,1%	1,4%	0,7%	0,0%	9,4%
Schule	4,1%	4,3%	1,4%	0,5%	0,0%	10,4%
Familie	4,8%	6,0%	2,4%	0,7%	0,0%	14,0%
Einkaufen gehen	3,4%	2,4%	1,2%	0,5%	0,0%	7,5%
Gesundheit	3,9%	5,5%	2,4%	0,7%	0,0%	12,5%
andere	0,2%	0,5%	0,5%	0,0%	0,0%	1,2%
Anteil	37,8%	40,0%	16,6%	5,5%	0,0%	100,0%

Anteil in %

N [p0]

Diese Statistik zeigt, dass sich das Reden über Religion nur unmerklich auf das Interesse an der Religion auswirkt. Jene SchülerInnen, die „sehr oft“ über Religion reden, haben zu 17,19 % ein Interesse an der Religion. Bei den SchülerInnen, die „oft“ über Religion sprechen, sind es sogar 20 % und bei SchülerInnen, die „manchmal“ darüber sprechen, sind es 17,46 %.

Allgemein wird aber deutlich, dass die SchülerInnen nur ein geringeres Interesse an Religion haben und eher an Sport, Spiel und Familie interessiert sind. Dies sind zwar auch wichtige Themen, jedoch sollten die IRL das Interesse an der Religion im Unterricht fördern, da sie jetzt wissen, dass das Interesse vergleichsweise niedrig ist.

3.4.4 Lesen von religiösen Büchern mit den Eltern

Wichtigkeit Pflichtgebet

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
sehr wichtig	10,1%	8,1%	25,3%	16,2%	11,1%	70,7%
ziemlich wichtig	3,0%	4,0%	6,1%	5,0%	2,0%	20,2%
mittelmäßig wichtig	0,0%	2,0%	4,0%	2,0%	0,0%	8,1%
wenig wichtig	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
unwichtig	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	1,0%
Anteil	13,1%	14,1%	35,4%	23,2%	14,1%	100,0%

Anteil in %

N [96]

Hier wird auf das Lesen von religiösen Büchern im Zusammenhang mit der Wichtigkeit des Pflichtgebets eingegangen. Jenen SchülerInnen, die „sehr oft“ religiöse Bücher lesen, ist das Pflichtgebet zu 77,1 % „sehr wichtig“ und zu 22,9 % „ziemlich wichtig“. Den SchülerInnen, die „oft“ religiöse Bücher lesen, ist es zu 57,44 % „sehr wichtig“ und zu 28,36 % „ziemlich wichtig“. Jene SchülerInnen, die religiöse Bücher „manchmal“ lesen, ist die Wichtigkeit des Pflichtgebets zu 71,46 % sehr stark ausgeprägt und zu 17,23 % ziemlich stark.

Hier kann aber gesehen werden, dass die Wichtigkeit des Pflichtgebets umso höher ist, je häufiger die SchülerInnen Bücher mit religiösem Inhalt lesen. Aufbauend auf dieser Erkenntnis könnten die LehrerInnen die SchülerInnen dazu anhalten, mehr religiöse Bücher zu lesen, so dass sie dann auch das Pflichtgebet als wichtiger erachten.

Stärke des Gottesglaubens

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
sehr stark	12,1%	10,1%	29,3%	17,2%	13,1%	81,8%
ziemlich stark	1,0%	4,0%	5,0%	5,0%	0,0%	15,2%
mittelmäßig stark	0,0%	0,0%	1,0%	1,0%	0,0%	2,0%
wenig stark	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	1,0%
gar nicht	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Anteil	13,1%	14,1%	35,4%	23,2%	14,1%	100,0%

Anteil in %

N [90]

Die Stärke des Glaubens an Gott ist bei allen SchülerInnengruppen ähnlich hoch. Wenn man „sehr stark“ und „ziemlich stark“ zusammennimmt, ergeben sich abgestuft von „sehr oft“ bis „manchmal“ die Werte 100%, 100% und 96 %.

