



DISSERTATION | DOCTORAL THESIS

Titel | Title

Das Thema ‚Islam‘ im evangelischen Religionsunterricht der
nichtgymnasialen Unterstufe in Ostösterreich

verfasst von | submitted by

Claire Isabelle Weiß BA BTh MTh

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Theologie (Dr.theol.)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 782 041

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt | Field of
study as it appears on the student record
sheet:

Evangelische Fachtheologie

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Martin Rothgangel

Für Antonia

INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis	III
Vorwort	IX
A Hinführung	1
1 Problematisierung und Forschungsfrage	3
1.1 Wachsende Pluralität	5
1.2 Diskurs zum konfessionellen Religionsunterricht an Schulen	6
2 Aufbau der Arbeit	8
3 Theoretische Vorüberlegungen	11
3.1 Kontextualisierung	11
3.1.1 Protestantismus in Österreich	12
3.1.2 Mittelschulen in Österreich	18
3.1.3 Religionsunterricht in Österreich	22
3.2 Wissenschaftliche Einordnung	24
3.2.1 Interreligiöses Lernen	24
3.2.2 Stand der Forschung	26
3.3 Zwischenfazit	32
4 Methodik	33
4.1 Forschungsdesign	33
4.2 Datenerhebung	35
4.2.1 Umgang mit den Daten	35
4.2.2 Sample/Stichprobe	37
4.2.3 Leitfadengestützte Expert*inneninterviews	55
4.2.4 Unterrichtsbeobachtung	59
4.2.5 Materialerhebungsbogen	60
4.2.6 Demografische Datenerhebungsbögen	61
4.2.7 Zusammenfassung	61
4.3 Aufbereitung und Transkription der erhobenen Daten	62
4.4 Datenauswertung	64

4.5 Kritische Reflexion der Methodik	70
4.5.1 Stichprobe.....	70
4.5.2 Datenaufarbeitung	71
4.5.3 Transkription	71
4.5.4 Datenauswertung.....	71
4.6 Zwischenfazit	72
B Empirie	75
5 Ergebnisse aus den Lehrer*inneninterviews	77
5.1 Kategorie Didaktik	79
5.1.1 Inhalte.....	79
5.1.2 Ziele.....	88
5.1.3 Methoden.....	95
5.1.4 Materialien	97
5.1.5 Kooperationen/außerschulische Lernorte.....	104
5.1.6 Thematische Einbindung.....	107
5.1.7 Zusammenfassung	108
5.2 Kategorie Selbstreflexion der Lehrer*innen	110
5.2.1 Religionsbild	111
5.2.2 Positionierung und Rollenverständnis	117
5.2.3. Biografische Aspekte	121
5.2.4 Umgang mit Konflikten.....	125
5.2.5 Wohlbefinden der Lehrer*innen.....	126
5.2.6 Herausforderungen	127
5.2.7 Zusammenfassung	129
5.3 Kategorie Schüler*innen in der Wahrnehmung der befragten Lehrer*innen.....	131
5.3.1 Lernausgangslage	132
5.3.2 Lernergebnis.....	135
5.3.3 Reaktionen.....	137
5.3.4 Zusammensetzung der Lerngruppe	139

5.3.5 Religions- und Islambild	140
5.3.6 Berührungspunkte mit Islam und Muslim*innen	143
5.3.7 Konflikte	145
5.3.8 Zusammenfassung	146
5.4 Kategorie Rahmenbedingungen	147
5.4.1 Zeitrahmen.....	147
5.4.2 Schule und Lehrplan	148
5.4.3 Außerschulisches Umfeld	149
5.4.4 Eltern	149
5.4.5 Zusammenfassung	150
5.5 Zwischenfazit	151
6 Ergebnisse aus den Schüler*inneninterviews.....	154
6.1 Unterricht in der Wahrnehmung der Schüler*innen.....	156
6.1.1 Relevanz des Themas	157
6.1.2 Inhalte.....	159
6.1.3 Methoden.....	160
6.1.4 Materialien	161
6.1.5 Kooperationen	162
6.1.6 Eigene Meinung im Unterricht.....	163
6.1.7 Thematische Einbindung.....	163
6.1.8 Bewertungen und Idealvorstellungen von Unterricht	164
6.1.9 Thema Islam in anderen Fächern	166
6.1.10 Zusammenfassung	166
6.2 Selbstwahrnehmung der Schüler*innen.....	168
6.2.1 Religionsbild	169
6.2.2 Berührungspunkte mit Islam und Muslim*innen	173
6.2.3 Lernergebnis.....	175
6.2.4 Vorwissen	176
6.2.5 (Nicht-)religiöse Positionierung	177

6.2.6 Einstellungen	177
6.2.7 Zusammenfassung	178
6.3 Lehrer*innen in der Wahrnehmung der Schüler*innen	179
6.4 Kategorie Rahmenbedingungen	179
6.5 Zwischenfazit	180
7 Unterrichtsbeobachtung	182
C Reflexion	189
8 Ergebnisdiskussion	191
8.1 Ziele der Lehrer*innen	192
8.2 Berührungspunkte der Lehrer*innen und Schüler*innen mit Islam	195
8.3 Religions- und Islambild der Lehrer*innen und Schüler*innen	196
8.4 Didaktik und Unterricht	202
8.4.1 Inhalte	202
8.4.2 Methoden	205
8.4.3 Materialien	206
8.4.4 Kooperationen	208
8.4.5 Relevanz der Themas Islam im Religionsunterricht	209
8.4.6 Thematische Einbindung	210
8.4.7 Bewertung des Religionsunterrichts	211
8.5 Lehrer*innen und Schüler*innen	212
8.5.1 Positionierung und Rollenverständnis	212
8.5.2 Einstellungen	213
8.5.3 Lernausgangslage und Vorwissen der Schüler*innen	214
8.5.4 Lernergebnis und Reaktionen der Schüler*innen	215
8.5.5 Herausforderungen	218
8.5.6 Konflikte	220
8.6 Rahmenbedingungen	221
8.7 Zwischenfazit	223
9 Resümee und Ausblick	228

9.1 Resümee.....	228
9.2 Ausblick.....	236
10 Verzeichnisse	239
10.1 Abbildungsverzeichnis.....	239
10.2 Tabellenverzeichnis.....	241
10.3 Literatur	243
Gesetze	257
Anhang	259
1 Leitfaden zur Durchführung der Lehrer*inneninterviews	259
2 Leitfaden zur Durchführung der Schüler*inneninterviews	266
3 Beobachtungsprotokolle.....	271
4 Materialerhebungsbogen.....	272
5 Erhebung der Demografischen Daten: Lehrer*innen und Schüler*innen	274
Abstract Deutsch	277
Abstract English.....	278

VORWORT

Der Wunsch, irgendwann eine Dissertation zu schreiben, begleitet mich schon lange. Im Rahmen des Projektes *MORE: Models of Religious Education in Comparison: The Topic of "Islam" from the Perspective of Teachers and Students* wurde dies möglich.

Zu Beginn war ich hin und her gerissen zwischen dem Gefühl, eine Dissertation zu schreiben sei nur ein Handwerk, also das Abarbeiten von Kapiteln, und dem Gefühl von Überforderung beim Blick auf das viele Unüberschaubare, das vor mir liegt. Nun ist es geschafft, und es hat sich gezeigt, eine Dissertation zu schreiben ist mehr und weniger, als ich angenommen habe. Es gibt natürlich eine Vorgabe, wie eine Dissertation aufgebaut ist. Doch das Befüllen dieser Kapitel braucht nicht nur schreibtechnisches Geschick, sondern vielmehr Kreativität und Durchhaltevermögen. Das Gefühl der Überforderung jedoch war unnötig. Unterstützt und gefördert von vielen Menschen entwickelte sich die Dissertation Schritt für Schritt. Deshalb ist dies der Ort, diesen Personen zu danken.

Diese Forschungsarbeit beruht auf drei Jahren intensiver Arbeit, die von Prof. Dr. Dr. Martin Rothgangel begleitet und betreut wurde. Vielen Dank dafür. Er hat mich eingebremst, wenn ich zu schnell und unterstützt wo es notwendig war. Vor allem hat er mir die Freiheit gegeben, meine Gedanken zu entfalten und meine Arbeitsabläufe zu gestalten.

Das Mittelbauteam des Projektes MORE hat gemeinsam in unzähligen Zoommeetings durch intensives Nachdenken und Diskutieren die Fragebögen und das Kategoriensystem erstellt, das ich als Grundlage für meine Dissertation verwendet habe. Dafür danke ich Dr. Benjamin Ahme, Rafaela Esterman, MA, PD DR.ⁱⁿ Sabine Hermisson, PD DR.ⁱⁿ Nina Käsehage, PD DR.ⁱⁿ, Leyla Sobotta, MA und Stephanie von Steinsdorff, MA.

Anna Walchshofer, MSc danke ich für das ausführliche Korrekturlesen der Dissertation, welches sie dankenswerter Weise sehr kurzfristig übernommen hat. Sie hat Großartiges geleistet.

Den Fachinspektorinnen aus Wien, Niederösterreich und Burgenland danke ich für das Herstellen der Kontakte zu den Lehrer:innen.

Ohne die Lehrer*innen und Schüler*innen gäbe es keine Datengrundlage, weshalb ich ganz besonders den neun Lehrer*innen und 39 Schüler*innen danke, die sich bereit erklärt haben, an dieser Studie teilzunehmen. Auch den Fachinspektor*innen danke ich für ihre Unterstützung.

Der größte Dank gebührt meiner Familie, meiner fünfjährigen Tochter, die damit zurechtkommen musste, dass ich viele Wochenenden am Schreibtisch gesessen bin, anstatt mit ihr zu spielen, und die weise zu mir gesagt hat: „Das wichtigste ist, du gibst dir Mühe“. Und natürlich meinem Mann, der immer wieder intensiv mit mir diskutiert hat, mich mit unglaublicher Geduld stets aufs Neue motiviert und mir Mut gemacht hat. Ich liebe euch.

Ein Zitat aus einem Interview hat mich während der letzten Monate stets begleitet:

Wenn ich weiß, [...] kann ich [...] Brücken bauen und nicht Mauern aufbauen, um uns zu schützen. (W4, Pos. 235-246)

Lernen zu können und zu dürfen ist meiner Meinung nach eine der wichtigsten Freiheiten, über die wir verfügen. Vor allem wenn ich den Blick auf Länder richte, in denen ganze soziale Gruppen vom Lernen ausgeschlossen sind, um sie zu unterdrücken, oder wo Kinder nicht lernen dürfen, weil sie arbeiten müssen, wird mir erneut klar, wie wichtig Wissen ist, um Gleichberechtigung, Wohlstand, Gesundheit und Frieden zu schaffen. Nichtwissen baut Mauern, sowohl sichtbare als auch unsichtbare. Dies zu überwinden sollte das Ziel sein.

Wien, Oktober 2024

A HINFÜHRUNG

1 PROBLEMATISIERUNG UND FORSCHUNGSFRAGE

Rechtspopulismus scheint mittlerweile politisch salonfähig zu sein. In den letzten Jahren haben sich in verschiedenen europäischen Ländern, wie beispielsweise in Italien (Fratelli d'Italia, FdI), den Niederlanden (Partij voor de Vrijheid, PVV) oder Deutschland (Alternative für Deutschland, AfD) rechtspopulistische Parteien häufig als stärkste politische Kraft durchgesetzt bzw. ihren Anteil an parlamentarischen Sitzen enorm erhöht. Auch für die österreichische Freiheitliche Partei (FPÖ) wird ein Wahlsieg im Jahr 2024 prognostiziert. Diesen politischen Kräften gemeinsam sind u.a. Europaskeptizismus und die polemisch genutzte Warnung vor einer sogenannten Islamisierung des jeweiligen Staates. Verdeutlichen lässt sich diese These durch eine Auswahl von Headlines auf FPÖ – Wahlplakaten aus verschiedenen Wahljahren wie „Die Islamisierung gehört gestoppt“, „Daham statt Islam“ oder „Neue Wohnungen statt neue Moscheen“.

Gezielt wird hier eine Menschengruppe diffamiert, obwohl das österreichische Grundrecht Glaubensfreiheit und Freiheit in der Religionsausübung im Staatsgrundgesetz, Artikel 14, gesetzlich schützt: „Die volle Glaubens- und Gewissensfreiheit ist Jedermann gewährleistet.“ (Bundesgesetz über äußere Rechtsverhältnisse der Evangelischen Kirche, 1867)

Die Ansichten der FPÖ werden auch durch Schlagzeilen in Printmedien wie beispielsweise „Heute“ befeuert, die mit einem Artikel für Aufsehen gesorgt hatte, der behauptete, dass eine Familie aus Syrien vom Staat Österreich €4.600 monatlich erhält (heute.at, 2024). Zeitgleich berichtete der ORF, dass in Wiener Grundschulen rund ein Drittel der Schüler*innen muslimisch und damit die größte, religiöse Gruppe sind. (ORF red., 2024)

Die Zahl der Muslim*innen in Österreich nimmt zu, sie sind mittlerweile die zweitgrößte Religionsgemeinschaft in Österreich (Statistik Austria, 2022b). Wie untenstehende Grafik (vgl. Abbildung 1) gut erkennbar zeigt, war bereits im Jahr 2016 der Anteil an Muslim*innen in Österreich höher als jener der Protestant*innen:

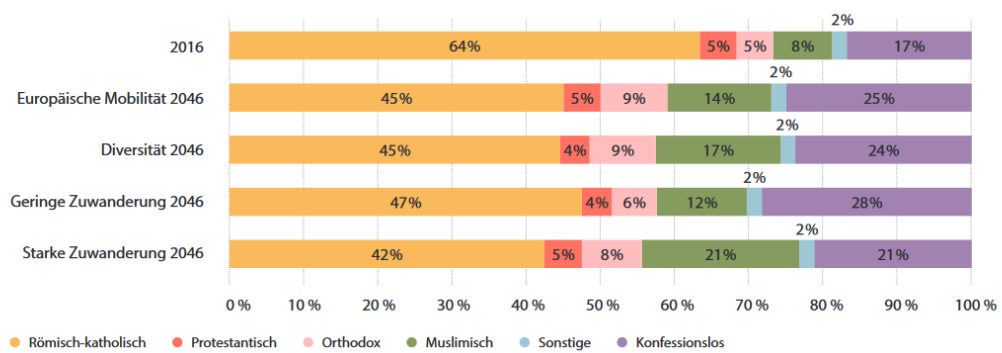


Abbildung 1: Religiöse Zusammensetzung der österreichischen Bevölkerung 2016 und 2046 in unterschiedlichen Szenarien (Goujon et al., 2017, S. 17)

Der Österreichische Integrationsfond prognostiziert, dass bis ins Jahr 2046 die Zahl der Protestant*innen in Österreich gleichbleibt. Dagegen wird die Zahl der Muslim*innen stark zunehmen. (Goujon et al., 2017, S. 18)

Bereits in der Gegenwart sind Islam und Muslim*innen bestehender Teil der österreichischen Gesellschaft und werden mit zunehmender Zahl auch zunehmend sichtbarer. Dies zeigt sich nicht nur auf der Straße oder im Alltag von Erwachsenen. Wird mit Lehner-Hartmann davon ausgegangen, dass sich „im Kontext Schule alle gesellschaftlichen Gegebenheiten und Debatten [widerspiegeln]“ (Lehner-Hartmann, 2022, S. 15), so ist Islam und muslimisches Leben auch in der Schule sichtbar und ein Thema im Religionsunterricht. Aus diesem Grund beschäftigt sich die vorliegende Studie mit dem Thema Islam im Unterricht, wobei der Fokus auf dem evangelischen Religionsunterricht liegt. Es wird die Frage beantwortet, wie das Thema Islam im evangelischen Religionsunterricht in neun Mittelschulen Ostösterreichs behandelt, didaktisch aufbereitet und von Schüler*innen aufgenommen wird.

Dieses einleitende Kapitel beschreibt zunächst die Problematisierung der Thematik sowie die Forschungsfrage, bevor der Aufbau der Forschungsarbeit einführend dargelegt wird.

Die Forschungsarbeit geht von zwei Beobachtungen aus: zum einen sind dies die wachsende Pluralität in der religiösen Landschaft Österreichs, zum anderen der andauernde Diskurs um den konfessionellen Religionsunterricht an Schulen.

1.1 Wachsende Pluralität

Die religiöse Landschaft in Österreich wird zunehmend vielfältig. Die katholische Kirche als wichtigste Glaubensgemeinschaft verliert immer mehr an Bedeutung, Ähnliches gilt auch für die evangelische Kirche. Laut eigenen Angaben rechnen sich rund 3% der österreichischen Bevölkerung der evangelischen Kirche zu, insgesamt 257.000 Personen, wobei die Mitgliedszahlen seit sieben Jahren in Folge sinken. (Evangelische Kirche A. und H.B. in Österreich, 2024) Demgegenüber nimmt die Zahl der Menschen, die sich als säkular bezeichnen, immer mehr zu. Ebenso verhält es sich mit der Zahl der Muslim*innen und Orthodoxen in Österreich (Goujon et al., 2022, S. 26). 2022 zählten sich rund 8,3%, 746.000 Menschen, den islamischen Religionsgemeinschaften in Österreich zu. (Statistik Austria, 2022b) Die folgende Grafik¹ (vgl. Abbildung 2) stellt diese Entwicklung bildlich dar.²

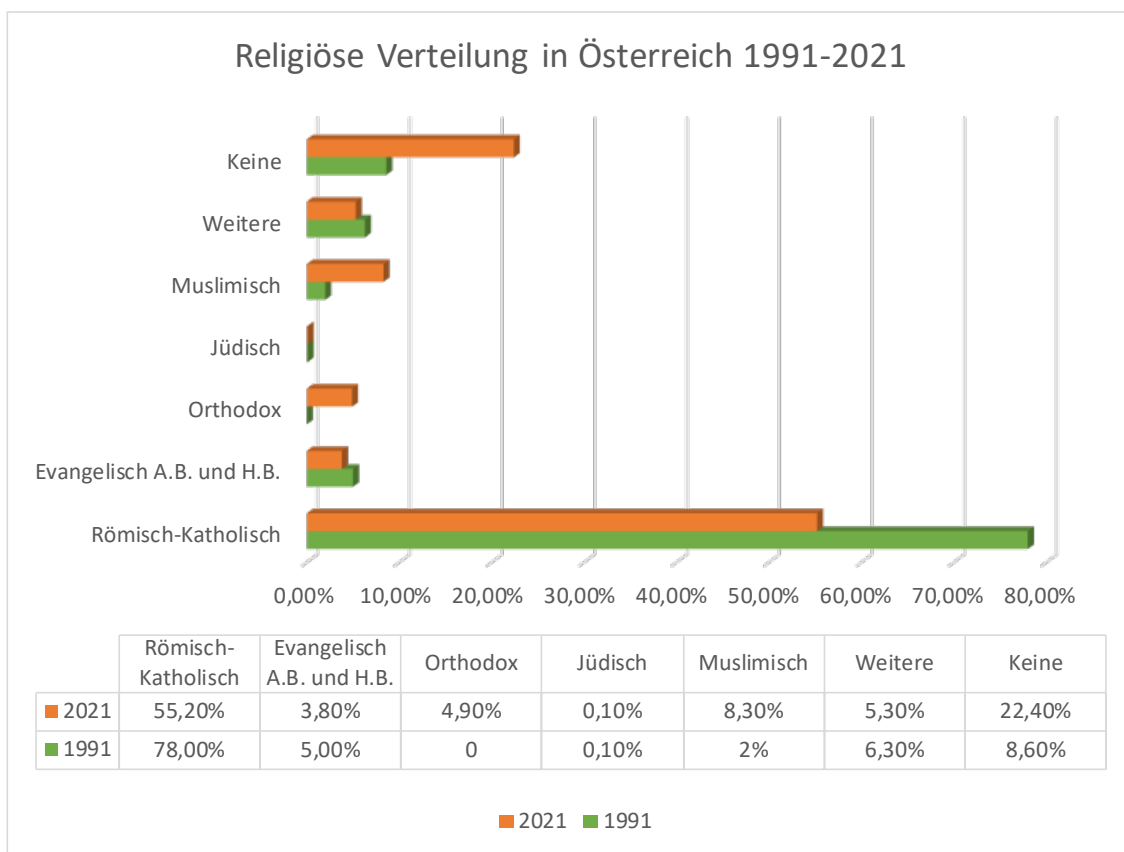


Abbildung 2: Religiöse Verteilung der österreichischen Bevölkerung 1991-2021 (Daten Statistik Austria, 2022a, Grafik C. Weiß)

¹ Alle Grafiken, Abbildungen und Tabellen wurden, wenn nicht anders angegeben, von der Verfasserin selbst erstellt.

² Es muss festgehalten werden, dass es seit 2001 keine objektiv gesicherten Zahlen zur Religionszugehörigkeit der österreichischen Bevölkerung mehr gibt. Damals wurden im Rahmen der Volksbefragung das letzte Mal Angaben zur religiösen Zugehörigkeit ermittelt. Die gegenwärtig verfügbaren Zahlen beziehen sich auf eigene Angaben der Religionsgemeinschaften bzw. auf Schätzungen und Hochrechnungen.

Hauptursache für diesen „Pluralisierungsprozess im religiösen Feld“ (Polak & Seewann, 2019, S. 93) sind „die Wanderungsbewegungen der vergangenen Jahre“ (Mattes, 2022, S. 38) also Migration und Zuwanderung. Auch wenn die größte Gruppe der Zuwandernden die der Deutschen, gefolgt von EU-Bürger*innen ist (Statistik Austria, 2022a), fokussiert beim Thema Migration die gesellschaftliche Auseinandersetzung meist auf Islam. Zugleich ist eine Folge der zunehmenden Vielfalt in der religiösen Landschaft eine „erhöhte und polarisierte Aufmerksamkeit für Religion [im öffentlichen Diskurs]“ (Polak & Seewann, 2019, S. 93). Diese beiden Annahmen: a. der Fokus von Migration liegt auf Islam und b. Religion wird zunehmend und vor allem polarisiert wahrgenommen, legen den Schluss nahe, dass eine große und häufig kritische Aufmerksamkeit auf Islam liegt.

Eine weitere Folge der Pluralisierung im religiösen Bereich ist, dass es Menschen nicht mehr möglich ist, in lange Zeit gewohnten religiösen Begriffen zu denken und zu fühlen. „Religion [kann] nicht mehr einfach mit der römisch-katholischen Kirche identifiziert“ werden (Lehmann & Reiss, 2022, S. 14). Es ist nicht mehr möglich, den „soziale[n] Ort von Religion und Religionen in Österreich intuitiv zu verstehen“ (ebd.) Menschen müssen sich in völlig neuen Bedingungen zurechtfinden, sich neu zu Religion und Religionen in Bezug setzen und einen Weg finden, sich Menschen mit anderer Religionszugehörigkeit gegenüber zu verhalten, was auch Folgen für den Unterricht hat. Auch für den konfessionellen Religionsunterricht bringt diese neue Vielfalt „religionspädagogische Herausforderungen“ mit sich. (Rothgangel, 2022, S. 509)

1.2 Diskurs zum konfessionellen Religionsunterricht an Schulen

Die zweite Beobachtung lässt sich an den Diskursen um die Berechtigung des konfessionellen Religionsunterrichtes an öffentlichen Schulen festmachen. Dem konfessionellen Religionsunterricht wird häufig und medial wirksam unterstellt, ideologisch geprägt zu sein, missionieren zu wollen und einseitig andere Religionen als das Andere darzustellen. Aufgrund der konfessionellen Prägung der Religionslehrer*innen und der entsprechenden Lehrpläne sei konfessioneller Religionsunterricht gar nicht in der Lage, einen offenen, konstruktiven Blick auf die Beziehung zwischen Religionen werfen.

Michael Völker, Leiter des innenpolitischen Ressorts der Zeitung *Der Standard*, fordert in einem Kommentar vom Juni 2024 „Stoppt den Religionsunterricht an den Schulen“ (Völker, 2024). Statt konfessionellen Religionsunterrichts plädiert er neben vielen anderen (vgl. Atheisten Österreichs, Die Grünen Österreich, Giordano-Bruno-Stiftung uvm.) für einen verpflichtenden Ethikunterricht für alle. Der Wiener Integrationsstadtrat Christoph Wiederkehr (Neos) fordert, an Schulen statt Religion ein

Pflichtfach „Leben in einer Demokratie“ einzuführen (Mayrhofer, 2024). Auch durch immer geringere Schüler*innenzahlen im Religionsunterricht erscheint die Frage zulässig, ob konfessioneller Religionsunterricht überhaupt noch zeitgemäß ist. Dieses Argument der geringen Schüler*innenzahlen entspricht der Realität des evangelischen Religionsunterrichts in Österreich. Es gibt wenige Protestant*innen in Österreich, schon deshalb gibt es wenige evangelische Schüler*innen, die am Religionsunterricht teilnehmen. Als Folge findet Unterricht entweder gar nicht oder jahrgangs- und sogar schulübergreifend statt.

Jedoch kann der Infragestellung des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich entgegengehalten werden, dass konfessioneller Religionsunterricht, wird er aus der Schule herausgelöst, in klandestine Umgebungen abdriftet, also in ein „subkulturelles Milieu und in geschlossene Gesellschaften“, in welchen sich fundamentalistische Ansichten erst richtig manifestieren können. (Körtner, 2024)³ Gerade der schulische Religionsunterricht soll das Ziel verfolgen, „Schüler zu einem reflektierten und kritischen Umgang mit Religion“ zu erziehen (ebd.).