Jedoch zeigt sich auch hier, dass SchülerInnen, die nur „manchmal“ Bücher mit religiösem Inhalt lesen, weniger an Gott glauben als SchülerInnen, die häufiger religiöse Bücher lesen.

Von wem Religion vermittelt

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
Eltern	5,6%	6,0%	14,2%	9,9%	6,0%	41,8%
Freunden	0,4%	0,4%	4,7%	1,3%	1,3%	8,2%
Verwandten	2,2%	0,9%	3,0%	1,7%	2,2%	9,9%
Religionslehrerin	3,0%	1,3%	8,2%	3,5%	2,2%	18,1%
Imam	1,7%	0,9%	3,0%	2,2%	0,9%	8,6%
Verein	0,4%	0,9%	2,6%	1,7%	0,4%	6,0%
Fernsehen	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,4%	0,9%
Internet	0,4%	1,3%	2,2%	1,3%	0,4%	5,6%
andere	0,4%	0,0%	0,4%	0,0%	0,0%	0,9%
Anteil	14,2%	11,6%	38,8%	21,5%	13,8%	100,0%

Anteil in %

N [p0]

Alle SchülerInnengruppen, die von „sehr oft“ bis „manchmal“ religiöse Bücher lesen, meinen, dass sie den Islam mehr von ihren Eltern vermittelt bekommen haben als von anderen Personen, Institutionen oder Medien. Am höchsten ist dieser Wert bei den SchülerInnen, die nur „oft“ religiöse Bücher mit ihren Eltern lesen, mit 51,72 % absolut gesetzt.

Dies könnte daran liegen, dass die SchülerInnen bei zu häufigem Lesen von religiösen Büchern überfordert werden und sich dann anderen Vermittlungsinstanzen zuwenden. Wenn das Lesen nur „oft“ erfolgt, können die SchülerInnen die Inhalte besser überdenken, verstehen und sie sehen auch vor allem die Eltern als Vermittler der Religion.

Bewertung der eigenen Religiosität

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie	Anteil
sehr stark	8,2%	4,1%	18,4%	10,2%	6,1%	46,9%
ziemlich stark	3,1%	5,1%	7,1%	8,2%	2,0%	25,5%
mittelmäßig stark	2,0%	4,1%	10,2%	4,1%	2,0%	22,4%
wenig stark	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	2,0%	3,1%
gar nicht	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%	2,0%
Anteil	13,3%	14,3%	35,7%	23,5%	13,3%	100,0%

Anteil in %

N [p8]

Aus dieser Erhebung wird ersichtlich, dass sich das Lesen von religiösen Büchern bei den SchülerInnen positiv auf die eigene Religiosität auswirkt. So meinen jene SchülerInnen, die „sehr oft“ Bücher lesen, „sehr stark“ und „ziemlich stark“ zusammengekommen, dass sie zu 84 % stark religiös sind. Dieser Wert nimmt bei den SchülerInnen ab, die nur „oft“ religiöse Bücher lesen. Sie haben „sehr stark“ und „ziemlich stark“ zusammengekommen zu 56 % eine starke Religiosität.

Das Lesen von Büchern mit religiösem Inhalt fördert also auch die persönliche Religiosität der SchülerInnen und so sollte auch der IRL darauf Rücksicht nehmen.

3.5 Charakteristik des idealen Religionslehrers/der idealen Religionslehrerin – Ideale des IRL

Der Unterricht ist verständlich

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	65,0%
trifft eher zu	25,8%
mittel	7,2%
trifft eher nicht zu	0,0%
trifft gar nicht zu	2,1%
Anteil	100,0%

N [97]

In dieser Statistik zeigt sich, dass ein hoher Prozentanteil der Befragten angab, dass der Religionsunterricht sehr verständlich sein soll. Dies deutet darauf hin, dass die LehrerInnen ihren Unterricht für die SchülerInnen angemessen gestalten und auf das Lern- und Sprachniveau der SchülerInnen eingehen sollten, sodass die Inhalte auch aufgenommen werden können.