Der Religionspädagoge Friedrich Schweitzer spricht sich klar für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen aus und liefert hierfür mehrere Gründe. Beispielsweise versteht er den Menschen als transzendentes Wesen, welches vor einer „Reduktion bloß auf zweckrationales Verhalten“ geschützt werden muss. Zudem gehört Religion zur „Selbstwerdung“ des Kindes dazu und hat die europäische Geschichte mitgeformt. Eine andere Begründung für Religionsunterricht ist für Schweitzer das Recht der Kinder „bei ihrer Auseinandersetzung mit elementaren Lebensfragen“ unterstützt zu werden (Schweitzer, 2000). Schweitzer folgt gerade mit seinem letztgenannten Argument der Absage des Bildungsforschers Jürgen Baumert auf Monopolstellung einer Weltperspektive. Es gibt nach Baumert vier Welthorizonte oder Wege, die Welt zu verstehen; sie sind dabei „grundlegend“ und nicht gegenseitig „austauschbar“. (Baumert, 2002, S. 107) Diese sind „kognitive Rationalität (Naturwissenschaften, Mathematik)“, „ästhetisch.-expressive Rationalität (Sprache, Literatur, Malerei etc.)“ und „normativ-evaluative Rationalität (Geschichte, Ökonomie, Politik, Gesellschaft, Recht)“. (ebd.) Religionsunterricht ist – ebenso wie Ethik- und Philosophieunterricht – dem vierten Horizont, der „konstitutiven Rationalität“ zugeordnet. (ebd.) Demnach hat Religionsunterricht seine eigene Berechtigung in der Schule.

³ Hier ist kritisch anzumerken, dass in den 1945er Jahren im religionsunterrichtlichen Konzept der evangelischen Unterweisung von Erziehung der Schüler*innen gesprochen wurde. Religionsunterricht der Gegenwart erzieht nicht zum Umgang mit Religion, sondern fördert religiöse Sprachfähigkeit und Mündigkeit.

Die zunehmende Pluralisierung im religiösen Bereich sowie das Hinterfragen ob und inwieweit konfessioneller Religionsunterricht noch seine Berechtigung an öffentlichen Schulen hat, bilden die Rahmung dieser Studie, die explorativ das Thema „Islam und muslimisches Leben“⁴ im konfessionellen Religionsunterricht in Österreich in den Fokus rückt. Die daraus abgeleitete Forschungsfrage lautet daher:

„Welche unterrichtlichen Elemente lassen sich beim Thema Islam im konfessionellen evangelischen Religionsunterricht in der nichtgymnasialen Unterstufe in Ostösterreich identifizieren?“

Aus dem Forschungsdesign ergeben sich drei Perspektiven auf den Unterricht zum Thema Islam, die subjektiv geprägt sind. In den Lehrer*inneninterviews geben die Lehrer*innen ihre subjektiven Wahrnehmungen zu Islam im Religionsunterricht wieder. Ebenso verhält es sich mit den Schüler*inneninterviews: auch die Schüler*innen äußern aus ihrer eigenen Perspektive, wie sie Religionsunterricht zum Islam erleben. Die dritte Perspektive ist die der Unterrichtsbeobachtung, in der ein außenstehender Beobachter den Unterricht wahrnimmt und beschreibt. Auch wenn die Ergebnisse je nach Perspektive unterschiedlich sind, gibt es dennoch an manchen Stellen Übereinstimmungen, was sich im Ergebnis zeigen wird. Bei all der Subjektivität ist festzuhalten, dass die Auswertung der Daten regelgeleitet vollzogen wird.

2 AUFBAU DER ARBEIT

Das Kapitel *Theoretische Vorüberlegungen* (Kap. 3) befasst sich mit theoretischen Vorüberlegungen zu vorliegender Forschungsarbeit und ist in die Abschnitte *Kontextualisierung* und *Wissenschaftliche Einordnung* unterteilt. Der erste Abschnitt bettet die Forschungsarbeit zunächst geschichtlich ein (Protestantismus in Österreich); weitere Inhalte sind eine begriffliche und konzeptionelle Klärung von Mittelschule sowie Hintergrundinformation zur Organisation des Religionsunterrichtes in Österreich.

Der zweite Abschnitt – Wissenschaftliche Einordnung – fokussiert zunächst auf das Thema interreligiöses Lernen im Religionsunterricht bevor der aktuelle Stand der Forschung diskutiert sowie kurze Verweise auf aktuelle Literatur gegeben werden.

⁴ In der vorliegenden Studie wird das Wort Islam als eine Art *terminus technicus* verwendet. Der Verfasserin ist bewusst, dass Islam keine homogene Größe ist. Vielmehr sind Islam als Religion, muslimisches Leben/muslimischer Alltag vielfältig und divers. Neben unterschiedlichen konfessionellen Strömungen gibt es im Islam – ebenso wie in allen anderen Religionen – beispielsweise konservative und liberale Gläubige, die sich selbst unterschiedlich definieren. Da in dieser Studie unter anderem interessiert ist, wie Lehrer*innen und Schüler*innen Islam verstehen, wurde die Bezeichnung Islam aber bewusst verallgemeinernd belassen, ohne eine Ausdifferenzierung vorzunehmen. Verallgemeinerungen tragen die Möglichkeit einer pauschalen Abwertung in sich – dies ist mit vorliegender Studie nicht intendiert.

Das vierte Kapitel (Kap. *Methodik*) stellt die in vorliegender Studie verwendete Methodik dar, beginnend mit dem Forschungsdesign, welches drei Perspektiven inkludiert. Die erste Perspektive wirft einen Blick darauf, wie die Lehrer*innen des evangelischen Religionsunterrichts der nichtgymnasialen Unterstufe in Ostösterreich das Thema Islam für sich verstehen und für ihren Unterricht aufbereiten. Die zweite Perspektive ist die der Schüler*innen. Es interessiert, inwieweit Schüler*innen das Thema Islam berührt, ob es im Religionsunterricht vorkommt und wie sie dieses erleben. Als dritte Perspektive rückt der Unterricht im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung in den Fokus.

Der größte Teil der Daten wurde mittels leitfadengestützter Interviews erhoben. Das Sample besteht aus neun Lehrer*innen und den dazugehörigen Lerngruppen (N=9). Der ähnliche Aufbau von Lehrer*innen- und Schüler*innenfragebogen⁵ ermöglicht es, die Ergebnisse am Ende einer jeweiligen Einzelauswertung der Interviews zu vergleichen. Ziel dabei ist es, Übereinstimmungen sowie Differenzen zwischen der Lehrer*innen- und der Schüler*innenperspektive zu finden und herauszuarbeiten.

Eine zusätzliche Methode, um weitere Daten zu generieren ist durch die Unterrichtsbeobachtung gegeben. Sie dient der Möglichkeit eines Abgleiches mit den Ergebnissen des Vergleichs von Lehrer*innen- und Schüler*inneninterviews. Je Lehrer*in wurde eine Unterrichtsstunde zum Thema Islam beobachtet.

Die Transkription der erhobenen Daten erfolgt nach dem von Margret Selting, Peter Auer et al. entwickelten Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (Selting et al., 2009), kurz GAT 2, und hierbei nach dem Minimaltranskript. Die Datenauswertung erfolgt mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring, genauer mit der Methode der Zusammenfassung. Zur Auswertung wurde die Software MAXQDA zu Hilfe gezogen.⁶

Die Kapitel *Ergebnisse Lehrer*inneninterviews* sowie *Ergebnisse Schüler*inneninterviews* (Kap. 5 und 6) stellen die Auswertung der erhobenen Forschungsdaten in Form eines induktiv entwickelten Kategoriensystems in den Mittelpunkt. Die Ergebnisse sind in beiden Kapiteln strukturiert dargestellt und zusammengefasst. Alle zwei Kapitel gehen bei der Auswertung ausschließlich deskriptiv vor.

⁵ Die Fragebögen sind im Anhang zu finden.

⁶ Diese Forschungsarbeit wurde im Rahmen des Drittmittelprojektes MORE verfasst. Sowohl die Erarbeitung der Interviewleitfäden als auch die Erstellung des Kategoriensystems entstanden in enger Zusammenarbeit mit dem betreffenden Team, was sich an der hervorragenden Qualität zeigt. Ich bedanke mich bei Dr. Benjamin Ahme, Rafaela Esterman, MA, PD DR.ⁱⁿ Sabine Hermisson, PD DR.ⁱⁿ Nina Käsehage, Leyla Sobotta, MA und Stephanie von Steinsdorff, MA für die herausragende Zusammenarbeit.

Kapitel 7 problematisiert die *Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung* sowie die der *Materialerhebungsbögen*. Die durch Zusammenfassung aus den Protokollen der einzelnen hospitierten Stunden entstandenen Daten wurden ebenso wie die aus den Materialerhebungsbögen aufbereitet und in einer Tabelle visualisiert; diese dienen als Grundlage für die nachfolgende Diskussion.

Ergebnisse: Vergleich, Gegenüberstellung, Diskussion nimmt in Kapitel 8 die entwickelten Kategoriensysteme auf und diskutiert die erhobenen Daten/Kategorien inhaltlich und vergleichend. Auffälligkeiten, Überschneidungen und Diskrepanzen sind mit Blick auf die Unterrichtsbeobachtung und die Materialerhebung problematisiert und bewertet.

Ein *Resümee* sowie ein *Ausblick* (Kap. 9) legen an dieser Stelle noch einmal den Fokus auf die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit. Das Resümee sammelt die wichtigsten Ergebnisse und präsentiert diese mit Blick auf die Forschungsfrage. Mit Überlegungen zu möglichen weiteren Forschungsperspektiven, die sich aus den Ergebnissen vorliegender Studie ergeben könnten, schließt dieser resümierende Abschnitt ab.

3 THEORETISCHE VORÜBERLEGUNGEN

Eine Studie entsteht nie aus sich allein. Es gibt hermeneutisch betrachtet immer einen Bezugshintergrund, vor dem eine wissenschaftliche Forschungsarbeit wachsen kann. Dieser Bezugsrahmen stellt das Thema des Kapitels *Theoretische Vorüberlegungen* dar.

Nicht zuletzt aufgrund der Diasporasituation der evangelischen Kirche in Österreich befindet sich der evangelische Religionsunterricht in Österreich in einer besonderen Lage. Die Zahl der Evangelischen in Österreich ist gering; dies beeinflusst sowohl das religiöse Leben als auch den evangelischen Religionsunterricht. Denn entweder findet er gar nicht oder aber jahrgangs- und sogar schulübergreifend statt, was Einfluss sowohl auf die Gestaltung und den Ablauf der einzelnen Religionsstunden als auch auf die in den Lerngruppen vorherrschende Gruppendynamik hat. (van Dellen, 2016, S. 160) Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, richtet der erste Abschnitt dieses Kapitels seinen Fokus auf die *Kontextualisierung* der Fallstudie. Dazu erfolgt eine kurze Einführung in Protestantismus sowie die Schulform der Mittelschulen in Österreich und gibt Auskunft über den Religionsunterricht an sich.

Der zweite Abschnitt fokussiert auf interreligiöses Lernen, welches mit dem hier beforschten Thema in unmittelbarer Verbindung steht. Der Abschnitt *Wissenschaftliche Einordnung* der Fallstudie diskutiert kurz den Stand der Forschung sowie schlaglichtartig aktuelle themenbezogene Literatur, ein Zwischenfazit schließt dieses Kapitel ab.

3.1 Kontextualisierung

Um die Ergebnisse dieser Studie einordnen zu können ist es unabdingbar, den Kontext, der den Rahmen der Studie bildet, darzulegen. Deshalb geht das folgende Kapitel zunächst auf den Protestantismus in Österreich ein, sowohl seine geschichtliche Entwicklung als auch die gegenwärtige Situation sind zu beleuchten. Die Datenerhebung erfolgt in Mittelschulen, weshalb dieser Begriff zu klären ist, bevor der letzte Abschnitt die Situation des evangelischen Religionsunterrichts in Österreich diskutiert.

3.1.1 Protestantismus in Österreich

Die Evangelische Kirche A. und H.B. in Österreich befand sich über die längste Zeit ihrer Geschichte in einer Disaporasituation, wenn auch immer in einer besonderen Rolle als zweite Staatskirche neben der katholischen. Als solche hat sie bereits seit langem Anspruch darauf auch an den öffentlichen Schulen Religionsunterricht zu gewährleisten. Der folgende Abschnitt zeigt deshalb in groben Zügen die Geschichte des Protestantismus in Österreich auf.

Die Evangelische Kirche A. und H.B. in Österreich setzt sich aus Christ*innen, die sich dem Augsburger Bekenntnis (Lutherische Kirche), dem Helvetischen Bekenntnis (Reformierte Kirche) oder der Methodistischen Kirche in Österreich zurechnen, zusammen. Sie zählt derzeit rund 257.000 Mitglieder. (Evangelische Kirche A. und H.B. in Österreich, 2024). Damit steht sie mit einem Bevölkerungsanteil von 3% nach Katholischer Kirche und Islam an dritter Stelle. (Goujon et al., 2017, S. 13) Prognosen vermitteln für die nächsten 25 Jahre ein ähnliches und konstantes Bild. Während die Zahl der Muslim*innen und Orthodoxen zunimmt, bleibt der Bevölkerungsanteil der Protestant*innen ungefähr gleich. (Ebd.)

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass der Protestantismus trotz Minderheit „wie keine andere geistig-religiöse Bewegung außerhalb der ‚dominierenden Religionen‘ in die Geschichte Österreichs verwoben [ist]“ (Link, 2007, S. 5). Gegen Ende des 15. Jahrhunderts entsprach die Kirche für viele nicht mehr dem, wie sie sein sollte. Ablasshandel und der immer mehr an weltlichen Dingen ausgerichtete Klerus sind nur zwei der Missstände, die die Kirche damals prägten. (ebd.) Die Folge war die Forderung nach einer Reform der Kirche, doch ging diese Forderung weiter, sie wollte „Reformation, [...] geistliche Erneuerung“ (Link, 2007, S. 8).

Diese neuen reformatorischen Ideen wurden über Kaufleute und Studierende, aber auch Handwerker in das damalige Österreich gebracht, wo sie sich rasch in allen Schichten verbreiteten. (Hinkelmann, 2022, S. 136) Vor allem in „Niederösterreich, Oberösterreich, der Steiermark und Wien“ begeisterten sich Bürgertum und Adel rasch für diese neuen Vorstellungen (ebd.). Um den erwachenden Protestantismus in ihre Schranken zu weisen, verbot das Wormser Edikt aus dem Jahr 1521 jeglichen „Besitz, Lesen und Weitergabe der Schriften Luthers“ (Link, 2007, S. 9). Ferdinand I (1503-1564) unterließ es jedoch, die Einhaltung dieser Regeln streng zu verfolgen, wodurch Luthers neue Ideen „unter stillschweigender Duldung still und geräuschlos“ in Nieder- und Oberösterreich, der Steiermark und Wien immer mehr Bekanntheit erlangten. (Leeb, 2007, S. 190)

Als Maximilian II (1527-1576) zum Kaiser gekrönt wurde, konnten schätzungsweise 85% der Bevölkerung dem Protestantismus zugerechnet werden. Nach dem Augsburger Religionsfrieden von 1555 drängten die Landesherren darauf, diesen auch in den österreichischen Erbländern durchzusetzen (ebd.). Um Einnahmen zu generieren, gestattete Maximilian II dem hohen und niederen Adel sowie dessen Untertanen die Zugehörigkeit zum Augsburger Bekenntnis. (Link, 2007, S. 13) Trotz dieser Zugeständnisse und bedingten Freiheiten gelang es den Protestant*innen nicht, eine eigenständige Kirchenorganisation zu errichten; rechtlich waren sie kaum abgesichert. (Leeb, 2007, S. 190) „Insgesamt war so das evangelische Kirchenwesen trotz allen Rückhalts in der Bevölkerung noch ungefestigt, als es die Stürme der Gegenreformation trafen.“ (Link, 2007, S. 16)

Nach dem Tod Maximilians II übernahm Rudolf II (1576-1612) die Herrschaft. Er war in Spanien von Jesuiten erzogen worden und setzte dementsprechend alles daran, den Protestantismus in seinem Reich auszulöschen. So bestimmte er, dass in den Städten ausschließlich der katholische Kultus zelebriert werden durfte. Dies hatte das sogenannte „Auslaufen“ zur Folge, Protestant*innen zogen zum Gottesdienst, um zu heiraten oder um Kinder taufen zu lassen aus den Städten in die Länder. (Leeb, 2007, S. 192) Als Ferdinand II (1578-1637) 1619 die Macht übernahm, trieb er die Katholisierung in den österreichischen Ländern voran. Neben einem Verbot des Auslaufens wurden evangelische Kirchen und dazugehörige Gebäude wie Pfarrhäuser und Schulen zerstört. Für eine kurze Zeit durfte zumindest der Adel die Religion noch ausüben, doch auch dieses Zugeständnis wurde bald widerrufen. (Link, 2007, S. 19)

Folglich wurden Protestant*innen vor die Wahl gestellt zu konvertieren oder auszuwandern (a.a.O., S. 23). Diese Migrationsbewegung war gewissermaßen auch eine „Abstimmung mit den Füßen“ und eine Möglichkeit – wenngleich passive – Widerstand gegen die Rekatholisierung zu leisten. Viele derjenigen, die nicht auswanderten, sondern nach außen wieder zum katholischen Glauben übertraten, blieben im Stillen dem Protestantismus treu, der Geheimprotestantismus war entstanden. (Leeb, 2007, S. 198) Der Geheimprotestantismus überdauerte vor allem in Oberösterreich, Kärnten und der Steiermark. Leeb hält dazu fest, dass „geheim“ hier so zu verstehen ist, dass die Zeit von einer „Doppelpoligkeit“ (Leeb et al., 2009, S. 10) geprägt war. Geheimprotestanten lebten in einem illegalen Raum, sie trafen sich und hielten Andachten, wenn auch nur im Verborgenen. Zugleich wussten die Amtsträger davon, ließen die Protestant*innen aber gewähren. (ebd.) „Geheimprotestanten waren Spezialisten im Umgang mit virtuellen und realen Grenzen, waren deutlich wahrnehmbare Akteure und keinesfalls Marionetten der Obrigkeiten.“ (Leeb et al., 2009, S. 24)

Maria Theresia (1717-1780) förderte die Unterdrückung der Protestant*innen im Reich und hinterließ ihrem Sohn Joseph II (1741-1790) damit einige Herausforderungen. Er geriet nach dem Tod seiner Mutter zunehmend unter Druck, sowohl im eigenen Land als auch von außerhalb. Die vielen ausgewiesenen und migrierten Protestant*innen bedeuteten einen Verlust von dringend benötigter Arbeitskraft. Zugleich führte die Unterdrückung der Protestant*innen außenpolitisch zu Unstimmigkeiten mit den Ländern, die den Augsburger Religionsfrieden umgesetzt hatten. (Link, 2007, S. 29) Aus diesen Gründen erließ Joseph II 1781 schließlich das Toleranzpatent. Ursprünglich nur für den internen Gebrauch bestimmt, fand es rasch Verbreitung. Zugesagt wurde den „A catholici“, also den „Augsburgischen und Helvetischen Religionsverwandten, auch den nicht unierten Griechen“ beschränkte Toleranz. (Link, 2007, S. 28) Diese Toleranz war nicht als Gleichberechtigung gegenüber den Katholik*innen zu verstehen, doch wurde den Protestant*innen erlaubt, ihre Religion im Privaten auszuüben. Es durften sogenannte Bethäuser errichtet werden, wenn auch mit Einschränkungen, damit sie nicht als solche erkannt würden. (a.a.O., S. 29) Geheimprotestant*innen konnten sich öffentlich zu ihrem Glauben bekennen; es entstanden 50 Toleranzgemeinden. (Leeb, 2007, S. 200)

Der Protestantismus blieb dennoch eine kleine Minderheit ohne wesentlichen politischen Einfluss. Weiterhin wurde sie streng kontrolliert und überwacht. (Link, 2007, S. 34) Dies setzte sich unter Metternich (1773-1859) fort, hatte aber einen positiven Nebeneffekt. Bisher waren angehende Theologen in das benachbarte Ausland gereist, um dort zu Pfarrern ausgebildet zu werden. Um ausländische Einflüsse gering zu halten, wurde 1821 in Wien die erste protestantisch-theologische Lehranstalt in Österreich gegründet. Nach der Märzrevolution 1848 wurde sie zu einer Fakultät erhoben und erhielt Promotionsrecht. Erst nach Ende des ersten Weltkriegs und dem Ende der Monarchie wurde sie offizieller Teil der Wiener Universität. (Link, 2007, S. 36)

Nach 1848 forderten die Protestant*innen verstärkt die Gleichstellung mit der katholischen Kirche. Daher erließ Kaiser Franz Joseph I 1861 das Protestantenpatent, in dem diese gewährt und eine vorläufige Kirchenverfassung präsentiert wurde. Als Franz Joseph I 1867 das Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger sanktionierte, bedeutete dies auch die Festschreibung der Rechte der Protestant*innen in der Verfassung. (Link, 2007, S. 40) Artikel 14StGG garantiert seitdem die „volle Glaubens- und Gewissensfreiheit für alle“ und erlaubt den gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaften in Österreich seither „Selbstordnungsrecht für die inneren Angelegenheiten, Vermögensrechte sowie öffentliche Religionsausübung“ (a.a.O., S. 39).

Nicht zuletzt die Los-von-Rom-Bewegung bedeutete um die Jahrhundertwende eine wachsende Zahl an Protestant*innen. Trauner bezeichnet diese als „eine Facette des Nationalsozialismus“ (Trauner, 2019, S. 105) Viele, die während der Zeit der Industrialisierung in die Städte zogen verloren ihren ländlichen und meist katholisch geprägten Hintergrund. Dazu kamen diejenigen, die sich in der katholischen Kirche nicht mehr aufgehoben fühlten und deshalb viele austraten. Der von der Los-von-Rom-Bewegung angebotene evangelische Kulturprotestantismus bot für viele eine neue Hoffnung, weshalb es innerhalb der evangelischen Kirche zu einer Eintrittswelle kam. (Trauner, 2019, S. 106)

Nach Ende des Ersten Weltkriegs (1920), wurde die im Staatsgrundgesetz festgeschriebene Glaubens- und Religionsfreiheit gesetzlich bestätigt (Barton, 1987): „Alle Einwohner Österreichs haben das Recht, öffentlich oder privat jede Art Glauben, Religion oder Bekenntnis frei zu üben, sofern deren Übung nicht mit der öffentlichen Ordnung oder mit den guten Sitten unvereinbar ist.“ (StGBI. Nr. 303/1920, 1920) Als Folge des Ersten Weltkriegs verlor Österreich weite Teile des Landes, was auch zu einer deutlichen Verringerung der Evangelischen in Österreich und damit zu limitierten finanziellen Mitteln führte. Dies scheint ein Grund zu sein, weshalb sich die österreichischen Protestant*innen 1926 dem Deutschen Evangelischen Kirchenbund anschlossen. (a.a.O., S. 42)

Der Ständestaat unter Dollfuß (1822-1934) richtete sich streng an der katholischen Kirche aus, der Protestantismus wurde erneut zunehmend ausgegrenzt. (ebd.) War bisher vor allem das gebildete Bürgertum evangelisch, förderten zunehmende Perspektivlosigkeit und Arbeitslosigkeit das Eintreten vieler vor allem sozialdemokratischer Katholik*innen in die evangelische Kirche. (Jungwirth, 2024, S. 86) Als 1934 die österreichischen Sozialdemokraten verboten wurden, kam es erneut zu vermehrten Eintritten, dieses Mal aus einer politischen Motivation heraus. Als Folge war „dem Staat [...] eine zunehmende Nervosität mit den Evangelischen anzumerken“ (Jungwirth, 2024, S. 88).