Interessen an Themen des IRU

Nennung	Anteil
Geschichten über die Propheten	16,9%
Geschichten im Koran	15,9%
Himmel	11,6%
Hölle	11,8%
Gebote/Verbote	12,0%
Ausübung des Gebets	7,4%
Geschichte des Islam	14,2%
Wissen über andere Religionen	10,3%
Anteil	100,0%

N [101]

In dieser Tabelle ist erkennbar, dass die meisten SchülerInnen Interesse an Geschichten über die Propheten, Geschichten im Koran und an der Geschichte des Islam haben. Da die SchülerInnen so stark daran interessiert sind, sollte auch der ideale IRL im Unterricht genauer auf diese Inhalte eingehen und explizit darauf hinweisen. Danach kommt erst das Interesse an Himmel und Hölle und an Geboten und Verboten.

Beantwortung der SchülerInnenfragen

Nennung	Anteil
Ja	80,6%
Nein	2,0%
viele, aber nicht alle	17,4%
Anteil	100,0%

N [98]

In dieser Statistik wird deutlich, dass die IRL imstande sind, die meisten Fragen der SchülerInnen zu beantworten und oftmals sogar alle. Man sieht also, dass die IRL gut ausgebildet sind, weil sie aufgrund ihres Wissens in der Lage sind, auf die Fragen einzugehen und somit die SchülerInnen in ihren Glaubensfragen zu unterstützen. Somit können die IRL, wenn man auf die vorher dargelegte Theorie eingeht, zum Kreis der Gelehrten gezählt werden, da sie die Fragen der SchülerInnen beantworten und somit zu einer Leitfigur in Glaubensfragen werden.

Förderung Kompetenzschwacher und -starker

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	60,8%
trifft eher zu	21,6%
mittel	8,3%
trifft eher nicht zu	4,1%
trifft gar nicht zu	5,2%
Anteil	100,0%

N [97]

In dieser Erhebung kann man sehen, dass mehr als 50 % der ILR kompetenzschwache SchülerInnen genau so fördern wie starke. Dieser Wert könnte jedoch höher sein, da man alle SchülerInnen besser unterstützen könnte.

Für die Ausbildung der IRL kann angemerkt werden, dass den IRL mehr Wissen über die Lernförderung vermittelt werden sollte, damit sie noch intensiver auf alle SchülerInnen eingehen können.

IRL sollen die gleiche Richtung des Islam haben

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	55,0%
trifft eher zu	13,0%
mittel	12,0%
trifft eher nicht zu	9,0%
trifft gar nicht zu	11,0%
Anteil	100,0%

N [100]

Hier ist erkennbar, dass sich eine knappe Mehrheit der Befragten dafür ausspricht, dass die IRL die gleiche religiöse Ausrichtung haben sollen wie die SchülerInnen. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass das Bild eines einheitlichen Islam noch nicht bei allen SchülerInnen angekommen ist und die IRL betonen sollten, dass alle Richtungen gewisse Grundwerte des Islam vertreten, wie den Glauben an Gott und die Propheten. Somit könnten die SchülerInnen sehen, dass sie nicht unbedingt einen IRL brauchen, der die gleiche religiöse Ausrichtung hat.

IRL soll die gleiche Staatsbürgerschaft haben

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	11,1%
trifft eher zu	5,0%
mittel	15,2%
trifft eher nicht zu	9,1%
trifft gar nicht zu	59,6%
Anteil	100,0%

IV [99]

Noch weniger Wert legen die SchülerInnen auf die gleiche Staatsbürgerschaft ihrer IRL. Eine Mehrheit meint, dass die IRL nicht die gleiche Staatsbürgerschaft haben müssen wie sie selbst. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die SchülerInnen die Religion nicht mit einer Staatsbürgerschaft verbinden und das universale Konzept unseres Islam anerkennen.

Um diesen Prozentsatz zu erhöhen, muss deutlich gemacht werden, dass der Islam nicht an einen bestimmten Staat oder an eine Nationalität gebunden ist, sondern alle Menschen vor Gott gleich sind.

Gleiche Muttersprache

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	22,0%
trifft eher zu	9,0%
mittel	14,0%
trifft eher nicht zu	10,0%
trifft gar nicht zu	45,0%
Anteil	100,0%

N [100]

Anschließend an die vorherige Statistik legen die SchülerInnen auch nicht unbedingt Wert darauf, dass die IRL die gleiche Muttersprache haben wie sie selbst. Fast 50 % sprachen sich dagegen aus. Hier könnte man schlussfolgern, dass die SchülerInnen verstehen, dass der Islam auch nicht an einer bestimmten Sprache hängt, außer am Arabischen, das Gott als Sprache für seine Mitteilung an die Menschen gewählt hat. Nur 22 % der SchülerInnen wünschen sich einen IRL, der die gleiche Muttersprache spricht wie sie selbst.

Soll männlich sein

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	21,8%
trifft eher zu	5,9%
mittel	22,8%
trifft eher nicht zu	9,9%
trifft gar nicht zu	39,6%
Anteil	100,0%

N [101]

In dieser Erhebung wird deutlich, dass sich eine Mehrheit der Befragten für einen männlichen IRL ausspricht, wenn man „trifft sehr“ zu bis „mittel“ zusammennimmt. Die meisten SchülerInnen sind also noch immer der Meinung, dass ein männlicher Lehrer der bessere IRL sein könnte.

Hierzu muss gesagt werden, dass man den SchülerInnen auch im Sinne der IGGiÖ vermitteln sollte, dass Frauen und Männer vor Gott völlig gleich sind. Damit werden die SchülerInnen nicht länger einen männlichen IRL einem weiblichen vorziehen.

Unterricht von Geboten und Verboten

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	59,0%
trifft eher zu	24,0%
mittel	12,0%
trifft eher nicht zu	2,0%
trifft gar nicht zu	3,0%
Anteil	100,0%

N [100]

Die SchülerInnen legen in dieser Erhebung großen Wert darauf, dass die LehrerInnen ihnen Wissen über Gebote und Verbote vermitteln. Man sieht, dass sie deren Wichtigkeit erkennen, um den Glauben richtig ausüben zu können, denn Gebote und Verbote sind von zentraler Bedeutung, damit man nichts tut, was Gott missfallen könnte.

Für das Lesen des Korans gut Arabisch können

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	59,4%
trifft eher zu	18,8%
mittel	11,9%
trifft eher nicht zu	4,0%
trifft gar nicht zu	5,9%
Anteil	100,0%

N [101]

Diese Statistik zeigt, dass sich eine Mehrheit von SchülerInnen mit „trifft sehr zu“ und „trifft eher zu“ dafür ausspricht, dass die IRL über gute Arabischkenntnisse verfügen. Hier wird deutlich, dass die SchülerInnen sehen, dass Arabisch die göttliche Sprache ist und dass diese wichtig dafür ist, den Glauben zu verstehen und unsere Religion ausüben zu können.

Soll geduldig sein

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	66,3%
trifft eher zu	18,8%
mittel	7,9%
trifft eher nicht zu	5,0%
trifft gar nicht zu	2,0%
Anteil	100,0%

N [101]

In dieser Tabelle wird erkennbar, dass sich die SchülerInnen einen geduldigen IRL wünschen, der damit auch auf die Bedürfnisse der SchülerInnen eingeht. Dies entspricht auch den Ausführungen der arabischen Gelehrten, die zur Vorgabe machten, dass die Glaubenslehrer geduldig mit ihren SchülerInnen umgehen sollten.

Dies ist auch wichtig, damit die LehrerInnen die SchülerInnen optimal fördern können. Oftmals brauchen die IRL viel Geduld, wenn sie den SchülerInnen Dinge mehr als einmal erklären müssen.

Alle gleich behandeln

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	85,2%
trifft eher zu	9,9%
mittel	3,0%
trifft eher nicht zu	2,0%
trifft gar nicht zu	0,0%
Anteil	100,0%

N [101]

Besonders ist es den SchülerInnen wichtig, dass die IRL alle SchülerInnen gleichbehandeln. 85,2 % sprachen sich dafür mit „trifft sehr zu“ aus. Dies entspricht auch den Vorgaben der IGGiÖ, dass alle Menschen vor Allah (c. c.) gleich sind und deswegen auch gleichbehandelt werden müssen.