In der Zeit des aufkommenden deutschen Nationalsozialismus, schon zu Beginn der 1930er Jahre, war die evangelische Kirche diesem eher positiv gegenüber eingestellt; es lässt sich kaum Kritik am Nationalsozialismus ausmachen. Die bereits erwähnte Los-von-Rom-Bewegung stellte „deutsch-kulturprotestantische“ (Leeb, 1999, S. 209) Gedanken in den Mittelpunkt und bereitete den Boden für „das leichte Eindringen des Nationalsozialismus in die Evangelische Kirche in Österreich“ (ebd.). Als 1938 Hitler in Österreich einmarschierte⁷, wurde er vom Österreichischen Oberkirchenrat Robert

⁷ Vergleiche hierzu umfassend Leonhard Jungwirth: Politische Vergangenheiten: der österreichische Protestantismus in den Jahren 1933/34 bis 1968, Göttingen: Vandenhoeck &

Kauer (1901-1952) freudig erwartet. (Link, 2007, S. 44) Quasi in einer Nacht- und Nebelaktion wurde Kauer, der enge Kontakte zu Nazi-Deutschland pflegte und Mitglied der NSDAP war, zum neuen Oberkirchenrat gewählt. Die evangelische Kirche hisste die Hakenkreuzfahne, im Gottesdienst wurden das Horst-Wessel-Lied und das Deutschland-Lied gesungen. Sie präsentierte sich dem neuen Machthaber als „Nazi-Kirche“ (ebd.). Auch vor Antisemitismus war die evangelische Kirche nicht gefeit. Die Jüd*innen waren die Christusmörder und, noch vor den Nürnberger Rassegesetzen, wurde entschieden, Mischehen mit Jüd*innen zu verbieten. (Jungwirth, 2024, S. 163)

Im Lauf der Zeit wurde jedoch klar, dass die evangelische Kirche für die NSDAP nicht die „bessere Kirche des Deutschtums“ war (a.a.O., S. 147). Der „Nationalprotestantismus“ hatte nicht die Rolle erhalten, die er sich wünschte (ebd.). Im Gegenteil. Die Nationalsozialisten vollzogen eine Vielzahl an religionsfeindlichen Aktionen, um die Kirchen im Reich – und zwar alle – zu entmachten (a.a.O., S. 151). Zunehmend entfernte sich die evangelische Kirche vom „Totalitäts- und Absolutheitsanspruch des NS-Regimes“ (a.a.O., S. 193). „Insgesamt führten diese Repressionsmaßnahmen bald zu einer heilsamen Ernüchterung in weiten Teilen des österreichischen Protestantismus.“ (Link, 2007, S. 36)

Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges stand die Kirche erneut vor großen Herausforderungen. Die Zahl der Protestant*innen stieg sprunghaft an. Viele der Menschen, die bis 1945 aus der evangelischen Kirche ausgetreten waren, traten nun wieder ein. Diese Menschen verfügten kaum über protestantische Prägung. Dazu kam der Flüchtlingsstrom von 60.000 vertriebenen evangelischen, in ihrer Grundhaltung sehr konservativen, sogenannten Volksdeutschen. (Link, 2007, S. 48) In den 1950er Jahren erlangte die evangelische Kirche mit 429.000 Mitgliedern eine nie wieder erreichte Größe. (Hinkelmann, 2022, S. 137)

Als 1961 das sog. Protestantengesetz erlassen wurde, bedeutete dies für den Protestantismus in Österreich endlich die völlige gesetzliche Gleichstellung mit der katholischen Kirche. In diesem „Bundesgesetz über äußere Rechtsverhältnisse der Evangelischen Kirche“ (RGBL. NR. 142/1867, 1961) wurde u.a. festgelegt, dass die Kirche ab sofort als Evangelische Kirche A. und H.B. selbstbestimmt wirken kann. (Link, 2007, S. 49)

Durch die Welle der Säkularisierung in den 1960er Jahren verlor auch die evangelische Kirche immer mehr Mitglieder; dieser Rückgang hält bis heute an. (Hinkelmann, 2022, S. 137) Dennoch ist die evangelische Kirche in Österreich noch

Ruprecht 2024, wo diese Jahre umfangreich und differenziert beschrieben sind. Weiterführende Lektüre bietet Astrid Schweighofer in: Religiöse Sucher in der Moderne: Konversionen vom Judentum zum Protestantismus im Wien um 1900, Berlin/Boston: de Gruyter 2015.

immer fester Bestandteil der österreichischen Gesellschaft, wenn auch als „respektierte Minderheit“ (Link, 2007, S. 52)

Theologisch gründet sich der Protestantismus nach Augsburger Bekenntnis auf die Heilige Schrift sowie die im Konkordienbuch von 1580 festgehaltenen Bekenntnisschriften. Die evangelische Kirche H.B. – also Helvetischen Bekenntnisses – erkennt nur die Heilige Schrift als Grundlage ihres Glaubens an. Die evangelisch Methodistische Kirche – der zahlenmäßig kleinste Teil der evangelischen Kirche in Österreich – bezieht sich auf die Schriften von John Wesley, der im 18. Jahrhundert die Englische Staatskirche reformieren wollte. (Hinkelmann, 2022, S. 137f.)

Die Mitglieder der jeweiligen Pfarrgemeinde begründen die bestimmende Basis der evangelischen Kirche. Sie wählen Gemeindevertreter und Presbyterium der Gemeinde vorort, sie wählen die Pfarrer*innen und „entscheiden über Gestaltung und Ausprägung des religiösen Lebens in der Gemeinde“ (Hinkelmann, 2022, S. 138).

Die evangelische Kirche in Österreich kann auf eine langjährige Tradition von sozialem Engagement verweisen. Sie engagiert sich nicht nur gesellschaftspolitisch, sondern trägt mit der Diakonie neben der katholischen Caritas eine der größten sozialen Hilfsorganisationen Österreichs und engagiert sich in vielfältigen Bereichen. (Hinkelmann, 2022, S. 143)

Mit der Evangelisch-Theologischen Fakultät an der Universität Wien verfügt die evangelische Kirche in Österreich über die Möglichkeit zukünftige Pfarrer*innen und Religionslehrer*innen auszubilden. Eine zusätzliche Option für die Lehrer*innenausbildung stellt die Kirchlich-Pädagogische Hochschule Wien/Krems dar. Unter evangelischer Trägerschaft gibt es sowohl Kindergärten und Horte, sowie Pflichtschulen, Höhere Schulen aber auch berufsbildende Schulen. (Hinkelmann, 2022, S. 144)

Die „Evangelische Kirche in Österreich ist in der Mitte der Gesellschaft zu verorten [...]. Geprägt von einem christlichen Menschenbild sehen sie [sic] ihren Auftrag darin, dort ihre Stimme zu erheben, wo Unrecht und Fehlentwicklung wahrgenommen werden“ (Hinkelmann, 2022, S. 145).

3.1.2 Mittelschulen in Österreich

Die vorliegende Studie bezieht sich auf Mittelschulen in Ostösterreich. Ostösterreich umfasst die österreichischen Bundesländer Wien, Niederösterreich und Burgenland. Mittelschulen gelten in Bezug auf den Religionsunterricht – im Gegensatz zu Gymnasien – als kaum erforscht. Gerade deshalb scheint eine Studie dieser Gruppe umso wichtiger. Die Frage, was Mittelschulen ausmacht und wodurch sie sich von Gymnasien unterscheiden, ist im Folgenden zu klären.

Mit Schulbeginn des Schuljahres 2020/2021 wurde die Mittelschule (MS) als Nachfolgemodell der Neuen Mittelschule (NMS) eingeführt. Sie gilt laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung seither als „Pflichtschule für 10- bis 14- jährige Schüler*innen“. („Mittelschule“, 2020) Diese wechseln nach Abschluss von Kindergarten und Volksschule in die Mittelschule, die neben der Unterstufe des Gymnasiums die Sekundarstufe 1 – also den Unterricht in den Schulstufen 5-8 – abdeckt, wie auch die folgende Grafik zeigt.

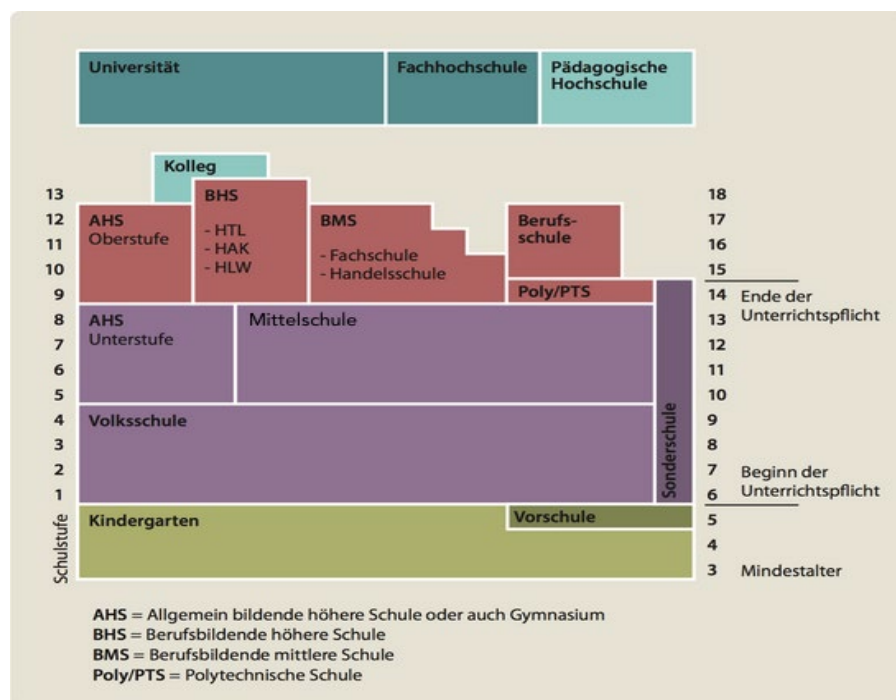


Abbildung 3: Schulsystem in Österreich („Das österreichische Schulsystem“, o. J.)

Aufgabe der Mittelschulen ist es, „Schülerinnen und Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in weiterführende mittlere und höhere Schulen [zu] befähigen sowie auf die Polytechnische Schule oder das Berufsleben vor[zubereiten.“ (BGBl. II Nr. 185/2012, 2022)

Die Schulen sind verantwortlich für die Vermittlung von „Wissensaneignung und Kompetenzerwerb“ der Schüler*innen. Im Rahmen von „Sachkompetenz“ soll ihnen „fundiertes Wissen“ vermittelt werden, welches sie sich zum einen selbständig aneignen, zum anderen aber auch kritisch hinterfragen können sollen. (ebd.) Der zweite zu fördernde Kompetenzbereich betrifft die „Selbst- und Sozialkompetenz“. Die Schüler*innen sollen sich selbst kennen lernen, um ihre eigenen Fähigkeiten wissen, sowie „die Fähigkeit und Bereitschaft [erwerben], Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und [die] Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken“ (ebd.).

In der Verantwortung der Mittelschulen liegt es auch, den Bereich der „religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension“ abzudecken (ebd.). Fragen nach einem „Sinn und Ziel im Leben“ (ebd.) sowie Hilfestellung im Umgang mit Herausforderungen im Alltag und in verschiedenen Ausnahmesituationen (ebd.) sind dieser Bildungsdimension zuzurechnen. Ziel ist es, Schüler*innen auf dem Weg in ein selbständiges Leben zu unterstützen. Dies soll immer mit Respekt für diverse Lebensvorstellungen einhergehen (BGBl. II Nr. 185/2012, 2022).

3.1.2.1. Lehrplan

Der Lehrplan der Mittelschule teilt sich in vier Hauptbereiche. Neben „sprachlich - humanwissenschaftlich - geisteswissenschaftlich“ gibt es eine „naturwissenschaftlich - mathematische“ Schwerpunktsetzung, sowie eine „ökonomisch - lebenskundliche“ und eine „musisch - kreative“. Zusätzlich gibt es Mittelschulen, die sich auf Fachrichtungen spezialisieren, wie beispielsweise Musikmittelschulen oder auch Sportmittelschulen. (BGBl. II Nr. 185/2012, 2022) Häufig werden Mittelschulen in Österreich als Ganztageseschulen geführt. Für konfessionellen Religionsunterricht sind in jedem Jahrgang zwei Wochenstunden vorgesehen. (ebd.)

Der Lehrplan der Mittelschule entspricht in weiten Teilen dem der Allgemeinbildenden Höheren Schule. Jedoch bietet der Unterricht andere Möglichkeiten zur Förderung der einzelnen Schüler*innen. (ebd.)

3.1.2.2 Unterricht

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung nennt als Unterrichtsziel der Mittelschule, Schüler*innen darauf vorzubereiten, Entscheidungen über einen etwaigen weiteren Ausbildungsweg im Anschluss an die Sekundarstufe 1 reflektiert und individuell abgestimmt zu treffen. („Mittelschule“, 2020) Dieser Fokus auf Individualisierung findet sich auch in der Organisation des Unterrichtes.

Der Unterricht für die Schüler*innen einer Klasse findet grundsätzlich für alle gemeinsam statt. Jedoch obliegt es den Lehrer*innen den Unterricht in den Fächern Mathematik, Deutsch, den lebenden Fremdsprachen und in den jeweils schulspezifischen Pflichtgegenständen flexibel an die Schüler*innen angepasst zu organisieren. („Mittelschule“, 2020) Durch Unterricht in Kleingruppen oder auch mittels Teamteaching soll es möglich sein, auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen einzugehen und den Unterricht individualisiert zu gestalten. Inklusive Pädagogik und Diversitythemen finden ebenso Berücksichtigung wie spezielle Förderprogramme. (ebd.) Für eine mögliche Individualisierung „[finanziert] der Bund [...] sechs zusätzliche Wochenstunden je MS-Klasse. Diese zusätzlichen sechs Lehrpersonenwochenstunden stehen jeder MS-Klasse zweckgewidmet für Individualisierungsmaßnahmen [...] zur Verfügung. (BGBl. II Nr. 185/2012, 2022)

Ab der zweiten Klasse Mittelschule, also der sechsten Schulstufe, wird die Lerngruppe in den Fächern Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache in zwei Niveaus unterteilt. Neben dem Leistungsniveau „Standard“ gibt es ab diesem Zeitpunkt das Leistungsniveau „Standard AHS“. („Mittelschule“, 2020 Im Zeugnis der Schüler*innen wird vermerkt, nach welchem Niveau sie unterrichtet und benotet wurden. Ein Übertritt in die nächst höhere Schulstufe einer allgemeinbildenden höheren oder berufsbildenden höheren Schule ist in jedem Schuljahr und ebenso nach Beendigung der 8. Schulstufe möglich. Die Voraussetzung dafür ist, dass die Schüler*innen zuvor in den Pflichtgegenständen mit höchstens „Gut“ benotet wurden. Der Wechsel in eine Polytechnische Schule ist ohne besondere Voraussetzungen möglich. („Mittelschule“, 2020)

Die gesetzlichen Bestimmungen zur Mittelschule sind durch das Wort „sollen“ geprägt, welches in der Praxis jedoch häufig nicht umsetzbar erscheint. Eine tatsächliche Vergleichbarkeit zwischen dem AHS - Standard der Mittelschule und der AHS scheint unmöglich. Bereits die Zusammensetzung der Schüler*innen in den jeweiligen Schulformen ist eine unterschiedliche. So konstatieren Leitgöb et al., dass „die überwiegende Mehrheit der AHS Unterstufen [...] durch eine sozial privilegierte SchülerInnenschaft charakterisiert [ist]“. (*Leistungsvergleich*, 2015, S. 18) In Mittelschulen seien deutlich mehr Schüler*innen aus sozial benachteiligtem Umfeld anzutreffen (ebd.). Aber selbst wenn diese sozialen Unterschiede berücksichtigt werden, klaffen nach Leitgöb et al. die Kompetenzniveaus von Mittelschule und Allgemeinbildender Höherer Schule weit auseinander. Es wird festgehalten: „Auch unter weitgehender Kontrolle der sozialen Zusammensetzung bestehen beträchtliche

Unterschiede in den Mathematik- und Lesekompetenzen in Englisch zwischen SchülerInnen aus der NMS und der AHS-Unterstufe“.(*Leistungsvergleich*, 2015, S. 25)⁸

Diese Diskrepanz zwischen Theorie und schulischer Realität öffnet in Österreich immer wieder den Raum für Diskussionen um eine gemeinsame Unterstufe, also eine Gesamtschule sowie eine Aufteilung der Schüler*innen in verschiedene Schultypen erst nach der achten Schulstufe. Österreich zählt neben Deutschland zu den wenigen europäischen Staaten, die eine Aufteilung der Schüler*innen bereits nach vier Schuljahren, also mit Beginn der fünften Schulstufe durchführen. In den anderen Ländern erfolgt die Aufteilung frühestens mit der neunten Schulstufe, manchmal sogar noch später. „Die Sekundarstufe I gliedert sich nur noch in wenigen Ländern wie Belgien, Deutschland, Irland, Lichtenstein, Luxemburg, Österreich oder der Schweiz nach unterschiedlichen Schultypen, die die Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs dauerhaft absondern.“ (Oelkers, 2010, S. 3)

Offenbleiben muss an dieser Stelle die Frage, ob die Etablierung der Mittelschulen tatsächlich den gewünschten Erfolg oder doch nur einen neuen Namen ist gebracht hat. Sind Mittelschulen eine sinnvolle Ergänzung der Bildungslandschaft oder – wie so oft behauptet – ein Sammelbecken oder „Resteschulen“ (W3) für Kinder und Jugendliche, die eine andere Schulart nicht geschafft haben oder aus einem bildungsfernen Milieu kommen? Vom Begriff her gedacht, wäre auch ein Konzept von Mittelschule denkbar, das zunächst alle Schüler*innen im Sinne einer Gesamtschule inkludiert und eine Unterteilung in die verschiedenen Bildungswege erst nach ihrer Absolvierung, also ab dem 15. oder 16. Lebensjahr, zulässt. Damit könnte ein verstärkter Zugang zur Integration von Schüler*innen mit bspw. Migrationshintergrund besser gewährleistet werden. Es bleibt somit zu diskutieren, ob das Zwei-Klassen-Modell, welches eigentlich aufgeweicht werden hätte sollen, nicht durch die Einführung der Neuen Mittelschule im Gegenteil sogar verhärtet wurde. Eine Annäherung an diese und andere spannende Fragen zum Thema Schulorganisationsforschung würden jedoch den Rahmen vorliegender Arbeit sprengen und müssen daher vorerst als offene Fragen stehen bleiben.

⁸ Vgl. hierzu auch den interessanten Blogbeitrag zum Thema Mittelschule im Standard, mit dem Titel: Wer in die AHS geht ist klug, wer in die NMS geht ist dumm? <https://www.derstandard.at/story/2000113191023/wer-in-die-ahs-geht-ist-klug-wer-in-die> (Zugriff 05.12.2023).

3.1.3 Religionsunterricht in Österreich

Religionsunterricht wird in Österreich konfessionell geführt und ist Pflichtgegenstand. Gesetzlich ist er verankert im Religionsunterrichtsgesetz (Religionsunterrichtsgesetz, 1949): „§ 1. (1) Für alle Schüler, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, ist der Religionsunterricht ihres Bekenntnisses Pflichtgegenstand an den öffentlichen und den mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten [...] Schulen.“ (Religionsunterrichtsgesetz, 1949) Mit seinem Verfassungsrang ist dem Religionsunterricht in Österreich sein Bestehen zugesichert, jedoch verfügt er nach Meinung des Juristen M. Scharfe über keine institutionelle Garantie. (Scharfe, 2017, S. 295)

Verantwortlich für die Durchführung des Religionsunterrichts ist die jeweilige Kirche. In Österreich führen derzeit 14 von 16 gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaften Religionsunterricht durch. (van Dellen, 2016, S. 160) Der Bund hat sich dabei das Recht behalten, „in organisatorischer und schuldisziplinärer Hinsicht“ den Religionsunterricht zu beaufsichtigen (Religionsunterrichtsgesetz, 1949). Damit ist Religionsunterricht in Österreich *res mixta*, Staat und Kirche zeichnen gemeinsam dafür verantwortlich. (van Dellen, 2016, S. 160) Der Religionsunterricht „stellt eine kirchliche Veranstaltung dar, deren äußere Organisation der Staat bewerkstelligt.“ (Scharfe, 2017, S. 292) Der Staat übernimmt die entstehenden Kosten, beispielsweise für das Gros der Gehälter der Religionslehrer*innen, für die Inhalte und Ziele sind die Kirchen zuständig. (van Dellen, 2016, S. 161f) Begrenzt sind die Inhalte da, wo sie gegen die Grundsätze der Europäischen Menschenrechtskonvention verstoßen. (Scharfe, 2017, S. 294) So darf Religionsunterricht nicht auf eine „Beseitigung des demokratischen Staates“ oder die Beschränkung von Religionsfreiheit (ebd.) ausgerichtet sein.

Der Religionsunterricht findet in Österreich (in der Sekundarstufe II über die einzelne Religionsform hinweg) kompetenzorientiert statt. Gefördert werden sollen die Kompetenzen „Perzeption (wahrnehmen und beschreiben religiös bedeutsamer Phänomene), Kognition (verstehen und Deuten religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse), Performanz (gestalten und handeln in religiösen und ethischen Fragen), Interaktion (kommunizieren und (be)urteilen von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog) sowie Partizipation (Teilhabe und entschieden begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis)“. (Rothgangel, 2022, S. 517) Religionslehrer*innen werden entweder vom Bund oder von der jeweiligen Kirche bestellt. Ihre Ausbildung erhalten sie entweder an der Universität Wien, wo sie entweder das Unterrichtsfach Religion im Bachelor- und Masterstudium, oder das Studium Religionspädagogik absolvieren können. Für den Volksschulbereich sowie die

Sekundarstufe I erhalten Religionslehrer*innen ihre Ausbildung an der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

Je nach Anzahl der Schüler*innen in der Lerngruppe sind pro Woche entweder Stunde Religionsunterricht abzuhalten (ab drei Schüler*innen) oder bei zehn und mehr Schüler*innen. (Rothgangel, 2022, S. 514) Die Lerngruppengröße stellt eine der Herausforderungen des Religionsunterrichts dar, sie ist sicherlich auch Folge der zunehmend vielfältigen religiösen Landschaft in Österreich. (ebd.) Schüler*innen die früher als konfessionslos galten, konnten sich frei dazu entscheiden, an einem konfessionellen Religionsunterricht ihrer Wahl teilzunehmen. Durch die Anerkennung neuer Konfessionen, wie beispielsweise der Freikirchen in Österreich und dem damit verbundenen Recht, Religion zu unterrichten, sind die freikirchlichen Schüler*innen nun dazu verpflichtet, den freikirchlichen Religionsunterricht zu besuchen, womit ein Anteil potentieller Teilnehmer*innen des evangelischen Religionsunterrichtes entfällt.

Zudem führt die zunehmende Konfessionslosigkeit vieler Schüler*innen dazu, dass sie sich nicht mehr mit den Inhalten des Religionsunterrichts identifizieren können und somit von ihrem Recht Gebrauch machen, sich vom konfessionellen Religionsunterricht abzumelden, (in der Sekundarstufe I ist dazu die Unterschrift der Eltern notwendig.), wodurch ein weiterer Teil entfällt. Hatten die Schüler*innen der Sekundarstufe II bis zum Schuljahr 2021/2022 bei Abmeldung vom Religionsunterricht noch eine Freistunde, so ist seither der Ethikunterricht verpflichtend zu besuchen. (Ethikunterricht, 2021)

Eine weitere Herausforderung, mit der der Religionsunterricht konfrontiert ist, ist die in den letzten Jahren verstärkt geführte Diskussion darüber, ob Religionsunterricht an Schulen noch seine Berechtigung hat bzw. zeitgemäß ist. Häufig wird dem Religionsunterricht vorgeworfen, er sei der „verlängerte missionarische Arm der Kirchen und Religionsgesellschaften“ und habe zum Ziel, die Schüler*innen zu „missionieren“ (van Dellen, 2016, S. 165), auch wenn das der Realität meist widerspricht (ebd.).

Die bereits erwähnte zunehmende Pluralisierung der religiösen Landschaft in Österreich war Ausgangspunkt für den Start des Projektes KoKoRu – Konfessionell-Kooperativer Religionsunterricht in Österreich. KoKoRu ist keine eigene Form von Religionsunterricht, also kein Unterricht von Religionen, sondern eine „spezifische Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts“ (Riegel et al., 2021, S. 196). Das bedeutet, dass KoKoRu konfessionell ausgerichtet bleibt, die Durchführung dabei aber konfessionell gemischt geschieht. (ebd.) Erreicht werden sollte, dass Gemeinsamkeiten aufgedeckt und gefördert und Differenzen diskutiert werden. (van Dellen, 2016, S. 156) Im Laufe eines Schuljahres findet an den beteiligten Schulen konfessioneller Religionsunterricht statt, innerhalb dessen zu zuvor definierten Unterrichtsthemen gemeinsam und konfessionell übergreifend unterrichtet wird.

Festzuhalten ist, dass es nicht um „ökumenischen Religionsunterricht“ geht, sondern um „ökumenisches Lernen“, ein „Lernen an Differenzen“ (Danner, 2015, S. 48).

Im Jahr 2016 startete das Nachfolgeprojekt dk:RU – dialogisch konfessioneller Religionsunterricht – an dem sich nunmehr anstatt von vier wie bei KoKoRu fünf christliche Konfessionen beteiligen. Dies sind die katholische, evangelische sowie griechisch-orientalische und altkatholische Kirche, wie auch die Freikirchen. Auch dk:RU ist konfessioneller Religionsunterricht, der mittels Teamteaching Pluralität und „wechselseitige Perspektivübernahme“ in den Mittelpunkt stellt. Ziel ist es, die „Identität [der Schüler*innen] zu stärken“ („dk:RU“, 2020). Beide Projekte waren jedoch nicht in der Lage, die Vielfalt der Religionen abzudecken, fehlen doch alevitische, buddhistische und islamische Anteile. (Rothgangel, 2022, S. 521)

Es zeigt sich, dass Religionsunterricht in Österreich trotz vielfältiger Herausforderungen noch immer eine wichtige Rolle im Schulalltag einnimmt. Die genannten Herausforderungen und dabei vor allem die geringen Schüler*innenzahlen werfen jedoch die Frage auf, inwieweit in Zukunft möglicherweise neuere Modelle die Stelle des althergebrachten konfessionellen Religionsunterrichtes einnehmen müssen, um an die Lebenswelt der Schüler*innen anschlussfähig zu bleiben.