Nach Leistung beurteilen

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	63,4%
trifft eher zu	14,8%
mittel	12,9%
trifft eher nicht zu	3,0%
trifft gar nicht zu	5,9%
Anteil	100,0%

N [101]

In dieselbe Richtung zielt auch die Bewertung der SchülerInnen nach ihrer Leistung. Dies ist ein objektives Charakteristikum und sollte von jedem IRL eingehalten werden. Die SchülerInnen sprachen sich mit 63,4 % dafür aus. Dies scheint aber nicht so wichtig wie die Forderung, dass die IRL alle SchülerInnen gleichbehandeln sollen.

Buchvorschläge im Unterricht

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	46,0%
trifft eher zu	24,0%
mittel	23,0%
trifft eher nicht zu	4,0%
trifft gar nicht zu	3,0%
Anteil	100,0%

N [100]

Auch erweist es sich für die SchülerInnen als wichtig, dass die IRL ihnen religiöse Buchempfehlungen geben, durch die sie ihren Glauben vertiefen können. Deswegen müssen sich die IRL auch ständig weiterbilden und viel lesen. Nur so können sie ihren SchülerInnen stets aktuelle Bücher empfehlen und sie somit in ihrer religiösen Bildung unterstützen.

Kontakt zu den Eltern

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	25,0%
trifft eher zu	18,0%
mittel	28,0%
trifft eher nicht zu	7,0%
trifft gar nicht zu	22,0%
Anteil	100,0%

N [100]

Weniger ausgeprägt ist der Wunsch der Befragten, dass die IRL einen engen Kontakt der IRL zu den Eltern der SchülerInnen halten sollen. 22 % meinten sogar, dass die IRL gar keinen Kontakt zu den Eltern pflegen sollten. Vielleicht steht dahinter die Angst der SchülerInnen, dass die IRL den Eltern sagen könnten, dass ihre Kinder sich im Unterricht nicht beteiligen oder schlecht benehmen, und die Furcht vor einer entsprechenden Bestrafung durch die Eltern.

Unterschiedliche Medien gebrauchen

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	42,3%
trifft eher zu	22,7%
mittel	18,6%
trifft eher nicht zu	10,3%
trifft gar nicht zu	6,2%
Anteil	100,0%

N [97]

Die SchülerInnen zeigen sich sehr offen für die Nutzung von Medien im IRU – daher kann insbesondere durch Medien auf sie Einfluss genommen werden. Nimmt man „trifft sehr zu“ und „trifft eher zu“ zusammen, sind es 64 % der SchülerInnen, die sich einen häufigeren Einsatz von Medien im Unterricht wünschen. So könnte der Unterricht aktiver und abwechslungsreicher gestaltet werden, wenn die LehrerInnen nicht nur die Tafel benutzen, sondern auch andere Medien. Das würde auch der Lebenswelt der SchülerInnen entsprechen, die heute sehr stark mit neuen Medien konfrontiert sind.

Ein Vorschlag wäre hier, dass die IRL bestimmte Suren twittern könnten, sodass die SchülerInnen diese lesen oder selbst ihre eigene Lieblingssure im Internet posten und sagen, warum dies ihre Lieblingssure ist.

Soll Vertrauensperson sein

Nennung	Anteil
trifft sehr zu	76,0%
trifft eher zu	15,0%
mittel	5,0%
trifft eher nicht zu	2,0%
trifft gar nicht zu	2,0%
Anteil	100,0%

N [100]

Wichtig ist es den SchülerInnen auch, dass der IRL eine Vertrauensperson ist, sodass sie bei Problemen auch zu ihm oder ihr gehen können und die Sicherheit haben, dass das Anvertraute nicht weitergetragen wird. Wenn dieses Vertrauen fehlt, könnte sich das womöglich auch negativ auf den Unterricht auswirken und die Lernbereitschaft der SchülerInnen sinken.

3.6 Wünsche an den IRU

Zu welcher Tageszeit

Nennung	Anteil
zu Schulbeginn in der Früh	26,3%
im Laufe des Vormittags	42,1%
kurz nach der Mittagspause	5,3%
am Nachmittag	5,3%
am späten Nachmittag	21,1%
Anteil	100,0%

N [19]

Die meisten SchülerInnen wünschen sich einen IRU im Laufe des Vormittags. Zu dieser Zeit sind sie nicht mehr so müde wie ganz in der Frühe oder bereits unkonzentriert wie wenn der Unterricht am Nachmittag stattfindet. Fast 50 % sprechen sich für einen IRU im Laufe des Vormittags aus.

Lernen im IRL

Nennung	Anteil
sehr viel	30,3%
viel	42,4%
mittelmäßig viel	19,2%
wenig	6,1%
nichts	2,0%
Anteil	100,0%

N [00]

Hier wird deutlich, dass viele SchülerInnen meinen, dass sie „sehr viel“, „viel“ und „mittelmäßig viel“ im Unterricht gelernt haben. Dies spiegelt, dass sich die IRL Mühe gehen, dass sie den Unterricht interessant gestalten und den SchülerInnen viele Inhalte vermitteln.

4 Schlussfolgerung

Die vorliegende Arbeit hat sich mit Vorstellungen der SchülerInnen zu ihren ReligionslehrerInnen beschäftigt. Die Forschungsfrage lautete nochmals wie folgt:

Forschungsfrage: Welche Erwartungen haben die SchülerInnen an die islamischen ReligionslehrerInnen?

Diese Arbeit hat gezeigt, dass die Erwartungen der SchülerInnen je nach Alter, Geschlecht und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe des Islam unterschiedlich sind. So gab es in dieser Arbeit unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der SchülerInnen. Worin sich die SchülerInnen jedoch einig zeigten, waren bestimmte Charakteristika, die am Ende der Arbeit dargestellt wurden.

Die SchülerInnen sprachen sich für sehr verständnisvolle LehrerInnen aus, die auf ihre Wünsche eingehen und auch auf ihre Sorgen Rücksicht nehmen. Dazu erscheint es den SchülerInnen als zentral, dass die LehrerInnen auf die Fragen der SchülerInnen eingehen und somit auch ihr spezifisches Wissen anwenden und den SchülerInnen vermitteln.

Es konnte gesehen werden, dass man – speziell angesichts dieser Fragen – gut ausgebildete ReligionslehrerInnen braucht. Hier ist auch die Ausbildung im Arabischen wichtig, damit die Lehrkräfte den Koran lesen und ihre SchülerInnen auch die Suren richtig lehren können, da diese ein zentrales Element unserer Religion darstellen.

Auch hat sich gezeigt, dass die IRL im Sinne der Geschichte der islamischen Erziehung und der Meinung der klassischen Gelehrten in den Augen der SchülerInnen Vorbilder sein sollen. Dies schlägt wohl in die gleiche Richtung wie die Auffassung, dass die IRL praktizierende Muslime sein sollen, um den SchülerInnen den Glauben richtig zu vermitteln. Denn der Islam verlangt auch eine tägliche Praxis von den Gläubigen.

Im Rahmen der Inhalte interessierten sich die SchülerInnen stark für die Geschichten der Propheten, den Koran und die Geschichte des Islam. Dies sollten auch die IRL im Unterricht vermitteln, um die SchülerInnen mit ihren Interessenschwerpunkten erreichen zu können.

Schließlich soll auch angemerkt werden, dass sich die SchülerInnen einen IRU wünschen, der am Vormittag stattfindet und nicht mehr ganz in der Frühe oder am Nachmittag, und so vermieden wird, dass die SchülerInnen nochmals in die Schule kommen müssen.

5 Literaturverzeichnis

Achatz, Alexander 2007: Transmission von Bindungsmodellen bei Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen. Dissertation, Wien.

Angel, Hans-Ferdinand 2006: Religiosität : anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen. Stuttgart : Kohlhammer.

Aslan, Ednan 1997: Religiöse Erziehung der muslimischen Kinder in Deutschland und Österreich. Dissertation, Klagenfurt.