3.2 Wissenschaftliche Einordnung

Religiöse Vielfalt als Herausforderung ist mittlerweile zu einem religionspädagogisch viel diskutierten Thema avanciert. Sie stellt den Ausgangspunkt für interreligiöse Lernprozesse dar. Aus diesem Grund rückt dieses Kapitel zunächst interreligiöses Lernen in den Fokus. Darauf folgt ein Blick auf den Stand der Forschung, womit ein kurzer Verweis auf aktuelle Literatur gegeben ist. Ein Zwischenfazit beschließt dieses Kapitel.

3.2.1 Interreligiöses Lernen

Die Beschäftigung mit dem Thema *interreligiöses Lernen* ist aus der Religionspädagogik nicht mehr wegzudenken. Mit Schweitzer „brennt [interreligiöses Lernen] auf den Nägeln“ (Schweitzer et al., 2016, S. Vorwort). Das Thema ist nicht nur aktuell, sondern fordert geradezu dazu auf, thematisiert zu werden. Spätestens seit dem letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts gehört die Öffnung des Religionsunterrichts hin zu anderen Konfessionen und Religionen zum religionspädagogischen Diskurs. (Rothgangel, 2013b, S. 171) Der Begriff „interreligiös“ verweist auf zwei Grundannahmen (Grethlein, 2014, S. 407f.):

1. interreligiöses Lernen findet zwischen mindestens zwei Personen statt, und zwar als „Begegnung“, wobei alle Teilnehmenden gleichberechtigt sind.
2. Religionen stehen nebeneinander, wodurch die Möglichkeit zur Begegnung geschaffen ist.

Der Ort, an dem Kinder und Jugendliche häufig auf Angehörige anderer Konfessionen und Religionen treffen, ist die Schule, in der sie in Klassen zusammengewürfelt werden und sich damit arrangieren müssen. (Pirner, 2006, S. 35) Geht es um andere Konfessionen und Religionen behandelt der Religionsunterricht meist deren geschichtliche Entwicklung sowie „dogmatisch-theologische“ Lehren. Häufig fehlen dabei lebensweltliche Komponenten, die das Thema den Schüler*innen erfahrbar macht. (Schweitzer, 2014, S. 49) Dabei ist es gerade das zufällige, also das „nicht intentionale“ Lernen, das nachhaltiger lehrt. (Pirner, 2006, S. 35) Diese Trennung zwischen intentionalem und zufälligem Lernen im Religionsunterricht beschreibt Meyer mit seinem engeren und weiteren Verständnis von interreligiösem Lernen. (Meyer, 2012b)

Als weiteres Verständnis von interreligiösem Lernen definiert er zufällige Begegnungen mit anderen Konfessionen und Religionen, die Möglichkeit zu Lernerfahrungen bieten. Unter einem engeren Verständnis von interreligiösem Lernen versteht er einen „intentional-gesteuerten Prozess“ (Meyer, 2019, S. 66), welcher „religiöse Zeug-nisse“ (ebd., Trennung vom Autor) verwendet, um Schüler*innen andere Religionen näherzubringen. Diese „Zeug-nisse“ versteht Meyer nicht ausschließlich als sprachliche Äußerungen, sondern damit sind auch Texte, Artefakte und Verhaltensweisen gemeint, die aus anderen Konfessionen und Religionen kommen. Sajak, der das „Prozesshafte“ im „interreligiösen Lern-Prozess“ (Trennung im Original) betont, spricht ebenfalls von Zeugnissen, welche die Möglichkeit bieten, andere Religionen wahrzunehmen. (Sajak, 2012, S. 225)

Erfahrungen⁹ eines fremden Anderen, auch in Bezug zu anderen Religionen, werden im Alltäglichen gemacht. ‚Das Andere‘ kann beispielsweise durch „Kleidung, Sprache, Ess- und Trinkverhalten“ (Naurath, 2022, S. 151) wahrgenommen werden. Diese „Differenzerfahrungen“ (ebd.) können bei Menschen Ängste auslösen; Naurath spricht hier beispielsweise von Angst vor „Missionierung, Nichtakzeptanz, Aggression, Gewalt“ (a.a.O., S. 159). „Religion, Religiosität und Religionszugehörigkeit [gehen] mit einem weiten Spektrum religiöser Gefühle einher, die sowohl durch die Person selbst wie auch durch die Gemeinschaft bestimmt sind“ (ebd.) Interreligiöses Lernen kann also nicht

⁹ Im Zusammenhang mit Pluralität hat Grümme den Begriff Erfahrung gerade gegenüber dem Fremden umfassend problematisiert, ohne dabei interreligiöses Lernen direkt in den Fokus zu nehmen. Vergleiche dazu: Vom Anderen eröffnete Erfahrung: zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Bernhard Grümme, Herder: Freiburg/Basel/Wien 2007. (Grümme, 2007)

reines Vermitteln von Sachverhalten sein, es muss immer auch die emotionale Seite, die mit Religion verbunden ist, mitgedacht werden. Interreligiöses Lernen muss dieses Gefühl von Fremdheit bzw. Differenz aufnehmen, und darf es keinesfalls ausradieren, ignorieren oder meiden (vgl. dazu Streib, 2005, S. 161).

Zwar sollte Religionsunterricht nicht ausschließlich auf die negativen und herausfordernden Anteile fremder Konfessionen und Religionen fokussieren; „positive Aspekte [sollten] immer wieder akzentuiert werden (Pirner, 2006, S. 36). Doch „erst dort, wo das Fremde fremd bleibt, vielleicht auch unverständlich und irritierend fremd, und dennoch der andere in seiner Fremdheit respektiert und akzeptiert wird“, gelingt interreligiöses Lernen (a.a.O., S. 35).

3.2.2 Stand der Forschung

Die zunehmend vielfältige Ausgestaltung der Gesellschaft und damit des Religionsunterrichts hat mit Beginn der 1970er Jahre Einzug in die religionspädagogische Forschung gehalten. Neben den gesellschaftlichen Veränderungen in Folge der 1968er (Lachmann, 2019, S. 30) gilt der Zuzug von vor allem aus der Türkei stammenden Gastarbeiter*innen als Auslöser für die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und Religionen, in den Schulen allgemein aber auch speziell im Religionsunterricht.¹⁰ (Grethlein, 2014, S. 403) Schüler*innen mit nicht christlichem Hintergrund und nicht mitteleuropäischer Prägung kamen in die Schulen, welche zunächst mit einer „Ausländerpädagogik“ reagierten, die sich auf die Fremdsprachlichkeit der Schüler*innen fokussierte (ebd.). Durch den Erhalt der fremden Muttersprache sollte es möglich bleiben, die Schüler*innen einerseits zu unterrichten, und sie andererseits später in ihre Herkunftsländer rückführen zu können. (Schambeck, 2013a, S. 27) Als klar wurde, dass die Arbeiter*innen und ihre Familien bleiben wollten, löste Zweitsprachlichkeit Fremdsprachlichkeit ab. Zunehmend rückte „interkulturelle Pädagogik“ in den Blick (Grethlein, 2014, S. 403)

Bereits am Beginn der 1970er Jahre erkannte Schultze die Notwendigkeit, sich mit unterschiedlichen Religionen auseinanderzusetzen. 1973 veröffentlichte er gemeinsam mit Trutwin das Werk „Weltreligionen – Weltprobleme“ (Schultze & Trutwin, 1973), in dem sie die Bedeutung des Dialogs als Weg, sich anderen Religionen anzunähern, betonten. Zehn Jahre später, im Jahr 1983, führte Udo Tworuschka den Begriff der „interreligiösen Kommunikationsfähigkeit“ ein (Tworuschka, 1983, S. 54), die er als das

¹⁰ Vergleiche dazu ausführlicher: Das Fremde als Gabe begreifen, Clauß Peter Sajak, LIT: Berlin/Münster 2005. (Sajak, 2010)

Ziel des Religionsunterrichtes definiert (Grethlein, 2014, S. 404). Im Jahr 1990 war es Ernst Nipkow, der als erster von „Interreligiösem Lernen“ sprach. (a.a.O., S. 405)

Johannes Lähnemann, der sich eingehend mit den sogenannten Weltreligionen auseinandersetzte und diese intensiv erforschte (vgl. dazu Lähnemann, 2017, S. 65–69), ging es darum, „konkrete Inhalte“ (Grethlein, 2014, S. 405) zu den jeweiligen Religionen zu vermitteln. Er verband mit dieser Inhaltsvermittlung das Ziel, die „Sinn- und Identitätssuche junger Menschen“ zu unterstützen. „Dialog zwischen den Religionen“ sowie „Religionsfrieden“ zu fördern, waren ihm ein Anliegen. Das zeigt sich auch in seiner intensiven Beschäftigung mit dem Projekt Weltethos, an dessen Ausarbeitung er mitwirkte (Lähnemann, 2017, S. 258). In Anlehnung daran führt er aus: „Kein Friede, kein Dialog, keine Grundlagenarbeit ohne erzieherische Bemühung, ohne die nötige Bildungsarbeit, ohne gemeinsames Lernen“ (a.a.O., 118).

Folkert Rickers grenzte sich hierbei deutlich von Lähnemann ab, dessen Zugang von der eigenen christlichen theologischen Grundhaltung und damit verbunden von der theologischen Religionspädagogik ausgehe und damit weder dialogisch noch interreligiös sei. (Lachmann, 2019, S. 38) Rickers steht eher in der Tradition des Hamburger Modells. Er sieht den „eigentlichen Sinn“ interreligiösen Lernens darin, dass Menschen „Bereitschaft zeigen“ „auf andere Religionen zuzugehen [...] und sich bemühen, sie zu verstehen und sich einzufühlen.“ (Rickers 1998, S. 126) Für Rickers ist wichtig, dass interreligiöses Lernen nicht *gemacht werden kann*, sondern dass interreligiöses Lernen geschieht, indem Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit quasi zufällig aufeinandertreffen. (Sajak, 2010, S. 65)

Das soeben angesprochene Hamburger Modell „RU für alle“ (Weiße & Doedens, 1997), setzt sich für Dialog, für eine Begegnung auf Augenhöhe ein (Grethlein, 2014, S. 406). Doedens und Weiße forderten 1997 einen Religionsunterricht, der „gemeinsam dialogisch“ stattfindet und weder von einer Konfession, noch von einer Religion oder Weltanschauung geprägt und beeinflusst ist (Lachmann, 2019, S. 38).

Fast zeitgleich veröffentlichte Stephan Leimgruber 1995 seine Monographie „Interreligiöses Lernen“, welche sich um eine Definition desselben Begriffes bemüht. (Leimgruber, 1995, überarbeitete Auflagen 2007 und 2012) Leimgruber unterscheidet darin zwischen einem engen und einem weiten Begriff des interreligiösen Lernens. Der weitere Begriff umfasst „alle [...] Wahrnehmungen“ einer Religion und deren Anhänger*innen, die „ins Bewusstsein aufgenommen werden“ (Leimgruber, 2012, S. 20). Das engere Verständnis von interreligiösem Lernen beschreibt er als „dialogisches Begegnungslernen“ und bezeichnet dies als den „Königsweg“, wobei im Mittelpunkt die Begegnung von Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit steht (a.a.O., S. 21). Dass eine solche direkte Begegnung nicht immer positiv erlebt wird, spricht Karlo

Meyer an. Gut gestaltet kann direkte Begegnung eine Bereicherung für den Unterricht sein. Jedoch verlaufen direkte Begegnungen nicht immer nur positiv. Es hängt unter anderem davon ab, ob „die Chemie“ stimmt, ob es beispielsweise erwachsene Expert*innen schaffen, einen Zugang zu den Schüler*innen zu finden. Zudem kritisiert Meyer die Vereinnahmung von Schüler*innen als Fachpersonen für ihre eigene Religion. (Meyer, 2019, S. 74)

Ebenfalls eine engere und eine weitere Definition von interreligiösem Lernen bietet Karlo Meyer (Meyer, 1999). „Unter interreligiösem Lernen im weiteren Sinne verstehe ich eine Kompetenzentwicklung in religiösen Belangen, die darauf zurückzuführen ist, dass die Lernenden Sachverhalte, Fragen und Zusammenhänge in eigene Denk- und Handlungsoptionen integrieren, deren religiöser Hintergrund anders als der eigene konstituiert ist.“ (Meyer, 2019, S. 66) „Interreligiöses Lernen im weiteren Sinne“ (ebd.) ist für Meyer Teil alltäglicher Erfahrungen, die sich auch außerhalb von Religionsunterricht und Kirchraum vollziehen. Es ist annähernd überall möglich, beispielsweise beim „Hören von Nachrichten, die eigene weltanschaulich-religiöse Denkprozesse in Gang setzen“ (Meyer, 2019, S. 66). Demgegenüber steht interreligiöses Lernen im engeren Sinne als „intentional gesteuerter, pädagogischer Prozess“, der zu bestimmten Zeiten an definierten Orten stattfindet. (a.a.O., S. 69)

Für Heinz Streib geschieht interreligiöses Lernen durch „*Erfahrungen von Fremdheit*, sofern Fremdheit ihr produktives Potential entfalten kann“ (Streib, 2005, S. 231, Hervorh. i. O.). Interreligiöses Lernen verfolgt seiner Meinung nach das Ziel der „Kultivierung der Fremdheit“ (ebd.) Die Ausrichtung des Unterrichts geschieht nicht hin zu Gemeinsamkeiten, Fremdheit sei nicht „zu minimieren“, sondern die Erfahrungen des Fremden sollen neugierig machen und zum Dialog führen. „Die Begegnung mit dem Fremden soll [...] zum entwicklungsoffenen, kreativen religionspädagogischen Prozess werden“ (Streib, 2005, S. 238).

Mirjam Schambeck betont die enge Verbindung von interkulturellem und interreligiösem Lernen. (Schambeck, 2013a, S. 29) Interkulturelles Lernen befasst sich mit den Unterschieden, die zwischen Kulturen auftreten, interreligiöses Lernen mit den Unterschieden zwischen Religionen. (ebd.) Wichtig ist es ihr zu betonen, dass interreligiöses Lernen nicht auf das Beschreiben von Religionen und deren Vollzüge abzielt, sondern es gehe vielmehr darum „die durch Multikulturalität und Multireligiosität markierten Spannungsfelder und Potentiale wahrzunehmen und für pädagogische Prozesse fruchtbar zu machen.“ (Schambeck, 2013a, S. 30)

Georg Langenhorst vertritt in dem von ihm sowie R. Burrichter und K. von Stosch herausgegebenen Werk *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik: Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens* die Ansicht,

„wirklich offenes interreligiöses Lernen erfordert Entwicklungsschritte und ein Maß an Lebenserfahrung, die zumindest Kinder und jüngere Jugendliche rein entwicklungspsychologisch nicht haben können.“ (Burrichter et al., 2015, S. 110) Meyer widerspricht diesem Ansatz, und hält dagegen, dass interreligiöses Lernen nicht Erwachsenen vorbehalten sein könne. (Meyer, 2019, S. 72)

Monika Tautz greift in ihrer Dissertation aus dem Jahr 2007 (Tautz, 2007) die Gedanken von S. Leimgruber auf (Lähnemann, 2017, S. 257). Sie setzt sich für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ein, in dem das Interreligiöse ein fester Bestandteil ist. (Tautz, 2007, S. 157f), Nach Tautz gehe es der Theologie nicht mehr darum, die Voraussetzungen für interreligiösen Dialog zu schaffen, sondern sie sieht Theologie als Ergebnis des Dialogs. „Dialog wird damit zur eigentlichen Vollzugsform von Theologie und Anerkennung religiöser Pluralität deren logische Voraussetzung“ (Altmeyer & Tautz, 2015, S. 115) Dabei versteht sie Religionen als Dialogpartner. Ähnlich wie Streib ist auch ihr wichtig, den Fokus dabei nicht ausschließlich auf Gemeinsamkeiten zu legen, sondern die Differenzen von Religionen in den Blick zu nehmen. Sie spricht hier von der „Hermeneutik des widerständigen Fremden.“ (Tautz, 2007, S. 364)

Friedrich Schweitzer und Ernst Nipkow entwickelten Mitte der 2000er Jahre das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Für Sajak, der stark katholisch geprägt ist, scheint dieses Modell „auch für die katholische Seite akzeptabel“ (Sajak, 2010, S. 66). In seiner Monograophie „Interreligiöses Lernen“ definiert Friedrich Schweitzer interreligiöse Bildung als „eine Dimension von Bildung, die sich auf die Wahrnehmung eigener und anderer Religionen und ihr Verhältnis zueinander bezieht, die auf wechselseitigem Verstehen beruhende dialogische Einstellungen anstrebt und zu einem gesellschaftlichen Zusammenleben im Sinne von Frieden und Toleranz, Anerkennung des Anderen und Respekt voreinander befähigt.“ (Schweitzer, 2015, S. 132) Für ihn bedeutet interreligiöse Bildung nicht, dass Sachwissen, also inhaltliche Information, weitergegeben wird. Es muss vielmehr immer auch um „existenzielle Orientierungsfragen gehen“ (a.a.O., S. 14), wobei diese sowohl „Achtung und Anerkennung“ für andere aber auch für sich selbst bedeuten. (ebd.) Praktisch bedeutet dies für interreligiöses Lernen, dass andere Religionen nur über lebensweltlichen Bezug und erfahrungsbezogen wirklich zu erfassen sind. (Schweitzer, 2015, S. 37)

Aktuell wird das Thema interreligiöses Lernen in Neuerscheinungen diskutiert, die aufgrund der Fülle im Folgenden schlaglichtartig angeführt werden. (Schreiner, 2023, 2024) Ausgehend von den Ergebnissen aus 22 Lehrer*inneninterviews sowie 42 Unterrichtsvideografien untersuchten von Ulrich Riegel, Matthias Gronover, Malte Brügge-Feldhake, Julia Hofmann und Reinhold Boschki der Umgang von Lehrer*innen

mit religiöser Vielfalt in der Studie *Der Umgang mit religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht* im Mixed-Methods-Design. Die Autor*innen geben eine mögliche Antwort darauf, „wie der konfessionelle Religionsunterricht religiöse Vielfalt [...] thematisiert“ (S. 13) und wie Lehrer*innen ihren Unterricht zu diesem Thema gestalten. (Riegel et al., 2023)

In ihrer Veröffentlichung *Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht* gehen Friedrich Schweitzer, Fahimat Ulfat und Reinhold Boschki der Frage nach, welche Bedeutung die bereits erwähnte „weltanschauliche Vielfalt für den Religionsunterricht“ (Schweitzer et al., 2023, S. 8) hat. Dabei ist der Blick in die Zukunft gerichtet. Damit der Religionsunterricht Bestand hat, „braucht er eine klare Ausrichtung sowie ebenso klare Verständigung über seine Grundlagen.“ (a.a.O., S. 9)

In religionspädagogischer Forschung wird interreligiöses Lernen auch in Verbindung mit konfessionell kooperativem Religionsunterricht gebracht, wie Britta Baumert und Caroline Teschner zeigen. Sie haben eine Fachdidaktik mit dem Titel *Konfessionell kooperativer Religionsunterricht* verfasst, in welcher sie „religionsdidaktische Ansätze [darstellen und entfalten]“ (Baumert, 2024, S. 10). Ihr Ziel ist es, Lehrer*innen zu motivieren, sich auf „echte konfessionelle Kooperation“ einzulassen. (ebd.)

Im Jahr 2023 erschien der von Thomas Krobath und Andrea Taschl-Erber herausgegebene Sammelband *Konfessionell – Kooperativ – Interreligiös* (Krobath & Taschl-Erber, 2023). Auch sie befassen sich darin ausführlich mit kooperativ-konfessionellem Unterricht, und diskutieren mit den Autor*innen der einzelnen Beiträge, ob kooperativ-konfessioneller Unterricht die Zukunft des Religionsunterrichts darstellt. Die Herausgeber*innen vermerken dazu in der Einleitung: „dass in Kooperationen aussichtsreiche Zukunftsmodelle für den konfessionellen Religionsunterricht gesehen werden können [...]. Dies [...] benötig[t] theologische Grundlagenreflexionen, didaktische Konzepte und entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen“ (a.a.O., S. IV)

Ebenfalls bereits 2023 erschienen ist *Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten* von Katja Boehme. (Boehme, 2023) Sie diskutiert Möglichkeiten interreligiösen Begegnungslernens, das sie als „intentional didaktisch gesteuerte emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit Weltdeutungen von Religionen, Denominationen, Philosophien und säkularen Weltanschauungen aus der Binnen- und/oder Außenperspektive des eigenen religiösen, spirituellen oder säkularen Bezugssystems im themenzentrierten Austausch zwischen möglichst statusähnlichen Teilnehmenden“ definiert und neben den verschiedenen Religionsunterrichts auch Ethik- sowie Philosophieunterricht einschließt. (a.a.O., S. 51)

Zu erwähnen ist auch die Dissertation von Lennart Jentsch, die er 2021 zum Thema Islam im evangelischen Religionsunterricht veröffentlichte. In „Einstellungen zum Islam im evangelischen Religionsunterricht. Eine empirische Studie unter nicht-muslimischen Schülerinnen und Schülern in Nordrhein – Westfalen“ (Jentsch, 2021) befragte er 618 Schüler*innen an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen mittels standardisierter Fragebögen nach ihrer Einstellung zu Islam. (a.a.O., S. 237) Das – nach seinen Angaben nicht verallgemeinerbare – Ergebnis zeigt für die befragten Schüler*innen auf, dass 70% der Befragten meinen, mehrere Religionen können wahr sein. 85% der Befragten meinen, man* solle andere nicht dazu überreden, an etwas zu glauben. Die große Mehrheit (94%) steht dem Christentum positiv gegenüber, noch mehr dem Judentum (97%), dem Islam stehen nur 51% positiv gegenüber. Mit Islam verbinden die interviewten Schüler*innen vor allem Benachteiligung der Frauen (88%), Intoleranz (64%) und Terrorismus (65%). Mit Christentum verbinden die Schüler*innen vor allem Frieden (92%), Solidarität (82%) und Toleranz (76%). (a.a.O., S. 284)

Zusammengefasst ist zu notieren, dass interreligiöses Lernen seit einem halben Jahrhundert Thema der (religionspädagogischen) Forschung ist. Gesellschaftliche Veränderungen führten auch in den Schulen, und damit im Religionsunterricht, zu neuen Herausforderungen. Die Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt resultiert in einer Fülle an Ansätzen, von der Weitergabe von religionsspezifischem Inhalt über positive Anerkennung des Fremden bis hin zu konfessionell-kooperativem Religionsunterricht. Auch die Gegenwart birgt mit einer neuerlichen Pluralisierung von Religion in der Gesellschaft, aber vor allem auch durch die zunehmende Zahl der Religions- und Konfessionslosen Herausforderungen für die Religionspädagogik. Es zeigt sich damit, dass die vorliegende Arbeit an religionspädagogische Forschung anschlussfähig ist, und mit dem eigenen Beitrag weitere Einblicke in das umfangreiche Forschungsfeld bietet.

3.3 Zwischenfazit

Seit einem halben Jahrhundert beschäftigt sich Religionspädagogik zunehmend mit religiöser Vielfalt. Waren es zunächst die Kinder der Gastarbeiter*innen und damit v.a. Islam und Orthodoxie, die Aufmerksamkeit forderten, so geht es heute nicht mehr nur um eine Vielfalt von Konfessionen und Religionen. Neben den Diskursen über interreligiöse Lernprozesse steht auch die Frage nach dem Eigenen, das fremd geworden ist. Die Zahl der Schüler*innen, die keiner Religion/Konfession angehören, steigt stetig und bedarf einer ganz eigenen religionspädagogischen Auseinandersetzung. Der Religionsunterricht steht also vor immer wieder neuen Herausforderungen.

Interreligiöses Lernen will „Toleranz und Verständnis für Menschen anderer Religionszugehörigkeit [fördern] und negative Einstellungen [abbauen] (Rothgangel, 2013a, S. 169). Ziel ist es, Schüler*innen dabei zu unterstützen, die Andersartigkeit, das Fremde unbekannter Religionen und Konfessionen in einem ersten Schritt „religionssensibel wahrzunehmen“. (Naurath, 2022, S. 157) Auf die Wahrnehmung folgt das Aushalten-Können dieser Fremdheit, das Anerkennen von Differenzen, ohne diese ausmerzen oder gleichmachen zu wollen. Dabei wird „Pluralität nicht als unausweichlich“ empfunden, sondern es soll eine positive Einstellung ihr gegenüber eingenommen werden. (Schweitzer, 2014, S. 50) Nur so kann es möglich werden, „sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet“ auseinanderzusetzen „und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll“ in einen Austausch zu treten. (Fischer & Elsenbast, 2006, S. 20) Dadurch könnte interreligiöses Lernen, als fester Bestandteil des konfessionellen Religionsunterrichtes, „tatsächlich möglich“ werden (Schweitzer, 2015, S. 26).

4 METHODIK

Das folgende Kapitel behandelt den methodischen Hintergrund vorliegender Arbeit. Die Methoden der Religionspädagogik sind keine ihr eigenen, speziellen. Es „kommen prinzipiell alle bewährten Methoden infrage“, solange sie „gegenstandsadäquat“ sind (Ziebertz, 2011, S. 132). Ziel der religionspädagogischen Forschung ist es, „Handeln verstehbar zu machen“ und eine „hilfreiche begriffliche Ordnung“ anzubieten sowie „Interventionsmöglichkeiten aufzuzeigen“ (Ziebertz, 2011, S. 132).