Aslan, Ednan 1998: Religiöse Erziehung der muslimischen Kinder in Deutschland und Österreich. Stuttgart: Institut für islamische Erziehung,

Behr, Harry Harun 2010: Islamische Religionspädagogik und Didaktik. Eine zwischenzeitliche Standortbestimmung. In: Polat, Mizrap/Tosun, Cemal (Hrsg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst. Frankfurt am Main u. a., S. 119-144.

BMUK: BM Schmied vereinbart mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft Maßnahmenpaket für den islamischen Religionsunterricht. 02. Februar 2009. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20090202.xml> (zugegriffen am 12. 06. 2014).

Bochinger, Erich/Paul, Eugen 1979: Einführung in die Religionspädagogik. Mainz.

Bowle, Helen N.: Memorization and Learning in Islamic Schools. In: Kadi, Wadad/Billeh, Victor (Hrsg.) 2007: Islam and Education. Myths and Truths. Chicago, S. 172-189.

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) 2015.

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz) 2015.

Ceylan, Rauf 2008: Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen. Ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Lehre und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf den Integrationsprozess der muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland. Hamburg.

Dafir, Khalid 2013: Islamische Religionsdidaktik zwischen Selbstverwirklichung und Transferverständnis. Hamburg.

Demirkol, Esra 2011: Islamischer Religionsunterricht aus Sicht der SchülerInnen. Wien.

Diekmann, Andreas 2010: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg.

Erdemir, Mustafa Erkan 2014: Vergleich der Bildungsansichten von Ibn Haldun und Wilhelm von Humboldt. Masterarbeit, Wien.

Friedrichs, Jürgen 1990: Methoden empirischer Sozialforschung. Auflage 14. Opladen.

Günther, Sebastian: Be masters in that you teach and continue to learn. Medieval Muslim thinkers on educational theory. In: Comparative Education Review 2006, S. 367-368.

Heidrich-Blaha, Ruth/Ley, Michael/Lohlker, Rüdiger (Hrsg.) 2007: Islam in Europa. Wien.

Heine, Susanne/Lohlker, Rüdiger/Potz, Richard 2012: Muslime in Österreich. Geschichte – Lebenswelt – Religion. Grundlagen für den Dialog. Innsbruck/Wien.

IGGiÖ Islamunterricht in Österreich.
<http://www.derislam.at/islam.php?name=Themen&pa=showpage&pid=154> (zugegriffen am 12. 06. 2014).

IGGiÖ: Religionsunterrichtsgesetz.
<http://www.derislam.at/islam.php?name=Themen&pa=showpage&pid=105> (zugegriffen am 12. 06. 2014).

Kadi, Wadad: Education in Islam – Myths and Truths. In: Kadi, Wadad/Billeh, Victor (Hrsg.) 2007: Islam and Education. Myths and Truths. Chicago, S. 5-18.

Khorchide, Mouhanad 2009: Der islamische Religionsunterricht in Österreich.
http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/5_wissen/Dossier5/OEIF-Dossier_Khorchide.pdf, (zugegriffen am 12. 06. 2014).

Kiefer, Michael 2005: Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen. Berlin.

Knoblauch, Hubert 1999: Religionssoziologie. Berlin.

Lehrpläne 2015: islamischer Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen.

Müller-Fohrbrodt, Gisela 1971: Wie sind Lehrer wirklich? : Ideale, Vorurteile, Fakten ; eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. 1. Auflage, Stuttgart.

Özdil, Ali Özgür 2011: Islamische Theologie und Religionspädagogik in Europa. Stuttgart.

Pickel, Gert 2011: Religionssoziologie : Eine Einführung in zentrale Themenbereiche. Wiesbaden

Polat, Mizrap 2010: Religiöse Antwortsuche im islamischen Religionsunterricht als Reaktion auf die Lebensumstände der Gegenwart. In: Polat, Mizrap/Tosun, Cemal (Hrsg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst. Frankfurt am Main u. a., S. 119-144.

Potz, Richard 2010: Islamischer Religionsunterricht in Österreich und Deutschland. http://www.abif.at/deutsch/download/Files/31_Islamischer_Religionsunterricht-SummaryNeu.pdf, (zugegriffen am 12. 06. 2014).