Empirische Zugänge zur Datenerhebung im Rahmen religionspädagogischer Forschung sind unter anderem „qualitative und quantitative Befragungen“ (ebd.). In einem ersten Schritt zeigt der folgende Abschnitt auf, weshalb sich für die gestellte Forschungsfrage ein qualitatives Forschungsdesign vorzuziehen ist. Es folgt ein Unterkapitel zur Datenerhebung, welches zunächst den Umgang mit den Daten thematisiert. Bei den erhobenen Daten handelt es sich um sensible Informationen; hinter den Aussagen stehen Menschen, die ein Recht darauf haben, anonym zu bleiben. Daran anschließend rückt die Beschreibung der Auswahl des Samples in den Fokus, worauf eine differenzierte Darstellung desselben - die Gütekriterien und Limitationen - folgen. Das Unterkapitel Datenaufbereitung und Transkription leitet zum Abschnitt Datenauswertung über, in dem die zur Auswertung dieser Studie verwendete Methode, die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, im Mittelpunkt steht. Ein kritischer Blick auf die Methodik dieser Studie schließt das Kapitel ab.

4.1 Forschungsdesign

In der sozialwissenschaftlichen Forschung „kann grob zwischen quantitativem und qualitativem Zugang zu den Phänomenen unterschieden werden“. (Flick, 2008, S. 163) Für welchen methodischen Zugang man* sich in der Auswertung von Daten entscheidet nennen Hug/Poscheschnik die „Gretchenfrage der Wissenschaft“ (Hug et al., 2010, S. 86). Sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden haben Vorteile und Nachteile, je nachdem, was untersucht werden soll. Diese Studie bedient sich qualitativer Forschung, welche sich in einem „Spannungsfeld“ zwischen dem „untersuchten Fall auf der einen Seite [...] sowie allgemeinen Aussagen, die angestrebt werden“ (Flick, 2008, S. 166) auf der anderen Seite befindet. „Empirie heisst [sic!] Erfahrung“ (Kliss, 2011, S. 177) Durch Empirie erweitert sich das Wissen der Forscher*innen. Sie „kann zutage fördern, was sich dem Blick des Einzelnen nicht unbedingt zeigt“ (ebd.). Es wird vom „Einzelfall auf allgemeine Strukturen und Gesetzmäßigkeiten geschlossen.“ (ebd.) Dabei steht nicht der „Fall an sich“ im Zentrum, sondern die sich aus der Auswertung ergebenden Zusammenhänge. Diese

Zusammenhänge ermöglichen es, „begründete Hypothesen über Zusammenhänge zu erstellen, die der Einzelfall nicht offenbart.“ (Kliss, 2011, S. 178) In diesem Sinn befragt die vorliegende Studie ausgewählte Expert*innen, um möglichst nahe an das Thema Islam im evangelischen Religionsunterricht in Ostösterreich herantreten zu können.

Die entsprechende Stichprobengewinnung folgt dem Kriterium der deduktiven Stichprobenziehung (Reinders, 2016, S. 136f). Reinders geht davon aus, dass Expert*innen befragt werden, die zum jeweiligen Gegenstand auskunftsfähig sind. Dieses Kriterium trifft sowohl auf Lehrer*innen als auch Schüler*innen zu, wenn auch aus unterschiedlicher Perspektive. Reinders benennt auch Nachteile bei der Auswahl der Stichprobe. (Reinders, 2016, S. 136f) So hängt die Auswahl der Stichprobe vom theoretischen Vorwissen der Forschenden ab. Demzufolge wurde für die Auswahl der Schüler*innen auf Expert*innenwissen zurückgegriffen, das heißt, die Lehrer*innen wurden zu den Schüler*innen und insbesondere zu ihrer Wahrnehmung der Einstellungen der Schüler*innen zu Islam befragt. Als weiteren Nachteil benennt Reinders (ebd.) die Möglichkeit eines Konflikts zwischen „Kriterien der Vollständigkeit und der Forschungsökonomie“. Einen solchen Konflikt gibt es bei der Auswahl der Stichprobe für die vorliegende Studie nicht. Das Forschungsinteresse orientiert sich nicht am Kriterium der Vollständigkeit; eine solche scheitert bereits im Vorfeld an der begrenzten Zustimmung zur Zusammenarbeit von Lehrer*innen, Schüler*innen und/oder Direktor*innen.

Aufgrund der Entscheidung, Expert*innen zum Zweck der Datengenerierung in ihrer „natürlichen Lebenswelt“ aufzusuchen, ist das Forschungsdesign dieser Studie als Feldforschung zu deklarieren (Hug et al., 2010, S. 77) und besteht aus mehreren Schritten.

Im ersten Schritt werden die Daten erhoben. Am Beginn stehen Interviews mit den Lehrer*innen. Es folgt die Beobachtung einer Unterrichtsstunde zum Thema Islam, gehalten von der zuvor interviewten Lehrer*in. Die Schüler*inneninterviews aus der entsprechenden Lerngruppe finden jeweils im Anschluss statt. Bei beiden Populationen werden demografische Daten erhoben, sowie verwendetes Material zum Unterricht gesichtet.¹¹

Das Hauptaugenmerk der Studie liegt auf den Interviews. Nach Erhebung aller Daten werden im zweiten Schritt die Audiodateien der Interviews transkribiert. Als Drittes wird

¹¹ Eine Ausnahme ist W7. Dieses Datenpaket wurde – wie auch W8 – krankheitsbedingt von einer anderen Person erhoben. Für W7 wurden keine demografischen Daten zum damaligen Zeitpunkt erhoben; diese lassen sich über ein Jahr später nicht mehr nacherheben und stehen somit nicht zur Verfügung.

die so geschaffene umfangreiche Datenmenge unter Verwendung des Programmes MAXQDA einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Induktiv, also vom vorhandenen Material ausgehend, werden Kategorien ermittelt. Dieses Kategoriensystem dient als Grundlage für die Analyse und Interpretation der Daten.

Als vierter und letzter Schritt folgt die Analyse und Interpretation der Kategorien aus den Lehrer*innen- sowie den Schüler*inneninterviews. Diese werden zunächst einzeln bewertet bevor eine Gegenüberstellung der wichtigsten Ergebnisse folgt. Ergeben sich hier Auffälligkeiten, beispielsweise Diskrepanzen, Übereinstimmungen und/oder Spannungen, wird zur Klärung die Unterrichtsbeobachtung herangezogen.

Nach diesem Überblick über das Forschungsdesign steht im folgenden Kapitel die Datenerhebung im Mittelpunkt.

4.2 Datenerhebung

Bevor mit der Präsentation der Ergebnisse begonnen wird, gilt es die Stichprobe ausführlich zu diskutieren. Dazu ist es notwendig, den Umgang mit Daten transparent darzulegen, handelt es sich doch dabei um einen besonders sensiblen Bereich. Es folgt ein Abschnitt zu leitfadengestützten Interviews, der sich sowohl mit den entsprechenden Leitfäden als auch mit der Durchführung der Interviews beschäftigt. Anschließend wird die Unterrichtsbeobachtung als Methode der Datenerhebung besprochen, bevor ein letzter Abschnitt zum Thema Materialbögen dieses Unterkapitel abschließt.

4.2.1 Umgang mit den Daten

Im Rahmen dieser Studie wird die Diskrepanz zwischen Anspruch auf Datenschutz und Untersuchungsinteresse deutlich. Auf der einen Seite stehen berechtigte Datenschutzerfordernisse. Die Interviewpartner*innen haben das Recht, dass niemand in der Lage ist, spezifische Aussagen dem jeweiligen Individuum zuzuordnen. Dieses wurde ihnen sowohl schriftlich als auch mündlich zugesichert. Zugleich besteht aufgrund des Studiendesigns ein berechtigtes Interesse am Umfeld der Schule, beispielsweise am Migrationsanteil der jeweiligen Umgebung, dem Akademiker*innenanteil im Umfeld oder an Informationen über die Trägerschaft der Schule. Es zeigte sich beispielsweise, dass Schulen in privater Trägerschaft Religionsunterricht in den Regelstundenplan einbeziehen. Der Religionsunterricht findet im Rahmen der üblichen Unterrichtszeiten statt und ist Pflichtfach. In öffentlichen Schulen findet der evangelische Religionsunterricht in Randstunden oder nachmittags statt. Katholische Religion als Unterrichtsfach findet während der regulären Unterrichtsstunden statt. Dies liegt daran, dass der Großteil der Schüler*innen häufig römisch-katholisch ist. Dass weiterer

konfessioneller Unterricht nicht parallel dazu stattfindet, liegt an der geringen Anzahl an evangelischen Schüler*innen, wodurch der Religionsunterricht klassenübergreifend, häufig jahrgangsübergreifend – sogar über alle vier Jahrgangsstufen hinweg – stattfindet.

Die erhobenen Daten – Interviewtranskripte, Unterrichtsbeobachtungen, Materialerhebungsbogen, demografische Erhebung – werden je nach Schule gebündelt und mit dem Begriff „Datenpaket“ benannt. Jede Schule und damit jedes Datenpaket wird mit einem Pseudonymisierungscode versehen, der aus dem Buchstaben W und einer Ziffer zwischen 1 und 9 besteht. Alle Lehrer*innen und Schüler*innen sowie deren Erziehungsberechtigte haben ausführliche Informationen über Pseudonymisierung und Anonymisierung ihrer Daten erhalten. Alle Beteiligten haben eine entsprechende Einverständniserklärung unterzeichnet. Der Rückbezug auf die Schüler*innen ist nur schwer möglich. Es gibt keinerlei Namensliste der Schüler*innen, lediglich über die in den Einverständniserklärungen festgehaltenen Namen wäre ein Rückbezug möglich. Diese Erklärungen werden verschlossen aufbewahrt. Fallen in den Interviews Namen, so werden diese pseudonymisiert. das heißt, für einen Schüler aus dem Datenpaket W1 wird das Pseudonym SW1 eingeführt.

Für die Lehrer*innen wurde eine Klarnamenliste erstellt. Diese ist mehrfach passwortgeschützt, der Zugang beschränkt. Für die Lehrer*innen gilt dasselbe wie für die Schüler*innen. Fällt ein Name wird dieser pseudonymisiert und durch LWx ersetzt. Eine Ausnahme ist Wien. In Wien wurden in mehreren Schulen Interviews durchgeführt. Da Wien mit Abstand Österreichs größte Stadt und zugleich Bundesland ist, ist es nicht möglich, diese nicht anzugeben. Die jeweiligen Bezirke werden jedoch anonymisiert. Die Tonbandaufnahmen aller Interviews werden nach Beendigung der Auswertung gelöscht. Die Interviewtranskripte, Material- und demografischen Bögen bleiben ausschließlich in pseudonymisierter Form erhalten.

Die Pseudonymisierung der Schulen und ihres Umfelds wird mithilfe eines eigens erstellten Systems durchgeführt. Österreich ist ein im Vergleich kleines Land. Wird beispielsweise angegeben, dass die Stadt, in der sich die Schule befindet eine Einwohneranzahl von ca. 15000 Bewohner*innen aufweist und im Burgenland liegt, lässt sich sehr rasch Eisenstadt als entsprechende Stadt eruieren. (Anmerkung: Eisenstadt ist kein Teil dieser Erhebung). Demzufolge wird für diese Studie mit einem gröber angegebenen Raster als grundsätzlich möglich gearbeitet. Die Werte wie Migrationsanteil, Anteil an Personen mit tertiärer Bildung etc. werden ebenfalls in einem Mittelwert angegeben. Durch diese grobe Zuordnung ist ein Rückbezug auf die entsprechenden Schulen und Standorte deutlich schwerer, zugleich sind aus den Daten Trends abzulesen, die in die Interpretation und Analyse mit einbezogen werden können.

Bei den Schulen gibt es unterschiedliche Trägerschaften. Dem Begriff private Trägerschaft sind hier Schulen aus dem konfessionellen Bereich zugeordnet, sowie Privatschulen, die nach einem eigenen Schulkonzept unterrichten. Dies können beispielsweise eine Montessorischule bzw. eine Waldorfschule sein. Genauere Informationen sind auch hier bei berechtigtem Interesse erfragbar.

Die Daten sind vorrangig den Veröffentlichungen der Statistik Austria entnommen. (Statistik Austria, 2021). Für Wien werden zusätzlich von der Stadt Wien veröffentlichte Daten verwendet (Stadt Wien, 2021). Für Niederösterreich werden von der Niederösterreichischen Landesregierung veröffentlichte Daten herangezogen (Österreichischer Integrationsfonds, 2022). Dazu kommen die jeweiligen Seiten der Orte, in welchen die Studie durchgeführt wurde. Die entsprechenden Quellen können bei berechtigtem Interesse vorgelegt werden.

Nach dieser Klärung zum Umgang mit den Daten sowie dem allgemeinen Überblick über das Sample wird im Folgenden genauer auf die Situation und Rahmenbedingungen der einzelnen Erhebungen eingegangen. Wie bereits oben angeführt werden die erhobenen Daten je nach Standort der Erhebung in Datenpakete eingeteilt. Ein Datenpaket umfasst die Interviews der Lehrer*innen sowie der Schüler*innen, eine entsprechende Unterrichtsbeobachtung sowie die dazugehörigen Materialbögen und demografischen Erfassungen.

4.2.2 Sample/Stichprobe

Da sich der evangelische Religionsunterricht in Österreich in einer Diasporasituation befindet, als Untersuchungsgebiete zudem lediglich die drei Bundesländer Wien, Niederösterreich und das Burgenland in Betracht gezogen wurden, kann von einer Zufallsstichprobe nicht gesprochen werden. Deshalb fiel die methodische Entscheidung, um die Stichprobe nachvollziehbar zu generieren, auf die deduktive Stichprobenziehung (Reinders, 2016, S. 136f). Der Nachteil dieser methodisch kontrollierten Stichprobengewinnung liegt auf der Hand, ist allerdings durch die weiter oben definierte Stichprobengewinnung sowie die Vorgaben des Projektes nicht aufzulösen. Die untersuchte Population beträgt mit Lehrer*innen ($n_1=9$) und Schüler*innen ($n_2= 39$) 48 (vgl. dazu die Tabellen in Kap 3.2.2.2 sowie 3.2.2.3).

Diese Studie befasst sich ausschließlich mit der Region Ostösterreich, das heißt, mit den österreichischen Bundesländern Wien, Niederösterreich und Burgenland. Die Daten wurden zwischen Mai 2022 und Juni 2023 erhoben.



Abbildung 4: Ostösterreich

Vorliegende Studie wurde an neun Schulen in Ostösterreich durchgeführt. Zwecks Zustimmung wurde in einem ersten Schritt mit den zuständigen Bildungsdirektionen Kontakt aufgenommen. Danach wurden die Fachinspektor*innen angefragt, Kontakt zu möglichen Interviewpartner*innen herzustellen. In Wien waren es zunächst sieben Lehrer*innen, die sich zur Mitarbeit bereit erklärten. Von diesen fiel eine krankheitsbedingt aus. Eine andere Lehrerin wollte mit ihrer Lerngruppe teilnehmen, jedoch verweigerte in dieser Klasse die Lerngruppe die Mitwirkung. In Niederösterreich konnten mithilfe des Fachinspektors zwei Lehrer*innen angeworben werden, über private Kontakte wurde noch eine weitere Lehrerin gefunden. Im Burgenland wurde über berufliche Kontakte eine Lehrerin gewonnen, die sich als Interviewpartnerin zur Verfügung stellte.

Eine ausgewogene Verteilung bezogen auf Gender, Alter, Erfahrung mit dem Religionsunterricht sowie Regionalität ist innerhalb dieses Samples nicht möglich, beispielsweise sind sieben von acht Lehrer*innen weiblich. Die Auswahl des Samples zeigt jedoch deutlich ein Abbild der Realität des österreichischen evangelischen Religionsunterrichts. Es gibt wenige Lehrer*innen, die wenige Schüler*innen jahrgangsübergreifend unterrichten. Meist unterrichten sie in mehreren Schulen (bis zu 18 in einem Fall) und vorwiegend sind die Lehrer*innen weiblich.

Nach dieser Hinführung folgt im nächsten Abschnitt ein genauerer Blick auf die betreffenden Schulen.

4.2.2.1 Schulen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden an neun Schulen, benannt mit den Kürzeln W1 bis W9, in Ostösterreich, Daten erhoben.¹²

Ort	Einwohner*innen	Migrationsanteil	Tertiäre Bildung	Trägerschaft	Bundesland
W1	< 100.000	40-49%	40-49%	privat	Wien
W2	> 100.000	30-39%	10-19%	öffentlich	Wien
W3	> 100.000	30-39%	20-29%	öffentlich	Wien
W4	20.001-30.000	20-29%	10-19%	privat	NÖ
W5	40.000-50.000	20-29%	10-19%	privat	NÖ
W6	10.001-20.000	10-19%	10-19%	öffentlich	NÖ
W7	> 100.000	30-39%	10-19%	privat	Wien
W8	< 100.000	40-49%	40-49%	privat	Wien
W9	1.000-10.000	10-19%	10-19%	öffentlich	Bgld.

Tabelle 1: Schulen W1-W9

Fünf Schulen sind in Wien zu finden, drei in Niederösterreich sowie eine im Burgenland.

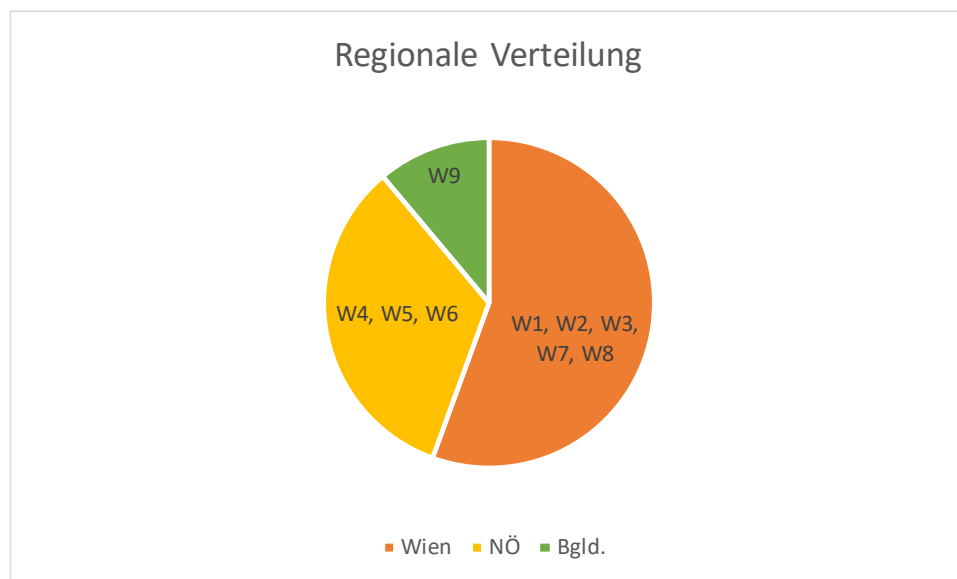


Abbildung 5: Regionale Verteilung

Von den fünf Schulen, die sich in Wien befinden (W1, W2, W3, W7, W8) liegen zwei in einem der Wiener Bezirke mit weniger als 100.000 Einwohner*innen, drei in Bezirken mit mehr als 100.000 Einwohner*innen. Drei Schulen befinden sich in Niederösterreich. W5 ist in einem Ort mit 40.000 bis 50.000 Einwohner*innen zu finden, W4 in einem Ort mit 20.001 bis 30.000 Einwohner*innen, W6 liegt bei 10.001 bis 20.000

¹² Die Wiener Zahlen beziehen sich in der folgenden Tabelle auf die jeweiligen Bezirke.

Einwohner*innen. Im Burgenland befindet sich die Schule W9 in ländlicher Gegend, in einem kleinen Ort mit einer Einwohner*innenanzahl von 1.000-10.000.

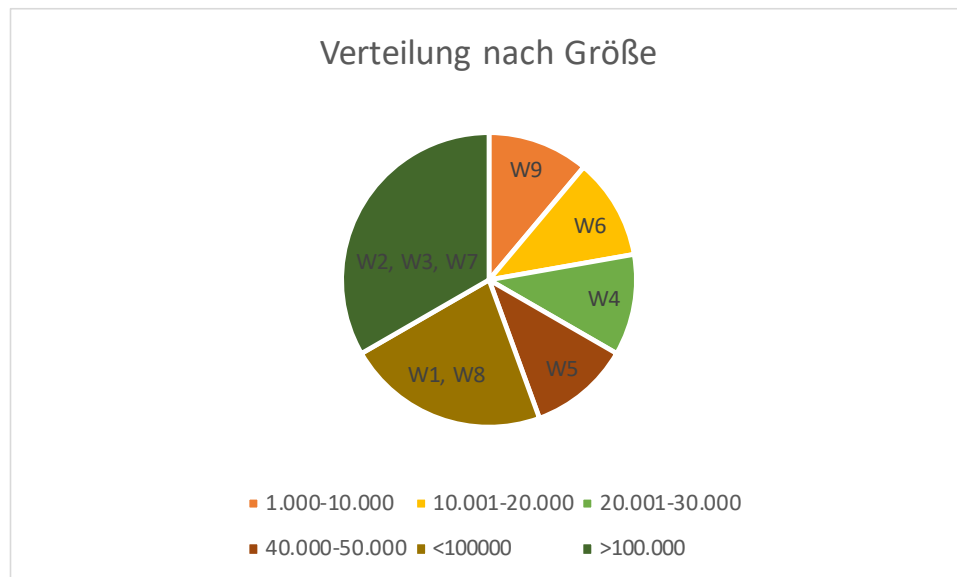


Abbildung 6: Verteilung der Orte nach Größe

Jeweils zwei Schulen befinden sich in Orten, in welchen der Anteil an Einwohner*innen mit Migrationshintergrund bei 10% bis 19% (W9, W6), 20% bis 29% (W4, W5) und 40% bis 49% (W8, W1) liegt. Bei drei Schulstandorten beläuft sich der Migrationsanteil auf 30% bis 39% (W2, W3, W7).

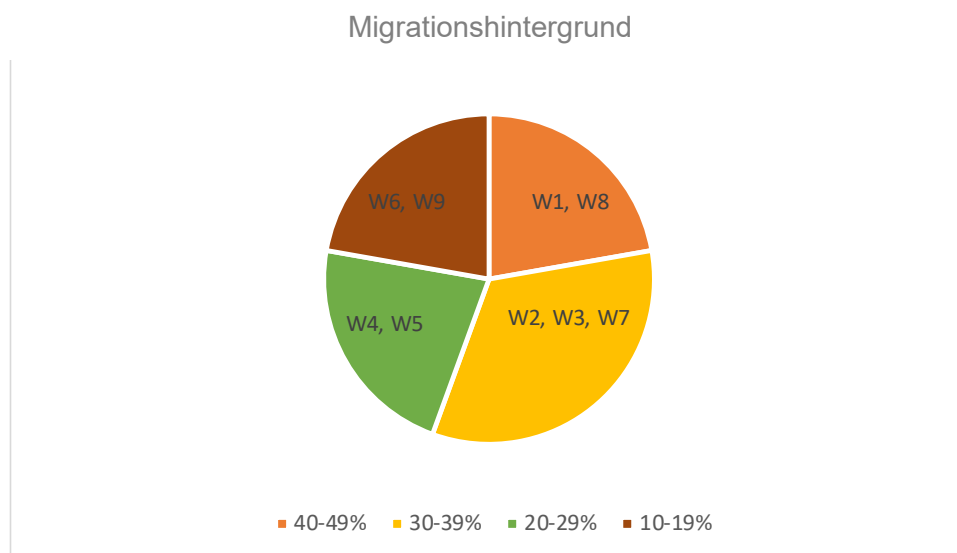


Abbildung 7: Migrationshintergrund

Auffallend ist, dass der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bei fast allen Interviews mit der Größe des Ortes korreliert. Ausnahme ist die Schule W1 und W8, bei

der es sich um dieselbe Schule handelt. W6 und W9 befinden sich in den beiden kleinsten Orten, zugleich findet sich hier der niedrigste Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund (W6 und W9). W4 und W5 als nächstgrößere Ortschaften verfügen über den nächst höheren Migrationsanteil, nämlich 20% bis 29%. Der höchste Bevölkerungsanteil an Menschen mit Migrationshintergrund besteht in Wien. Innerhalb der Bezirke sind allerdings Unterschiede zu beobachten. Die Schulen W 2, W3 und W7 befinden sich in Wiener Bezirken mit mehr als 100.000 Einwohner*innen, zugleich liegt hier der Anteil der Mitbürger*innen mit Migrationshintergrund bei 30% bis 39%. Eine Ausnahme gibt es jedoch. Die Interviews W1 und W8 wurden in derselben Schule im selben Wiener Gemeindebezirk durchgeführt. Die Einwohner*innenanzahl liegt hier bei weniger als 100.000, zugleich ist der Migrationsanteil hier am höchsten mit 40% bis 49%. In der Analyse und Interpretation wird genau zu diskutieren sein, ob sich dies in den Ergebnissen widerspiegelt.

Der Bevölkerungsanteil mit Hochschulabschluss verteilt sich auf drei Größenbereiche. In diesem Bezirk ist der Anteil der Einwohner*innen mit Hochschulabschluss am höchsten. Zugleich ist hier auch der Anteil an Menschen mit Migrationsanteil am höchsten.

Die Schulen W3 und W7 liegen im selben Bezirk, weshalb sich auch hier der Anteil an tertiärer Bildung überschneidet und bei 20% bis 29% liegt. Interessant ist, dass in diesem Bezirken das Einkommen im Vergleich zu den anderen Orten ebenfalls höher ist. Den geringsten Anteil an Personen mit Hochschulabschluss gibt es in W2, W4, W5, W6 und W9.

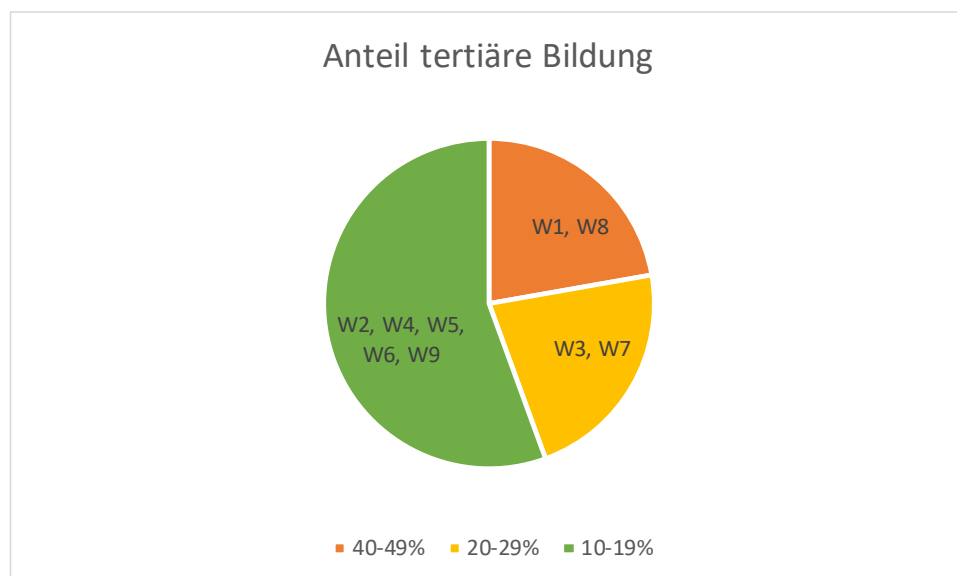


Abbildung 8: Anteil Einwohner*innen mit Hochschulabschluss

Die Schulen, in welchen die Interviews stattfanden, sind verschiedenen Trägern zuzuordnen.

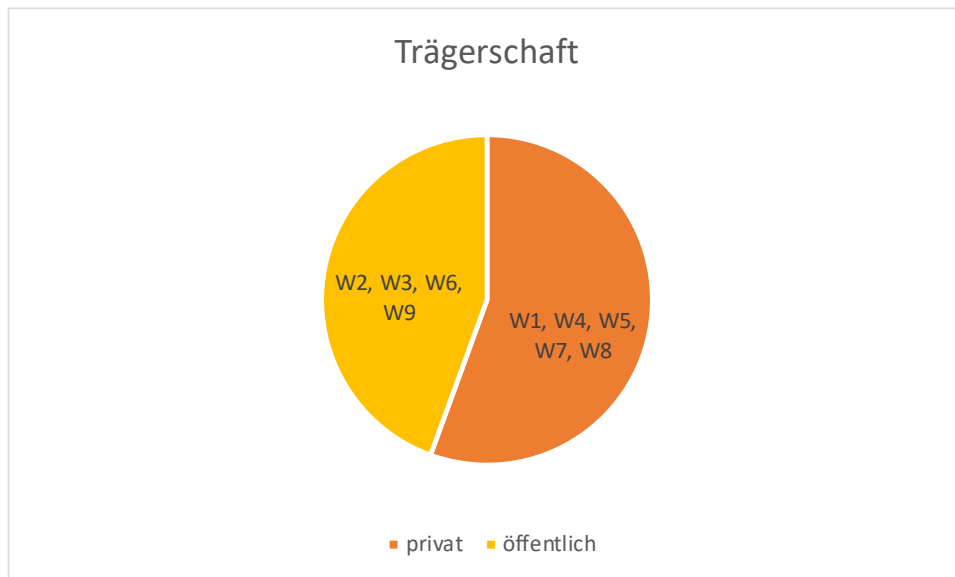


Abbildung 9: Trägerschaft der Schulen

Es wurden mehr Interviews in Schulen privater Träger durchgeführt (W1, W4, W5, W7 und W8) als in öffentlichen Schulen (W2, W3, W6 und W9). Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen wurde dieser Umstand in keiner Weise einbezogen. Umso auffallender ist dieses Ergebnis. Ein Grund dafür könnte darin bestehen, dass der Religionsunterricht in Privatschulen Pflichtgegenstand ist: Die hier tätigen Religionslehrer*innen haben an diesen Schulen mehrere Unterrichtsstunden, müssen daher nicht an so vielen Schulen unterrichten, was wiederum zu mehr Zeitressourcen führen könnte. Jedenfalls ist dieser Umstand im Rahmen der Analyse und Interpretation ausführlich zu diskutieren.

Obwohl die Studie an nur neun Schulen stattfand, zeigt sich doch bereits hier, wie vielfältig diese sind, was sich auch an der umfassenden Menge an Daten widerspiegelt, die erhoben und in Kapitel 8 ausführlich diskutiert und analysiert werden.

Nach diesem eingehenden Blick auf die Schulen und deren Umgebung wird im Folgenden der Fokus auf die Lehrer*innen und daran anschließend auf die Schüler*innen gelegt.

4.2.2.2 Lehrer*innen¹³

Insgesamt waren neun Lehrer*innen bereit, sich an vorliegender Studie zu beteiligen. Im folgenden Abschnitt wird diese Gruppe nun eingehend betrachtet.

Ort	Alter in Jahren	Gender	Staats- ange- hörigk.	Religion	Erfahrung in Jahren	Ausbildung	Fächer
W1	31-35	f	Ö	Evangelisch	6 bis 10	KPH	RU
W2	56-60	m	Ö	Evangelisch	6 bis 10	Religionspädagogik Uni Wien	RU
W3	51-55	f	Ö	Evangelisch	mehr als 25	KPH (früher evang. Frauensschule)	RU
W4	41-45	f	Ö	Evangelisch	16-20	KPH	RU
W5	älter als 60	f	Ö	Evangelisch	mehr als 25	KPH	RU
W6	41-45	f	Ö	Evangelisch	21-25	KPH	RU
W7	unbek	unbek	unbek	unbek	unbek	unbek	unbek
W8	51-55	f	Ö	Evangelisch	16-20	KPH	RU
W9	51-55	f	Ö	Evangelisch	bis 5	§16 Prüfung, kirchlich bestellt	RU

Tabelle 2: Demografische Daten befragte Lehrer*innen

Aufgrund der geringen Zahl an Religionslehrer*innen, die sich zur Zusammenarbeit bereit erklärte, ist eine gendergerechte Verteilung nicht möglich. Die Gruppe besteht aus einem männlichen sowie acht weiblichen Lehrer*innen. Das Lebensalter der Lehrer*innen verteilt sich von 30 bis über 60 Jahre. Eine Lehrerin ist zwischen 31 und 35 Jahren alt, zwei Lehrer*innen zwischen 41 und 45, drei zwischen 51 und 55, der Lehrer zwischen 56 und 60, eine Lehrerin ist älter als 60. Auffällig ist, dass keine Lehrer*in unter 30 Jahre ist. Die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen alle Lehrer*innen, ebenso bezeichnen sich alle als evangelisch. Lediglich eine Lehrer*in hat weniger als fünf Jahre Erfahrung im Unterrichten. Zwei Lehrer*innen haben bereits sechs bis zehn Jahre unterrichtet, zwei 16 bis 20 Jahre. Eine Lehrer*in kann auf 21-25 Jahre Erfahrung verweisen, zwei Lehrer*innen haben bereits mehr als 25 Jahre Erfahrung im

¹³ Krankheitsbedingt wurde die Datenerhebung W7 von einer anderen Person durchgeführt. Es wurden keine demografischen Daten für W7 erhoben. Mehrfache Versuche, diese Daten nachträglich zu erhalten, scheiterten. Aus diesem Grund fehlt W/ bei dieser Auswertung.

Unterrichten. Eine Lehrerin hat an der Universität Religionspädagogik studiert. Eine Lehrerin ist kirchlich bestellte Religionslehrerin, das bedeutet, sie hat nach Abschluss einer Basisausbildung eine kirchliche Religionslehrer*innenprüfung (sog. §16 Prüfung) bestanden und darf somit kirchlich bestellt Religion unterrichten. Zusätzlich studiert sie berufsbegleitend Religionspädagogik an der Universität Wien. Alle anderen Lehrer*innen haben ihre Ausbildung an der KPH (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien Krems bzw. Vorläufer) absolviert. Gemein ist allen, dass sie ausschließlich evangelische Religion unterrichten, und zwar in zwischen 3 und 18 Schulen.

Regional verteilen sich die Interviews auf Wien, Niederösterreich und das Burgenland. Während Wien als eigenes Bundesland und als Bundeshauptstadt die größte Stadt Österreichs ist, befindet sich die Schule im Burgenland in sehr ländlichem Gebiet. In Niederösterreich wiederum handelt es sich um zwei mittelgroße Städte sowie eine Marktgemeinde im Wiener Einzugsgebiet. Es wird Aufgabe der Interpretation sein, hier auf Besonderheiten, die sich regional ergeben könnten zu achten. Eine Ausweitung auf weitere Bundesländer hätte u.U. mehr Partner*innen für die Studie gebracht. Sowohl zahlenmäßig als auch regional würde dies ein Mehr an Erkenntnissen bringen. Aufgrund der sowohl zeitlichen als auch finanziellen Beschränkung war dies nicht möglich, ist jedoch als eine mögliche Weiterführung der Studie anzudenken.

Insgesamt könnte diese Aufzählung der Stichprobe als defizitär wahrgenommen werden. Jedoch bildet sie die Situation des evangelischen Religionsunterrichtes in Österreich relativ treffend ab* Es gibt wenige Religionslehrer*innen, die meist an vielen Schulen nachmittags und in Randstunden unterrichten.

Nach dieser Auseinandersetzung mit dem Stichprobenanteil der Lehrer*innen folgt nun ein eingehender Blick auf jenen der Schüler*innen.

*4.2.2.3 Schüler*innen*

Das Schüler*innensample ist umfangreicher und vielfältiger, als das der Lehrer*innen. Insgesamt wurden 39 Schüler*innen aus neun Lerngruppen interviewt. In drei Fällen nahmen alle Schüler*innen, die den Religionsunterricht besuchen, auch am Interview teil, bei W2, W3, W4, W5, W6 und W7 hingegen nur ein Teil. Bei W2 und W7 wollten einige Schüler*innen nicht am Interview teilnehmen. Bei W3 war eine Schülerin zum Interviewtermin krank. Bei W4, W5 und W6 nahmen nur die Schüler*innen der dritten und vierten Klasse am Interview teil, die jüngeren Schüler*innen hatten zur selben Zeit Unterricht.

Die Daten, die anhand der demografischen Erhebungsbögen ermittelt wurden, beziehen sich auf die Schüler*innen, die an den Interviews teilgenommen haben und werden in folgender Tabelle zusammengefasst.

Ort	Anzahl SuS	Klassenstufe	Schüler*in	Gender	Alter	Staatsangehörigk.	Religion	Erfahrung mit RU in Jahren
W1	8	3 und 4	S1	m	12	Ö	ORB	5
			S2	m	15	CH	Evangelisch	> 5
			S3	f	13	Ö	Evangelisch	> 5
			S4	f	13	Ö	Buddhismus	5
			S5	m	12	Ö	Keine	3
			S6	m	13	Ö	Keine	> 5
			S7	m	12	Ö	Evangelisch	> 5
			S8	f	12	Ö	Keine	> 5
W2	2	2	S1	f	12	Ö	Evangelisch	2
			S2	f	12	Ö	Evangelisch	2
W3	2	3	S1	m	14	Ö	Evangelisch	> 5
			S2	f	13	Ö	Evangelisch	> 5
W4	3	3	S1	m	13	Ö	Evangelisch	> 5
			S2	m	13	Ö	Evangelisch	> 5
			S3	f	12	Ö	Evangelisch	> 5
W5	3	3 und 4	S1	m	14	Ö	Keine	5
			S2	m	14	Ö	Evangelisch	> 5
			S3	f	13	Ö	Evangelisch	> 5
W6	3	3	S1	f	12	Ö	Evangelisch	> 5
			S2	m	13	Ö	Evangelisch	> 5
			S3	m	13	Ö	Evangelisch	> 5
W7	4		S1					
			S2					
			S3					
			S4					
W8	6	3	S1	f	13	Ö	Keine	> 5
			S2	f	14	Ö	Evangelisch	3
			S3	f	13	HU	Evangelisch	> 5
			S4	f	13	Ö	Evangelisch	> 5
			S5	m	14	D	Keine	> 5
			S6	m	13	Ö	Evangelisch	3
W9	8	3	S1	m	12	Ö	Evangelisch	> 5
			S2	m	12	Ö	Evangelisch	> 5
			S3	f	13	Ö	Evangelisch	> 5
			S4	m	13	Ö	Evangelisch	> 5
			S5	f	12	Ö	Evangelisch	> 5
			S6	f	13	Ö	Evangelisch	> 5
			S7	f	13	Ö	Evangelisch	> 5
			S8	m	13	Ö	Evangelisch	> 5

*Tabelle 3: Demografische Daten befragter Schüler*innen*

Mit Blick auf die Tabelle wird der Unterschied zwischen Privat- und öffentlicher Schule deutlich. Die Schulen W 1,4,5,7 sind privaten Schulen zuzurechnen. Bei den Schulen W 1 und W 7 sind jeweils acht Schüler*innen in der Lerngruppe, die am Interview teilgenommen haben. Bei W4 und W5 sind die Interviewgruppen kleiner. Das liegt daran, dass hier nur Schüler*innen aus der dritten und vierten Schulstufe am Interview teilgenommen haben. Die Lerngruppe, die den Religionsunterricht besucht, ist jedoch

größer, da sie alle vier Schulstufen umfasst. Die jüngeren Schüler*innen haben in diesem Fall nicht an den Interviews teilgenommen.

Die interviewte Gruppe der Schüler*innen aus W9 ist im Vergleich ebenfalls groß, obwohl es sich nicht um eine Schule in privater Trägerschaft handelt. Hierfür sind zwei Gründe zu nennen. Zum einen liegt die Schule im Burgenland, welches im Gegensatz zu Niederösterreich protestantisch geprägt ist, und in dem viele Evangelische wohnen. Zudem handelt es sich bei W9 um eine Schule in sehr ländlicher Gegend. Schüler*innen aus einem größeren Einzugsgebiet besuchen diese dementsprechend große Mittelschule.

Fast alle interviewten Schüler*innen besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft. Ein Schüler kommt aus der Schweiz, einer aus Deutschland und eine Schülerin aus Ungarn. Ebenso verhält es sich mit der Religionszugehörigkeit. Der große Teil der Schüler*innen bezeichnet sich als evangelisch. Ein Schüler gibt an ohne religiöses Bekenntnis zu sein. Sechs Schüler*innen halten fest, keiner Religion anzugehören. Eine Schüler*in bezeichnet sich selbst als Buddhistin.

Mit Ausnahme von W2 – hier sind beide interviewten Schüler*innen aus der zweiten Klasse/sechsten Schulstufe – besuchen alle Schüler*innen die dritte und vierte Klasse/siebte und achte Schulstufe. Die Altersspanne ist damit relativ groß und liegt zwischen 12 und 15 Jahren. Ein gleiches Alter aller Schüler*innen wäre erwünscht gewesen, ließ sich aus bereits oben genannten Gründen nicht verwirklichen. 11 Schüler*innen sind 12 Jahre alt, 18 Schüler*innen 13 Jahre, fünf Schüler*innen 14 und lediglich ein Schüler 15 Jahre alt. Sehr gleichmäßig verteilt ist das Gender der Schüler*innen, 17 weibliche stehen 18 männlichen Schüler*innen gegenüber. Es gab im Erhebungsbogen die Möglichkeit, weitere Genderformen anzugeben; diese wurde jedoch von keiner* Schüler*in genutzt.

Nach dieser eingehenden Beschreibung der untersuchten Population von Lehrer*innen und Schüler*innen betrachtet der folgende Abschnitt jede einzelne Erhebungssituation ausführlich.

4.2.2.4 Allgemeiner Überblick zu Schulen und Settings der Interviews bzw. Beobachtungen

Die Auswertung und Analyse der Daten wird nicht nach den jeweiligen Schulen, sondern schulübergreifend stattfinden. Schulen und Rahmenbedingungen sollen aber dennoch beschrieben werden, um in manchen Fällen einen Rückblick auf die jeweilige Situation zu ermöglichen. Deshalb wird im Folgenden auf die jeweilige Schule, deren Umfeld sowie die Rahmenbedingungen der Datenerhebungen näher eingegangen.

Bei Schule W1 handelt es sich um eine Schule in privater Trägerschaft, die neben einer Mittelschule auch eine Fachmittelschule führt. Die Schule liegt in Wien in einem Bezirk mit weniger als 100.000 Einwohner*innen. Einem vergleichsweise hohen Migrationsanteil zwischen 40% und 49% steht ein ebenso hoher Anteil an Akademiker*innen gegenüber. Der Religionsunterricht ist an dieser Schule Pflichtgegenstand und hat dadurch einen festen Platz im Stundenplan.

Das Lehrer*inneninterview wurde auf Wunsch der Lehrerin in einem Wiener Café geführt und dauerte 24 Minuten. Die Lehrerin ist weiblich, hat die österreichische Staatsbürgerschaft und ist evangelisch. Sie ist zwischen 31 und 35 Jahre alt und verfügt über sechs bis zehn Jahre Erfahrung als Religionslehrerin. Sie hat an der KPH (Kirchlich-pädagogische Hochschule Wien-Krems) Lehramt Evangelische Religion studiert und unterrichtet ausschließlich dieses Fach.

Der evangelische Religionsunterricht in dieser Schule findet im PC - Raum statt. Alle Schüler*innen haben PCs vor sich, die allerdings nicht genutzt werden. Die Lehrerin hat für ihre Materialien ein Regalfach in diesem Raum, das sie nützen kann. Hier fand auch die Unterrichtsbeobachtung statt. Auffallend war, dass während des Unterrichts ein Lehrer den Raum betrat, sich an einen freien PC setzte, dort ungefähr zehn Minuten etwas machte, um dann den Raum wieder zu verlassen. Unter den Schüler*innen bzw. bei der Lehrerin löste dies keine besondere Unruhe aus. Es scheint also üblich zu sein, dass der PC – Raum auch während des evangelischen Religionsunterrichts von anderen Personen genützt wird. Der Religionsunterricht findet an dieser Schule donnerstags von 9:00 bis 9:50 Uhr statt.

Das Schüler*inneninterview dauerte 24 Minuten. Es fand eine Woche nach der beobachteten Unterrichtsstunde statt. Der Religionsunterricht ist in dieser Schule Teil des regulären Stundenplans und wird wöchentlich mit einer Stunde abgehalten. Deshalb liegen zwischen der beobachteten Stunde und dem Schüler*inneninterview genau sieben Tage. Alle Schüler*innen der Lerngruppe, insgesamt acht, wollten am Interview teilnehmen. Die Lerngruppe umfasst noch drei weitere Schüler*innen, die an diesem Tag krank waren. Insgesamt befinden sich in diese Lerngruppe also eigentlich elf Schüler*innen, was vergleichsweise viel ist. Die Schüler*innen besuchten zum Zeitpunkt des Interviews die dritte und vierte Klasse. Fünf Schüler*innen sind männlich, drei weiblich. Die österreichische Staatsbürgerschaft haben sieben Schüler*innen, eine Schülerin kommt aus der Schweiz. Lediglich drei Schüler*innen geben an, evangelisch zu sein. Eine Schüler*in rechnet sich dem Buddhismus zu, ein Schüler bezeichnet sich selbst als „ohne religiöses Bekenntnis“, drei weitere Schüler*innen kreuzen bei Religion „keine“ an. Fünf Schüler*innen haben mehr als fünf Jahre Erfahrung mit

Religionsunterricht, zwei Schüler*innen genau fünf und ein Schüler drei. Die Lehrerin saß während des Interviews ganz vorne am Lehrertisch, während das Interview im hinteren Teil des Raumes stattfand.

Datenpaket W2

W2 ist eine öffentliche Mittelschule. Die Schule befindet sich in einem Wiener Bezirk mit mehr als 100.000 Einwohner*innen. Der Migrationsanteil in diesem Bezirk liegt bei 30% bis 39%, der Anteil an Akademiker*innen ist mit 10%-19% ein vergleichsweise geringer. Der Religionsunterricht ist kein vorrangiges Unterrichtsfach an dieser Schule und wird im Stundenplan an den Rand gelegt; er findet hier in der spätestmöglichen Stunde dienstags von 16:40 Uhr bis 17:30 Uhr statt.

Das Interview mit dem Religionslehrer fand via Zoom statt und dauerte 23 Minuten. (In diesem Fall) der Lehrer hat die österreichische Staatsbürgerschaft und ist evangelisch. Er ist zwischen 55 und 60 Jahre alt und hat 6-10 Jahre Erfahrung als Religionslehrer. Er hat an der Universität Wien Lehramt Evangelische Religion studiert und unterrichtet ausschließlich evangelische Religion, dies jedoch an sieben Schulen.

Die zu beobachtende Unterrichtsstunde findet dienstags von 16:40 bis 17:30 Uhr statt, nachdem die Schüler*innen bereits seit morgens um acht Uhr Unterricht haben. Es war deutlich wahrnehmbar, dass die Schüler*innen erschöpft und müde vom langen Tag waren. Die Lehrer*in erzählte, dass er üblicherweise die Stunde mit der Frage nach dem Befinden der Schüler*innen beginnt und dann Themen aufgreift, die diese beschäftigen. Eine Unterrichtsstunde, die sich intensiv mit einem Thema beschäftigt, ist die Ausnahme, die beobachtete Stunde war also vergleichbar mit einer künstlich erzeugten Laborsituation. Der Unterricht findet in einer Klasse statt, die voller Tische und Stühle ist, an welchen üblicherweise andere Schüler*innen sitzen. Alle Stühle sind auf die Tische gehoben, lediglich die, auf welchen die Teilnehmenden des Religionsunterrichtes sitzen werden von den Tischen genommen. Die zwei Schülerinnen aus der sechsten Schulstufe sitzen vorne mittig nebeneinander. Die Schülerin aus der dritten Klasse/siebten Schulstufe sitzt rechts an der Seite, in der vorletzten Reihe am Fenster. Der evangelische Religionsunterricht findet an dieser Schule jahrgangsübergreifend statt. Die Lerngruppe besteht daher aus zwei Schülerinnen der zweiten Klasse (sechste Schulstufe) sowie einer Schülerin der dritten Klasse (siebte Schulstufe). Es gibt ein Whiteboard, sowie weitere technische Angebote.

Am Schüler*inneninterview nahmen lediglich die zwei Schülerinnen aus der zweiten Klasse teil. Beide Schüler*innen waren zum Zeitpunkt der Erhebung erst zwölf Jahre alt, was sich deutlich an den Antworten zeigt. Beide gaben an Österreicherinnen und evangelisch zu sein, sowie zwei Jahre Erfahrung mit Religionsunterricht zu haben. Die

Schülerin aus der siebte Schulstufe wollte nicht interviewt werden, sie saß während des Interviews an einem Tisch an der Wand. Das Interview dauerte dreizehn Minuten. Die Lehrer*in war ebenfalls anwesend. Als Grund hierfür gab der Lehrer seine die Aufsichtspflicht an, die – da das Interview in einer Unterrichtsstunde durchgeführt wurde – bei der Lehrer*in liegt. Jedoch hielt sich die Lehrer*in im Hintergrund und beschäftigte sich mit dem Handy.

Datenpaket W3

Die Schule W3 ist eine öffentliche Mittelschule in einem Wiener Bezirk mit mehr als 100.000 Einwohner*innen. Sie ist laut der Religionslehrerin eine „Resteschule“: In der Umgebung finden sich einige Privatschulen und nur jene Kinder, die diese Privatschulen nicht besuchen, sammeln sich in untersuchten Mittelschule Schule. Der Anteil an Migrant*innen liegt in diesem Bezirk bei 30%-39%, der der Akademiker*innen zwischen 20% und 29%. Der Religionsunterricht hat keinen Platz im regulären Stundenplan und wird zweiwöchig freitags mit einer Doppelstunde an den Vormittagsunterricht angehängt.

Das Lehrer*inneninterview wurde via Zoom geführt und dauerte 39 Minuten. Die Religionslehrer*in ist weiblich, hat die österreichische Staatsbürgerschaft und ist evangelisch. Sie ist zwischen 50 und 55 Jahre alt und hat mehr als 25 Jahre Berufserfahrung. Sie hat ihre Ausbildung an der ehemaligen Evangelischen Pädagogischen Akademie, heute Kirchlich-Pädagogische Hochschule Wien-Krems, absolviert und unterrichtet ausschließlich evangelische Religion an 12 Schulen.