Raithel, Jürgen 2008: Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. Auflage 2, Wiesbaden.

Reidegeld, Ahmad A. 2005: Handbuch Islam. Die Glaubens- und Rechtlehre der Muslime. Ulm.

Reinhardt, Sibylle 1972: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers : Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation. Frankfurt am Main.

Rothgangel, Martin 2012: Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen.

Sanac, Fuat 2011: Erziehung und Bildung im Islam. Lernen – Lehren – Erziehen. Erziehung und Erziehungsprobleme. Themen – Methoden und Planung für den islamischen Religionsunterricht in Österreich. Auflage 1, Österreich.

Sarikaya, Yasar: Die Entwicklung des ‚modernen‘ Religionsunterricht in der Türkei (1839-1923). In: Ucar, Bülent/Sarikaya, Yasar (Hrsg.) 2009: Entwicklung der modernen Islamischen Religionspädagogik in der Türkei im 20. Jahrhundert, Hamburg, S. 15-37.

Schnell, Tatjana 2009: Implizite Religiosität : zur Psychologie des Lebenssinns. 2. Auflage, Wien.

Schöder, Bernd 2012: Religionspädagogik. Tübingen.

Schröder, Bernd 2009: Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen.

Strobl, Anna 2005: Der österreichische Islam. In: SWS-Rundschau 2005, Jahrgang 45, Hft. 4, S. 520-543.

Tosun, Cemal/Kizilabdullah, Yildiz: Education and Religious Education in the Islamic Education Classics. In: Polat, Mizrap/Tosun, Cemal (Hrsg.) 2010: Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/ Oxford/Wien, S. 33-66.

Ünal, Ali: Der Koran und seine Übersetzung mit Kommentar und Anmerkungen Übersetzung ins Deutsche: Fatima Grimm / Wilhelm Willecke. Lektorat : Muhammed Mertek / Wilhelm Willecke: In Fontäne 2009, Offenbach.

Cimsit, Mustafa 2012: Die Rolle und Person des Lehrers in der islamischen Bildungs- und Erziehungstradition. In: Journal of Religious Culture 2012, Nr. 161, S. 1-20.

Aslan, Adnan 1998: Religiöse Erziehung der muslimischen Kinder in Deutschland und Österreich. Stuttgart.

Khorchide, Mouhanad 2009: Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen. Wiesbaden.

6 Lebenslauf

LEBENSLAUF

Persönliche Daten

Name	Ömer ESEN
Adresse:	Angeligasse 39/3/5/21 1100 Wien
Telefon:	0660-5087799
E-mail-Adresse:	<u>omeresen66@hotmail.com</u>
Familienstand	verheiratet
Staatsangehörigkeit	türkisch
Geburtsdaten:	03.03.1982 Akdagmadeni / Yozgat / TÜRKEI



Schulische Ausbildung/Studium

2013 – 2016	Masterstudium an der Universität Wien „Islamische Religionspädagogik“
2011 – 2012	Lehrgang an der Universität Wien „Muslime in Europa“
2007 – 2010	Masterstudium an der Technische Universität Wien
2005 – 2006	Deutschkurs an der VWU Wien
2001 – 2005	Studium an der İnönü Universität, Malatya/Türkei, Fach: Elektrotechnik
1997 – 2001	Gymnasium mit Fremdsprache, Sorgun/Yozgat
1994 – 1997	Mittelschule Imam Hatip Lisesi, Sorgun / Yozgat
1989 – 1994	Volksschule Feyzullah Bektas, Sorgun/Yozgat

Berufliche Erfahrungen

2006 – 2009	Angestellter „Phönix Bildung, Kultur und Sport Verein“
2010 –	Angestellter „AKM – Anadolu Kultur Zentrum“

Sprachkenntnisse

Muttersprache: Türkisch und Kurdisch

Deutsch fließend

Englisch in Wort und Schrift

Arabisch in Wort und Schrift

EDV-Kenntnisse

Word, Excel, PowerPoint

Photoshop, Internet