Die zu beobachtende Unterrichtsstunde findet freitags von 13:00 bis 13:50 Uhr im Anschluss an den allgemeinen Unterricht statt. Die Stunde wird in der Schulbibliothek abgehalten. Die Lehrerin hat eine Schachtel, in der sie ihre Materialien, auch die Bibeln und Schulhefte der Schüler*innen aufbewahrt. Diese steht auf einem Regalfach. In der Mitte des Raumes steht ein Tisch, um den sich Stühle gruppieren. Die Schüler*innen nehmen gegenüber der Lehrerin Platz. Im Hintergrund gibt es eine Couch, die jedoch im Religionsunterricht nicht genutzt wird. Der Raum ist beengt; zudem gibt die Religionslehrerin an, sie würde gerne ab und zu einen Film oder das Internet verwenden, was in diesem Setting aber aufgrund der fehlenden technischen Ausstattung nicht möglich ist: kein Whiteboard, nicht einmal eine Tafel und auch kein Zugang zum Internet sind vorhanden. Der evangelische Religionsunterricht findet an dieser Schule jahrgangsübergreifend statt.

Am Schüler*inneninterview nahmen nur eine Schülerin und ein Schüler teil. Die Lerngruppe besteht eigentlich aus drei Kindern; Geschwistern aus einer Familie mit afrikanischem Migrationshintergrund, die zwischen elf und zwölf Jahren alt sind. Es handelt sich um einen Jungen und zwei Mädchen. Alle drei sind evangelisch,

Österreicher*innen und haben mehr als fünf Jahre Erfahrung mit Religionsunterricht. Sie besuchen als die drei einzigen den evangelischen Religionsunterricht in dieser Schule. Der Junge leidet an einer Form des Autismus und wird von der Religionslehrerin intensiv in den Unterricht einbezogen. Die dritte Schülerin war bei der Unterrichtsbeobachtung anwesend, beim Interview allerdings krank.

Das Interview dauerte dreizehn Minuten. Die Lehrerin war im Raum anwesend, da das Interview im Rahmen einer Schulstunde stattfand und sie als Lehrerin ihre Aufsichtspflicht wahrnahm. Zudem unterstützte sie den Jungen mit Autismus.

Datenpaket W4

Die Schule W4 gehört zu einer Vereinigung von Privatschulen, zu welcher auch W5 gehört. Die Schule ist in Niederösterreich zu finden, in einem Ort mit 20.001 bis 30.000 Einwohner*innen. Der Migrationsanteil liegt bei 20% bis 29%. Der Akademiker*innenanteil beläuft sich auf 10% bis 19%. An dieser Schule ist Religion Pflichtgegenstand.

Das Interview mit der Lehrerin wurde via Zoom geführt und dauerte 48 Minuten. Die Lehrerin ist weiblich, hat die österreichische Staatsbürgerschaft und ist evangelisch. Sie ist zwischen 41 und 45 Jahre alt und hat 16-20 Jahre Erfahrung als Religionslehrerin. Sie hat an der KPH (Kirchlich-pädagogische Hochschule Wien-Krems) Lehramt Evangelische Religion studiert und unterrichtet ausschließlich dieses Fach.

Der Religionsunterricht findet an dieser Schule immer dienstags zwischen 13:00 und 15:00 Uhr im Anschluss an den regulären Vormittagsunterricht statt. Am Tag der Unterrichtsbeobachtung nahmen fünf Schüler*innen daran teil. Der Unterricht ist jahrgangsübergreifend und inkludiert Schüler*innen aus allen vier Jahrgangsstufen nehmen. Die Unterrichtsbeobachtung fand in einem normalen Klassenraum statt.

Direkt im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtung wurden die Schüler*innen interviewt. Das Interview wurde im hinteren Klassenteil durchgeführt, während die Lehrerin vorne den Unterricht weiterführte, und dauerte 14 Minuten. Drei Schüler*innen der dritten und vierten Schulstufe nahmen daran teil. Alle Schüler*innen haben die österreichische Staatsbürgerschaft, sind evangelisch und haben mehr als fünf Jahre Erfahrung mit dem Religionsunterricht.

Datenpaket W5

W5 gehört zur selben Vereinigung von Privatschulen wie W4. W5 befindet sich in einem Ort mit 40.000 bis 50.000 Einwohner*innen. Der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund liegt zwischen 20% und 29%. Die Anzahl der Menschen mit einem abgeschlossenen Studium liegt zwischen 10% und 19%.

Das Lehrer*inneninterview fand in einem Wiener Café statt. Das Interview dauerte 50 Minuten. Die Lehrer*in ist weiblich, hat die österreichische Staatsbürgerschaft und ist evangelisch. Sie ist die einzige Lehrerin der Stichprobe, die über 60 Jahre alt ist. Sie kann auf mehr als 25 Jahre Berufserfahrung verweisen und unterrichtet ausschließlich evangelische Religion. Ihre Ausbildung hat sie an der KPH (Kirchlich-pädagogische Hochschule Wien Krems bzw. deren Vorläufer) absolviert.

Der Religionsunterricht (und damit die Unterrichtsbeobachtung) findet in einem kleinen Raum statt, der nicht besonders benannt ist. Die Wände sind umgeben von Schränken, in der Mitte steht ein aus mehreren Schülertischen bestehender Tisch, darum herum Sessel. Für die Lehrer*in gibt es einen Tisch am Fenster. Die Schüler*innen sitzen gemeinsam mit der Lehrerin um diesen Tisch herum, und können so einander ansehen. Die Lehrmaterialien – Schulbibeln beispielsweise – sind von der Lehrerin immer in diesen Raum mitzunehmen. Der Unterricht findet montags von 8:30 bis 9:20 Uhr statt.

Das Schüler*inneninterview fand hier erst einige Wochen nach der Unterrichtsbeobachtung statt. Die Religionsstunde ist eine Einzelstunde, das Interview fand deshalb eine Woche später statt. Am Interview nahmen zwei Schüler und eine Schülerin teil, eine Schülerin fiel krankheitsbedingt aus. Die Schüler*innen besuchen die dritte und vierte Klasse und besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft. Zwei Schüler*innen bezeichnen sich als evangelisch, einer gibt an, keine Religion anzugehören. Das Interview dauerte 22 Minuten.

Datenpaket W6

W6 ist im Wiener Einzugsgebiet in einem Ort mit 10.001 bis 20.000 Einwohner*innen zu finden. Das Gebäude ist modern und wurde erst vor wenigen Jahren errichtet. Alle Klassenräume sind mit Computer, Smartboard, Beamer etc. ausgestattet. 10%-19% der Einwohner*innen haben Migrationshintergrund. Ebenso viele Einwohner*innen verfügen über einen Hochschulabschluss.

Das Lehrer*inneninterview fand in einer privaten Räumlichkeit statt und dauerte 39 Minuten. Die Lehrerin ist weiblich, hat die österreichische Staatsbürgerschaft und ist evangelisch. Sie ist zwischen 41 und 45 Jahre alt und verfügt über 20-25 Jahre

Erfahrung als Religionslehrerin. Ihre Ausbildung hat sie an der KPH (Kirchlich-pädagogische Hochschule Wien Krems) absolviert.

Der Unterricht findet alle zwei Wochen montags von 14:30 bis 16:20 Uhr in einem Klassenzimmer statt. Die Lerngruppe besteht aus sieben Schüler*innen, von denen nur drei am Interview teilnehmen wollten. Eine Besonderheit dieser Schule liegt darin, dass die Lehrerin zugleich die Mutter von zwei Schülern ist. Die Unterrichtsbeobachtung fand direkt vor dem Interview statt.

Für das Interview mit den Schüler*innen wurde der Raum gewechselt. Drei Schüler*innen, eine Schülerin und zwei Schüler, erklärten sich zur Teilnahme bereit. Alle drei sind evangelisch, haben mehr als fünf Jahre Erfahrung mit Religionsunterricht und haben die österreichische Staatsbürgerschaft. Die männlichen Schüler besuchten zum Interviewzeitpunkt die vierte, die Schülerin die dritte Klasse. Auch an dieser Schule findet der Religionsunterricht jahrgangsübergreifend statt. Das Interview dauerte 21 Minuten. Die Lehrerin war während des Interviews nicht anwesend, da sie die anderen Schüler*innen unterrichtete.

Datenpaket W 7¹⁴

Mit W7 wurden Daten an einer privaten Schule erhoben, die sich im selben Bezirk befindet wie W3. Das Lehrer*inneninterview fand per Zoom statt und dauerte 53 Minuten. Weitere Daten zur Lehrer*in sind nicht vorhanden.

Der Religionsunterricht ist in dieser Schule Pflichtfach und findet in einem eigens dafür geschaffenen Raum statt. Am Boden liegt ein Teppich, umgeben von Sitzpolstern. Eine übliche Klassenmöblierung mit Tischen und Bänken ist nicht vorhanden. Dienstags um 13:40 Uhr kommen die Schüler*innen nach einem bereits langen Schulvormittag in diesen Raum zum Religionsunterricht. Die anderen Schüler*innen können jetzt bereits nach Hause gehen. Alle Schüler*innen besuchen die dritte Klasse.

Das Schüler*inneninterview dauerte 25 Minuten. Insgesamt besteht die Lerngruppe aus sechs Schüler*innen. Ein Schüler, der am Religionsunterricht üblicherweise teilnimmt, wollte sich am Interview nicht beteiligen und setzte sich an den Rand. Eine Schüler*in aus der Ukraine nahm ebenfalls nicht am Interview teil. Das Interview fand im gleichen Setting wie der Religionsunterricht statt. Die Lehrerin war nicht im Raum anwesend. Weitere demografische Daten zu den Schüler*innen sind nicht vorhanden.

¹⁴ Diese und die folgende Datenerhebung wurden von krankheitsbedingt von zwei weiteren Personen durchgeführt. Ich danke herzlich Dr. Benjamin Ahme sowie PD.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Hermisson für die Unterstützung.

Die Datenerhebung dieses Datenpaketes fand in derselben Schule wie W1 statt. Die interviewte Lerngruppe war aber ebenso eine andere wie die Lehrerin.

Das Lehrerinneninterview fand per Zoom statt und dauerte 52 Minuten. Die Lehrerin gibt ihr Alter mit zwischen 51 und 55 Jahren an. Sie besitzt die österreichische Staatsbürgerschaft und ist evangelisch. Sie kann auf 16 bis 20 Jahre Berufserfahrung als Religionslehrerin verweisen und hat ihre Ausbildung am Vorläufer der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Wien-Krems absolviert.

Die Beobachtung des Unterrichts fand in einem kleinen Raum – einem „Kammerl“ – statt, in dem u.a. ein Klavier steht. Alle Schüler*innen saßen um einen Tisch in der Mitte des Raums. Religion ist an dieser Schule Pflichtgegenstand und findet dienstags von 11:05 – 11:55 Uhr statt.

Das Schüler*inneninterview fand direkt im Anschluss an den Religionsunterricht zum Thema Islam statt. Alle sechs Schüler*innen, die am Religionsunterricht teilgenommen hatten, blieben im Klassenzimmer. Für sie entfiel in dieser Zeit der Geschichtsunterricht, der im Nebenraum stattfand. Das Interview dauerte 19 Minuten, alle Schüler*innen der Lerngruppe nahmen teil. Zwei Schüler und vier Schülerinnen waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 13 und 14 Jahre alt und besuchten die dritte Klasse. Vier Schüler*innen besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft, eine Schülerin kommt aus Ungarn, ein Schüler aus Deutschland. Vier Schüler*innen bezeichnen sich als evangelisch, zwei geben an, keiner Religion anzugehören. Ein Drittel der Schüler*innen verfügt über drei Jahre Erfahrung mit Religionsunterricht, die übrigen über mehr als fünf Jahre. Die Lehrerin war während des Interviews anwesend.

Diese Mittelschule befindet sich in einem sehr ländlichen Bereich des Burgenlandes. In dem betreffenden Ort wohnen zwischen 1.000 und 10.000 Einwohner*innen, ein großer Teil davon sind Auspendler*innen. Zugleich besuchen viele Schüler*innen aus der weiteren Umgebung diese Schule. 10% bis 19% der Menschen, die hier wohnen, haben Migrationshintergrund, ebenso viele verfügen über einen akademischen Abschluss.

Das Lehrerinneninterview wurde per Zoom durchgeführt und dauerte 45 Minuten. Die Lehrer*in ist weiblich, hat die österreichische Staatsbürgerschaft und ist evangelisch. Sie ist zwischen 51 und 55 Jahre alt und hat weniger als 5 Jahre Erfahrung als Religionslehrerin. Ihre Berechtigung zu unterrichten hat sie über die sog. §16 Prüfung erworben. Nach Absolvierung eines Basiskurses bestand sie eine kirchliche

¹⁵ Vgl. FN 3.

Religionslehrer*innenprüfung und darf somit kirchlich bestellt Religion unterrichten. Seit zwei Jahren studiert sie berufsbegleitend Religionspädagogik an der Universität Wien.

Da an diesem Tag im Klassenraum der Schüler*innen eine Veranstaltung stattfand, musste zunächst ein neuer Raum gefunden werden, bevor der Unterricht und damit die Beobachtung desselben, begonnen werden konnte. Hier wurden die Tische auf die Seite gerückt und ein Sesselkreis gebildet, wie sonst im Religionsunterricht auch. Es waren acht Schüler*innen anwesend, vier weibliche und vier männliche. Der Unterricht wird einstündig immer dienstags von 13:50 bis 14:40 Uhr abgehalten.

Das Schüler*inneninterview dauerte 14 Minuten und fand im Anschluss an die beobachtete Stunde statt. Alle Schüler*innen besuchen die dritte Klasse. Drei Schüler*innen sind zwölf Jahre alt, die anderen dreizehn Jahre. Alle Schüler*innen besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft, bezeichnen sich als evangelisch und verfügen über mehr als fünf Jahre Erfahrung mit Religionsunterricht.

4.2.2.5 Zusammenfassung

Das Kapitel Sample/Stichprobe beschäftigt sich ausführlich mit der Zusammensetzung der Proband*innengruppe. In einem ersten Abschnitt wird der Fokus auf die Schulen gelegt. Sowohl Zugehörigkeit zu einem Bundesland als auch Größe des Schulstandortes werden belegt, ebenso wie Migrationshintergrund und Akademiker*innenanteil desselben und auch die Trägerschaft der jeweiligen Schule.

Bei den Lehrer*innen interessiert der demografische Hintergrund. Die Lehrer*innen werden nach Alter, Gender, Staatsangehörigkeit und Religionszugehörigkeit entsprechenden Gruppen zugeordnet. Zusätzlich werden Erfahrung als Lehrer*in für evangelische Religion, Ausbildung und zu unterrichtende Fächer markiert.

Im Anschluss werden die demografischen Daten der Schüler*innen ausgewertet. Es interessieren zunächst Alter, Klassenstufe, Geschlecht und Staatsangehörigkeit, bevor Religionszugehörigkeit sowie Erfahrung mit Religionsunterricht behandelt wird.

Abschließend wird auf die einzelnen Erhebungssituationen eingegangen. Die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse erfolgt nicht nach Standort, sondern anhand der induktiv erschlossenen Kategorien.

Als Auffälligkeit kann festgehalten werden, dass alle interviewten Lehrer*innen ausschließlich evangelische Religion unterrichten. Meist tun sie dies sowohl an Mittel- als auch an Volksschulen. Die Zahl der Schulen, an welcher die Lehrer*innen unterrichten, unterscheidet sich gravierend und liegt zwischen drei und 18 Schulen. Immer findet der Religionsunterricht klassen-, häufig sogar jahrgangsübergreifend statt. In allen Fällen, bis auf W7, gibt es keinen eigenen Raum für den Religionsunterricht. Religionsunterricht findet in dem Raum statt, der „gerade frei“ ist, also im

„Musikkammerl“, Physikraum, PC- Raum, Lernraum. Fast alle Lehrer*innen transportieren die Unterrichtsmaterialien wie Schulbibeln und Gesangsbücher für jede Unterrichtsstunde von ihrem Schreibtisch im Lehrerzimmer in den jeweiligen Raum. Im PC-Raum (W1) sowie in der Bibliothek (W3) steht den Lehrerinnen ein Regalfach zum Verstauen ihrer Materialien zur Verfügung.

Der Religionsunterricht wird mehrfach gestört, Lehrer*innen kommen und nutzen während des Unterrichts einen PC, Schüler*innen wissen nicht, dass gerade Religionsunterricht stattfindet und vertun sich im Raum, Schüler*innen kommen zu spät, weil sie den Raum, in dem der Religionsunterricht dieses Mal stattfindet, nicht finden. In einigen dieser Räume gibt es keinen Zugang zum Internet, kein Whiteboard oder keine Tafel, keinen Computer. In den öffentlichen Schulen wird der Religionsunterricht zeitlich an den Rand des Stundenplans gelegt. Religion findet freitags am Nachmittag statt, oder dienstagabends – meist, wenn die anderen Schüler*innen bereits nach Hause gehen dürfen.

Es zeigt sich, dass der evangelische Religionsunterricht in den untersuchten Schulen, und dabei vor allem in öffentlichen Schulen, mit grundlegenden organisatorischen Herausforderungen konfrontiert ist, welchen mit viel Einsatz und Kreativität begegnet werden muss.

4.2.3 Leitfadengestützte Expert*inneninterviews

Interviews unterscheiden sich von Unterhaltungen. Ein Interview kann definiert werden als „besondere Form des Gesprächs“ (Hug et al., 2010, S. 100), bei dem sich zwei Personen mit dem gemeinsamen Ziel treffen, wissenschaftlich überprüfbare Daten zu generieren. (ebd.) Maccoby/Maccoby definieren das Interview als einen „Wortwechsel zwischen zwei Personen, wobei die eine, der Interviewer, aus der bzw. den anderen, den Befragten, Informationen, Meinungsäußerungen oder auch Überzeugungen herauszulocken versucht.“ (Maccoby & Maccoby, 1968, S. 37)

Für die vorliegende Studie wurden leitfadengestützte Interviews mit Expert*innen als Methode der Datenerhebung gewählt. Dies ergibt sich aus dem Studiendesign. Lehrer*innen und Schüler*innen sind die Expert*innen, die qualifizierte *Experten*aussagen zum Unterricht treffen können. Ihre Expertise ist es, die studienrelevante Daten schafft. Und allein dieser Expertise gilt das Interesse der Forschenden, nicht den dahinterstehenden Einzelpersonen (Hug et al., 2010, S. 104).

Die Interviewerin erfüllt im Rahmen der Interviews eine wichtige Funktion. „Interviewers are the capillaries of the survey process; the point at which the exchange of question and answer takes place.“ (Morton-Williams, 1993)

An Interviewer*innen werden einige Anforderungen herangetragen. Ein „Interview kann als kreativer Prozeß [sic!] angesehen werden, der vom Interviewer vollstes Engagement bei der Datengewinnung abverlangt.“ (Berger, 1985, S. 95) Für die Rolle als Interviewer*in gilt es, sich bereits im Vorfeld der Interviews vorzubereiten. Ein Interview gut zu leiten erfordert „a synthesis of discipline and initiative that is not easy to define or achieve.“ (Morton-Williams, 1993) Eine wichtige Voraussetzung für gelingende Interviews ist, dass Interviewer*innen außerhalb der „Machthierarchie“ stehen und nicht die Möglichkeit besitzen, für die Befragten Sanktionen auszulösen (Maccoby & Maccoby, 1968, S. 58). Im Fall der vorliegenden Studie wurde sowohl den Lehrer*innen als auch den Schüler*innen gegenüber mehrfach deutlich gemacht, dass erstens die Teilnahme an der Studie freiwillig ist, und dass es zweitens in keiner Weise um Bewertung von Können oder Wissen geht.

Insofern ein Interview eine „soziale Interaktion zwischen den an ihr beteiligten Personen“ darstellt (Berger, 1985, S. 32) hat dies Auswirkungen auf das Interview. Berger hält fest, dass „die besondere Sozialbeziehung [...] unvermeidlich das Verhalten der Befragten [beeinflusst]“. Es kommt zu „Ergebnisverzerrungen“ (a.a.O., S. 38). Antworten und Reaktionen auf die gestellten Fragen haben das Ziel „situationunabhängige Einstellungen und Verhaltensmuster“ (Berger, 1985, S. 35) zu ermitteln. Aufgrund der besonderen Situation im Interview ist es jedoch nicht möglich, Daten zu gewinnen, die völlig objektiv sind (a.a.O., 33). Umso wichtiger ist es daher, genaue Regeln für den Interviewablauf festzulegen.

Werden Interviews aufgenommen, entlastet dies einerseits die interviewende Person, die sich ganz aufs Fragen und Zuhören konzentrieren kann, weil sie nicht mitschreiben muss. Die Aufzeichnung ermöglicht dem Interviewer, „einen mehr in die Tiefe gehenden Dialog zu führen.“ (Berger, 1985, S. 35) Zwar werden die Aufnahmen nach der Transkription gelöscht, doch stehen die abgeschriebenen Texte wörtlich zur Verfügung; neuerliches Nachlesen ist dauerhaft möglich.

Nachteilig wirkt sich aus, dass bei lediglich auditiv festgehaltenen Interviews im Gegensatz zu Videos viel an Information verloren geht. Gestik und Mimik können, da nicht dokumentiert, nicht in die Auswertung mit einfließen; doch gerade diese transportieren manchmal mehr Information als das gesprochene Wort. Deshalb sind während des Interviews auffällige Äußerungen der Mimik oder Gestik festzuhalten. Ebenso sind bei der Transkription Nachdenkpausen, Zögern und tiefes Luftholen vor bzw. zwischen Aussagen festzuhalten.

Die Interviews wurden mit jeweils zwei Aufnahmegeräten aufgenommen, für den Fall, dass eine Aufnahme nicht entsprechend funktioniert oder schwer zu verstehen ist. Zwei Lehrer*inneninterviews fanden in einem Wiener Kaffeehaus statt, die anderen wurden

per Zoom durchgeführt. Alle Schüler*inneninterviews fanden an ihren jeweiligen Schulen statt.

Für die Interviewleitfäden der vorliegenden Studie wurden zur Überprüfung Pretests durchgeführt. Sowohl der Interviewleitfaden für Lehrer*innen als auch für Schüler*innen wurde mehrfach getestet und danach überarbeitet, um die Qualität zu erhöhen.¹⁶

*4.2.3.1 Interviewleitfaden Lehrer*innen*

Am Beginn des Leitfadens für die Lehrer*inneninterviews stehen Präliminarien. Es ist Platz für Pseudonymisierungscode, Datum und eine Kurzbeschreibung des Settings. Darauf folgen Hinweise auf Anmerkungen, die vor Beginn des Interviews zu tätigen sind – bspw. Dank für die Teilnahme, Vorstellung der eigenen Person, Erläuterungen zu Anonymisierung und Löschung der Daten.

Der Interviewleitfaden für die Lehrer*innen besteht aus drei Fragebereichen: Unterricht und Didaktik, Schüler*innen und Lehrer*in. Nach einleitenden Steuerungsfragen behandelt der Fragebereich Unterricht und Didaktik Rahmenbedingungen, Ziele und Herausforderungen, Inhalte, Methoden, Materialien und Medien sowie Idealvorstellungen in Bezug auf Religionsunterricht zum Thema Islam.¹⁷

Im Fragebereich Schüler*innen interessiert das Bild, das Lehrer*innen von ihren Schüler*innen haben. Gefragt wird nach den Reaktionen der Schüler*innen auf den Religionsunterricht zum Thema Islam sowie nach dem von den Lehrer*innen wahrgenommenen Islambild der Schüler*innen.

Der dritte Fragebereich betrifft die Lehrer*in selbst. Es wird zuerst die eigene Haltung, gefolgt von Ausbildung und Unterrichtserfahrung zum Thema Islam. Als dritter Punkt wird nach Berührungspunkten mit Islam, und/oder Muslim*innen außerhalb des Berufs gefragt. Am Ende wird als Kontrollfrage gefragt, ob die Lehrer*in noch etwas hinzufügen möchte.

Der Fragebogen ist dreispaltig aufgebaut. In der ersten Spalte steht die Hauptfrage, beispielsweise „Welche Methoden bevorzugen Sie bei der Behandlung des Themas Islam?“. Zur Vertiefung sind in der zweiten Spalte Fragen festgehalten, die zum Nachfragen verwendet werden können, sollte die Lehrer*in zu kurz antworten. Diese Fragen sind wiederum in rot, gelb und grün aufgeteilt. Grün gekennzeichnete Fragen sollen jedenfalls nachgefragt werden, wenn sie nicht schon beantwortet wurden. Gelb gekennzeichnete Fragen können nachgefragt werden, rot gekennzeichnete Frage sind

¹⁶ Die Leitfäden wurden im Rahmen des Projektes MORE im Mittelbau gemeinsam entwickelt, getestet und überarbeitet. Ich danke Rafaela Estermann, MA, Dr. Benjamin Ahme sowie Nadine Mund, PhD für die herausragende Zusammenarbeit im Projekt, besonders für die Erstellung der Erhebungsmaterialien sowie des Kategoriensystems.

¹⁷ Der gesamte Leitfaden für das Interview mit den Lehrer:innen befindet sich im Anhang.

eine Zugabe, falls ausreichend Zeit zur Verfügung steht. Die dritte Spalte beinhaltet Hilfsfragen, die zur Unterstützung dienen, den Gesprächsfluss im Lauf des Interviews aufrecht zu erhalten.

*4.2.3.2 Interviewleitfaden Schüler*innen*

Der Leitfaden für die Schüler*inneninterviews ist ähnlich dem der Lehrer*innen aufgebaut. Am Beginn finden sich dieselben Präliminarien wie bei den Lehrer*inneninterviews. Der Schüler*innenfragebogen ist anschließend in zwei Teile untergliedert: in eine Mindmap und den Fragebogen an sich. Ziel der Mindmap ist es, die Schüler*innen auf das Thema des Interviews einzustimmen und sie zum Reden zu bringen. Die Hemmschwelle, in den Interviews zu sprechen, wird dadurch herabgesetzt. Dafür wird ein Zettel mit dem Wort „Islam“ darauf in die Mitte gelegt. Die Schüler*innen bekommen Papierkarten und Stifte und sollen im ersten Schritt Begriffe sammeln, die ihnen zum Thema Islam einfallen. Im zweiten Schritt werden die Schüler*innen aufgefordert, die so gefundenen Begriff nach ihrer Vorstellung zu ordnen.

Nach diesem Einstieg wird mit dem eigentlichen Interview begonnen. Der Leitfaden ist ebenso wie der der Lehrer*innen in drei Bereiche unterteilt und stellt insgesamt fünf Hauptfragen, die offengehalten sind und die Schüler*innen zum freien Erzählen anregen sollen. Die in drei Abschnitte aufgeteilt sind. Die ersten Fragen zielen auf den Bereich Didaktik/Unterricht ab, wobei die erste Frage sich darauf bezieht, welche Inhalte in den Unterrichtseinheiten zum Thema Islam behandelt wurde und wie diese Einheiten abgelaufen sind. Die zweite Frage beschäftigt sich mit möglichen Besuchen in einer Moschee und/oder dem Kontakt zu Muslim*innen im Rahmen des Religionsunterrichtes zum Thema Islam. Wie die Schüler*innen selbst eine Unterrichtsstunde zum Thema Islam gestalten würden, versucht die dritte Frage herauszufinden. Der zweite Bereich betrifft den Kontakt der Schüler*innen mit dem Thema Islam außerhalb des Religionsunterrichts und fragt nach den Berührungspunkten der Schüler*innen mit Islam und muslimischem Leben. Der dritte und abschließende Bereich versucht herauszufinden, was die Schüler*innen über Islam denken. Auch das Schüler*inneninterview schließt mit Kontrollfragen.

Um relevante, das Thema betreffende und möglichst authentische Daten zu erhalten, ist es notwendig, die Interviews entsprechend vorzubereiten. Die Leitfäden sind so zu gestalten, dass die Fragen nicht suggestiv, dabei dennoch auf das Thema bezogen und verständlich sind. Das Interview ist mit erklärenden Worten einzuleiten, und neben konstruktivem Fragen ist aktives Zuhören Voraussetzung für ein Gelingen.

4.2.4 Unterrichtsbeobachtung¹⁸

Nach Durchführung der Lehrer*inneninterviews folgt die Beobachtung einer Unterrichtsstunde zum Thema Islam. Im Alltag nehmen Menschen vieles, das sichtbar ist, nicht wahr. Sie widmen ihre Aufmerksamkeit nur dem, was sie in einem konkreten Moment als wichtig empfinden. Sanger und Kroath halten fest: „Information ist das, was ein Individuum als bedeutsam wahrnimmt. Alle Daten, die auf uns jede Sekunde einströmen, werden in Hinblick darauf gefiltert, was wir im Augenblick wollen oder brauchen.“ (Sanger & Kroath, 1998, S. 15) Im Gegensatz zu diesem „Sehen“ geht es hier um „Beobachten“. „*Sehen* und *Beobachten* [sind] zwei unterschiedliche Aktivitäten, die zwar miteinander verbunden sind, aber dennoch miteinander im Widerspruch stehen können“. (Sanger & Kroath, 1998, S. 10)

Menschen sehen ständig etwas, und filtern das Gesehene passend zu ihren Ansprüchen. Im Gegensatz dazu geht es bei der Beobachtung darum, diesen Filter beiseitezulassen und „offen zu sein für jede Möglichkeit“ (a.a.O., S. 13) Der/die Beobachtende ist aufgerufen, „seine/ihre angeborenen Vorlieben auszuschalten“. (a.a.O., S. 17) Dadurch wird mit Sanger „Beobachtung zum Werkzeug [...], mit dem Verstehen aus dem Forschungsfeld entwickelt wird. (a.a.O., S. 37) Die Beobachtenden können „den Akteuren wie Schauspielern in einem Stück zusehen, wie sie mit ihrer Umgebung interagieren.“ (a.a.O., S. 86)

Für vorliegende Studie werden neun Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Um aktiv, aufmerksam und nicht völlig unstrukturiert zu beobachten, wurde im Vorfeld ein Beobachtungsbogen entwickelt¹⁹. Dieser besteht aus zwei Abschnitten. Im ersten Abschnitt sind Pseudonymisierungscode, Datum sowie Klassenstufe und Anzahl der Schüler*innen festzuhalten. Es folgt der zweite Abschnitt, der zweiseitig vorbereitet wurde. In der linken Spalte ist Raum für das allgemeine Unterrichtsgeschehen. Die rechte Spalte bietet die Möglichkeit, Besonderheiten sowie Auffälligkeiten zu notieren. Aus zeitökonomischen Gründen konnte pro Lehrer*in lediglich eine Unterrichtsstunde beobachtet werden. Dies erzeugte für die Lerngruppe eine Art Laborsituation, da die Schüler*innen an die beobachtende Person im Raum nicht gewöhnt sind. Diesem Umstand muss bei der Interpretation der Unterrichtsbeobachtung Rechnung getragen werden.

¹⁸ Die Leitfäden wurden im Rahmen des Projektes MORE im Mittelbau gemeinsam entwickelt, getestet und überarbeitet. Ich danke Rafaela Estermann, MA, Dr. Benjamin Ahme, Leyla Sobotta, MA sowie Stephanie von Steinsdorff für die herausragende Zusammenarbeit im Projekt, besonders für die Erstellung der Erhebungsmaterialien sowie des Kategoriensystems Für die Anleitung und wissenschaftliche Unterstützung danke ich PD.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Hermisson.

¹⁹ Der Beobachtungsbogen findet sich vollständig im Anhang.

Für die vorliegende Studie sind die Interviews die primäre Datenquelle. Die Unterrichtsbeobachtungen sind eine zusätzliche Datenbasis, die aufgrund der umfangreichen Datenmenge an dieser Stelle nur als nachrangig betrachtet wird. Die Unterrichtsbeobachtung wird bei Analyse und Interpretation der Interviews miteinfließen. Sie wird vor allem dann hinzugezogen, wenn es Diskrepanzen und/oder Auffälligkeiten bei den Interviews gibt. Eine weitere Auswertung der Unterrichtsbeobachtung wäre eine eigene Studie für sich.

4.2.5 Materialerhebungsbogen²⁰

Mittels Materialerhebungsbogen²¹ sollten die von den Lehrer*innen genutzten aber auch nicht verwendeten Materialien gesammelt werden. Die Bögen wurden an die Lehrer*innen entweder per Mail versandt oder persönlich übergeben. Sechs Lehrer*innen haben die Bögen ausgefüllt und retourniert. Drei Lehrer*innen haben dies trotz Nachfrage nicht getan.

Die Bögen sind mehrstufig aufgebaut. Am Beginn finden sich erklärende Informationen. Auch hier findet sich der Hinweis auf die Pseudonymisierung aller Daten. Es folgen drei Fragen, die sich auf Materialien im Religionsunterricht beziehen.

Die erste Frage lautet: „Nutzen Sie bestimmte Medien (Bücher, Internetportale, Zeitungen, Magazine, Social Media, ...) bei der Unterrichtsvorbereitung zum Thema Islam, beispielsweise um Informationen über den Islam zu sammeln oder fachdidaktische Fragen zu klären? Wenn ja, welche? Bitte geben Sie für jedes Medium an, ob sie es *regelmäßig*, *gelegentlich* oder *selten* nutzen.“ Die zweite Frage beschäftigt sich damit, welches Material im Unterricht zum Thema Islam zum Einsatz kommt. Es wird nach Schulbüchern, Unterrichtsentwürfen, Arbeitsblättern, Videos, Bildern, Onlineangeboten und Ähnliches, sowie nach selbst erstellten Materialien gefragt. Als dritte und letzte wird die Frage gestellt, ob es Materialien gibt, die die Lehrer*in explizit nicht im Unterricht verwendet.

Die Auswertung der Materialerhebungsbögen wird besonders in Bezug auf die in den Interviews von den Lehrer*innen selbst, aber auch von den Schüler*innen genannten Materialien interessieren. Ähnlich wie bei der Unterrichtsbeobachtung wird die Erhebung der Materialien ebenfalls nur nachrangig in die Auswertung einfließen.

²⁰ Die Leitfäden wurden im Rahmen des Projektes MORE im Mittelbau gemeinsam entwickelt, getestet und überarbeitet. Ich danke Rafaela Estermann, MA, Dr. Benjamin Ahme, Leyla Sobotta, MA sowie Stephanie von Steinsdorff für die herausragende Zusammenarbeit im Projekt, besonders für die Erstellung der Erhebungsmaterialien sowie des Kategoriensystems. Für die Anleitung und wissenschaftliche Unterstützung danke ich PD.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Hermisson.

²¹ Der Materialerhebungsbogen findet sich im Anhang.

4.2.6 Demografische Datenerhebungsbögen²²

Das Sample kann nicht als Zufallsstichprobe verstanden werden (vgl. Kap xxx). Umso wichtiger ist es, die demografischen Daten sowohl der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen im Blick zu behalten, wenn es zur Auswertung kommt. Die demografischen Daten wurden mittels eines entsprechenden Borgens im Rahmen der Interviews erhoben. Bei W7 wurde eine Erhebung der demografischen Daten krankheitsbedingt nicht durchgeführt, weshalb die Erhebung an dieser Stelle unvollständig ist.

Erfragt wurde mittels der Bögen Alter, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, bei den Schüler*innen die Erfahrung mit Religionsunterricht, bei Lehrer*innen Berufserfahrung und Ausbildung. Die Ergebnisse der demografischen Datenerhebung finden sich in Kap. 4.2.

4.2.7 Zusammenfassung

Die Datenerhebung für diese Studie erfolgt über vier verschiedene Ebenen. Der größte Teil der Daten wird über Interviews erhoben. Es folgen Unterrichtsbeobachtungen von Religionsstunden zum Thema Islam. Materialerhebungsbögen ermitteln die von Lehrer*innen im Religionsunterricht zum Thema Islam (nicht-)verwendeten Materialien, woraus als viertes die demografischen Daten aller Beteiligten erfragt werden.

Neun Lehrer*innen werden als Expert*innen interviewt. Um das Ergebnis so vergleichbar und überprüfbar wie möglich zu gestalten, werden die Interviews anhand von Leitfäden durchgeführt. Dies gilt auch für die Interviews mit Schüler*innen. Neun Schüler*innengruppen wurden von den Lehrer*innen ausgewählt und anhand eigens angefertigter Leitfäden zum Thema Islam im Religionsunterricht befragt.

Zwischen Lehrer*innen- und Schüler*inneninterview fand die Unterrichtsbeobachtung statt. Diese bestand darin, eine Religionsstunde zum Thema Islam zu beobachten und zu protokollieren. Eine einzelne Religionsstunde heranzuziehen reicht kaum aus, um repräsentative Aussagen zum Religionsunterricht zu treffen. Jedoch ist der Blick in die Unterrichtsbeobachtung bei Auffälligkeiten aus dem Vergleich zwischen Lehrer*innen- und Schüler*inneninterview hilfreich.

Die demografischen Daten der Lehrer*innen und Schüler*innen wurden über demografische Datenerhebungsbögen erfasst.

²² Die Materialerhebungsbögen finden sich im Anhang.

4.3 Aufbereitung und Transkription der erhobenen Daten

Die vorliegende Studie verwendet primär die mittels Interviews erhobenen Daten. Diese Daten sind zunächst als Aufnahme von gesprochener Rede vorhanden. „Zwischen der Aufzeichnung der Daten und ihrer Interpretation steht als notwendiger Zwischenschritt ihre Verschriftlichung,“ (Flick, 2008, S. 161). Um Daten zu erhalten, ist also eine für alle nachvollziehbare Aufbereitung ihrer selbst nötig. Das Gesprochene muss zunächst in einen festgehaltenen Text umgewandelt, also transkribiert werden. „Durch Fixierung werden die mithilfe von Befragungen erhobenen Daten für die darauffolgende Auswertung erst urbar gemacht.“ (Hug et al., 2010, S. 84) Um die Auswertung der Daten nachvollziehbar zu gestalten und damit einem Prinzip sozialwissenschaftlicher Forschung zu entsprechen, muss garantiert sein, dass auf die in der vorliegenden Studie ausgewerteten Daten auch später – für Rückfragen, Kritik, neuerliche Auswertung – zugegriffen werden kann. Um vorliegende Daten zu fixieren, werden sie in einem ersten Schritt transkribiert^{23 24}.

Sowohl die Interviews mit den Lehrer*innen als auch jene mit den Schüler*innen werden nach den GAT 2 Transkriptionsregeln, also nach dem von Margret Selting, Peter Auer et al. entwickelten Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (Selting et al., 2009) und hierbei nach dem Minimaltranskript transkribiert. Dieses bezeichnen Selting et al. als „basale Ausbaustufe“ des GAT, welche zur inhaltlichen Analyse für Interviews geeignet scheint (a.a.O., S. 359). Am Beginn jedes Transkriptes werden einführende Informationen festgehalten. Dabei handelt es sich vorwiegend um Anmerkungen zu den Rahmenbedingungen, das heißt, wo das Interview stattfand, wer der oder die Interviewpartner*in waren und ob es irgendwelche Besonderheiten gab.

Vom gesprochenen Wort in die Schrift gebracht wird der Inhalt der Redebeiträge. Regionalismen werden belassen, wenn notwendig wird in Klammern eine Übersetzung eingefügt. „Überlappungen, Verzögerungen und Pausen“ (a.a.O., S. 359) werden ebenfalls dokumentiert. Überlappungen werden in eckige Klammern gesetzt, also beispielsweise [Ah ja]. Verzögerungen werden durch mehrfaches Schreiben des ersten Buchstabens des Wortes kenntlich gemacht. Pausen werden bei einer Länge bis zu einer Sekunde mit einer runden Klammer mit Punkt (.) angezeigt. Dauern sie länger als eine Sekunde so wird die Dauer in Sekunden in Klammer festgehalten, also beispielsweise (7). Langes Ein- oder Ausatmen wird notiert, wenn es bedeutungsvoll

²³ Ich bedanke mich herzlich bei Frau Janett Gavriolaie, BTh, die die Transkripte in mühevoller und äußerst aufmerksamer und genauer wochenlanger Arbeit angefertigt hat.

²⁴ Die Transkripte der Interviews sowie die Protokolle der Unterrichtsbeobachtungen, die Materialerhebungsbögen sowie die Erhebungsbögen der demografischen Daten werden aufgrund des großen Umfangs als externe Datei zugänglich gemacht.

scheint. Auch weitere non – verbale Reaktionen, wie Augenbrauen heben, Kopf schütteln oder Schulter zucken werden notiert. Bei Tilgungen wird den GAT 2 Richtlinien nicht gefolgt. Hierbei handelt es sich um „verschluckte“ Buchstaben, die nicht gesprochen werden, das Wort aber noch erkennbar lassen. Diese Tilgungen werden in Hochdeutsch übersetzt.

Für die Transkription werden folgende Transkriptionszeichen eingeführt:

Zeichen	Bedeutung
I	<i>Interviewer*in</i>
L, S	<i>Lehrer*in, Schüler*in</i>
(.) oder (x)	<i>Kurze bzw. längere Pause, die Ziffer in der Klammer zeigt die Länge der Pause an.</i>
(h) oder (hh)	<i>Deutliches bzw. langes Einatmen der interviewten Person</i>

Tabelle 4: Transkriptionszeichen

Diese genaue Niederschrift gilt für die Transkripte, jedoch nicht für die aus den Transkripten überführten Ankerbeispiele im Text. Steht Sprache selbst im Fokus einer Untersuchung ist die umfangreiche und genaue Beschreibung der jeweiligen Besonderheiten notwendig. Geht es jedoch um Sprache als „Medium“ – wie es in vorliegender Studie der Fall ist – können durch diese umfangreiche Transkription „Aussage und Sinn des Transkribierten [...] in der resultierenden Unübersichtlichkeit der erstellten Protokolle verloren gehen. (Flick, 2008, S. 162) Flick spricht in diesem Zusammenhang von einem „Fetischismus der Meßgenauigkeit [sic!]“ (Flick, 2008, S. 161). Für die im Text verwendeten Ankerbeispiele werden deshalb zur besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit alle Einfügungen entnommen.

Im Anschluss an die Transkription sind die Daten zu selektieren. Das vorhandene Datenmaterial wird gewichtet, einzelne Passagen wie beispielsweise Unterbrechungen der Gespräche, die für die Studie irrelevant sind, werden ausgeklammert. Dies wird jedoch deutlich sichtbar gemacht. Die Unterbrechungen und Leerstellen werden nicht als Daten in die Untersuchung einfließen, und werden somit bereits im Vorfeld aussortiert. Dies ist im Text durch [...] markiert.

Bei der Transkription mitübertragene Zeitcodes verbleiben im Text, dadurch bleiben die Texte in eine zeitliche Abfolge gestellt. Die Zeilen werden in einem nächsten Schritt durchnummeriert. Dies ermöglicht später einen einfacheren Rückgriff auf die Texte, beispielsweise bei der Verwendung von Ankerbeispielen.

Wie bereits beschrieben sind die für vorliegende Studie erhobenen Daten umfangreich. Es entstanden insgesamt neun Datenpakete, die jeweils die Transkripte

eines Lehrer*inneninterviews, eines Schüler*inneninterviews sowie einen Unterrichtsbeobachtungsbogen und (meistens) einen Materialerhebungsbogen beinhalten. Dazu kommen die Daten der demografischen Erhebung. Um die Datenpakete voneinander unterscheiden zu können, wurden sie mit dem Kürzel W und einer Zahl beginnend mit 1 durchnummeriert. Insgesamt wurden neun Pakete erhoben, was bedeutet, es gibt Datenpaket W1 bis W9 gibt.

Nach diesem Blick auf Datenaufbereitung und Transkription behandelt folgendes Kapitel die zur Auswertung verwendete Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

4.4 Datenauswertung²⁵

Ausgangspunkt der Studie ist eine empirisch erhobene Datenbasis, aus welcher heraus induktiv, also vom Material ausgehend, Hypothesen gebildet werden. Bei den erhobenen Daten handelt es sich um qualitative Daten, die „*soziale Gegenstände* so beschreiben, daß [sic!] sie die im Gegenstand eigenen Verhältnisse, besonders *Bedeutung, Struktur und Veränderung* erfassen.“ (Kleining & Kleining, 1995, S. 13, Hervorh. i.O.) Diese Daten haben „durch sich selbst einen Sinn“ (T. Weiß, 2016, S. 117), der herauszuarbeiten ist. Dieser Sinn ist das „Ziel der Forschung“, nämlich das Generieren einer Theorie. (Flick, 2008, S. 165)

Besonders wichtig bei qualitativer Forschung ist die Stichprobenauswahl. Die in dieser Studie gewählte Stichprobe folgt dem Kriterium der deduktiven Stichprobenziehung (Reinders, 2016, S. 136f). Die befragten Expert*innen – es wurden, wie bereits oben erläutert, Expert*inneninterviews geführt – sind zum Thema Islam im Religionsunterricht auskunftsfähig und „dienen dem leitenden Erkenntnisinteresse“. (Mayring, 2015, S. 55) Ein weiteres Kriterium bei der Auswahl der Stichprobe bezieht sich darauf, „dass die Grundgesamtheit, über die Aussagen gemacht werden soll, genau definiert ist.“ Diesem Anspruch wird mit der klaren Abgrenzung des Samples als Lehrer*innen für evangelischen Religionsunterricht in der Mittelschule sowie den jeweils dazugehörigen Schüler*innen entsprochen.

Mitunter wird qualitative Forschung als ein wenig standardisiertes Vorgehen verstanden, mit dem man: an die zu untersuchenden Subjekte viel dichter herankomme.

²⁵ Das folgende Kapitel wurde bereits veröffentlicht in: Weiß, Claire: Corporate Social Responsibility und Nachhaltigkeit im Vergleich: Unterschiede und Ähnlichkeiten in der Umsetzung bei Profit- und Non-Profit Organisationen. Masterarbeit, Krems 2020, S. 52-69. Grundzüge finden hier Verwendung, der Abschnitt wurde natürlich an die spezifischen Anforderungen dieser Studie angepasst. (C. Weiß, 2020)

(Flick, 2008, S. 14) Demgegenüber steht die klare Aussage von Philipp Mayring, der zumindest für die qualitative Inhaltsanalyse fordert, dass diese ausschließlich standard- bzw. regelgeleitet durchgeführt werden kann. Weil in vorliegender Studie aus dieser Methode – der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring – die inhaltliche Zusammenfassung gewählt wurde, ist sie im Folgenden kurz und fokussiert zu umschreiben. Dabei gilt es, die gewählte Methode von den anderen Strukturierungsmöglichkeiten wie Explikation, formale oder inhaltliche Strukturierung abzugrenzen.

Bei Mayring lassen sich drei grundlegende Auswertungstechniken unterscheiden: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Damit soll die Analyse von „Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (Mayring, 2015, S. 11), Hervorh. i.O.) möglich werden. Watzlawick definiert Kommunikation als „Conditia sine qua non menschlichen Lebens und gesellschaftlicher Ordnung“ (Watzlawick et al., 2003, S. 13). Diese Kommunikation setzt sich nicht nur aus sprachlichem Ausdruck zusammen. Auch jeglicher „paralinguistische“ Ausdruck sowie nonverbale Aktion sind als Kommunikation zu verstehen (a.a.O., S. 51). Nach Watzlawick geschieht Kommunikation auf zweierlei Ebenen – der Inhalts- und der Beziehungsebene. Auf der Beziehungsebene geht es darum zu verstehen und verstanden zu werden. Die Inhaltsebene transportiert Information, wobei es nicht wichtig ist, ob diese „wahr oder falsch, gültig oder ungültig“ ist. (a.a.O., S. 53). Als Datenbasis für die vorliegende Studie werden Informationen gewählt, also der Inhalt der Aussagen der Lehrer*innen und Schüler*innen. Die Beziehungsebene spielt keine Rolle. Auch wenn der bzw. die Interviewte sich auf eine eigene Weise verstanden wissen will, wurde das Interview doch bereits geführt; die Daten sind fixiert und werden so, wie sie transkribiert wurden verwendet. Dementsprechend gilt die Qualitative Inhaltsanalyse als „Methode zur inhaltlichen Analyse von Texten“. (Hug et al., 2010, S. 150)

Qualitative Inhaltsanalyse beruht nach Mayring auf sechs Grundannahmen (Mayring, 2015, S. 10f). Zunächst geht es darum, Kommunikation zu analysieren. Inhaltsanalyse wertet Daten aus Kommunikation aus, also beispielsweise Sprache, Bilder, Musik. (1) Die Daten müssen vor ihrer Auswertung fixiert worden sein; sie müssen als festgehaltenes, aufgeschriebenes Dokument vorhanden sein (2). Bei Qualitativer Inhaltsanalyse geht es nicht um ein freies Interpretieren der Daten. Vielmehr ist das Vorgehen ein systematisches (3). Transparenz und Nachvollziehbarkeit sind Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung. Um diesen zu entsprechen, muss das Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse regelgeleitet sein (4). Die Auswertung der Daten steht nicht im freien Raum, sie muss theoriegeleitet geschehen. Die Analyse bezieht sich auf die zugrundeliegende Theorie und nicht ausschließlich auf den fixierten

Text (5). Als sechste und letzte Grundannahme führt Mayring an, dass Qualitative Inhaltsanalyse nicht zum Selbstzweck durchgeführt wird. Vielmehr verfolgt sie das Ziel, Rückschlüsse auf das Gesagte zu ziehen. (Mayring, 2015, S. 10f)

Die vorliegende Studie erfüllt diese sechs Grundannahmen. Die Transkription der Interviews bilden den fixierten Datenstock, der zur Auswertung herangezogen wird. Das Vorgehen der Auswertung und Interpretation der Daten geschieht systematisch und regelgeleitet, wie das Kapitel Methodik umfassend darlegt. Die theoriegeleitete Basis, auf der die Daten ausgewertet werden, wird im Kapitel theoretische Vorüberlegungen dargestellt. Mit der Analyse der Daten wird ein klar definiertes Ziel verfolgt. Das Forschungsinteresse bezieht sich darauf, wie das Thema Islam im evangelischen Religionsunterricht in Mittelschulen in Ostösterreich vorkommt.

Wie bereits angedeutet unterscheidet Mayring in der Qualitativen Inhaltsanalyse drei Zugänge, wie die zuvor fixierte Kommunikation systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet intentional analysiert werden kann: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. (Mayring, 2015, S. 67). Bei der Strukturierung geht es darum, aus den Daten „bestimmte Aspekte“ herauszuarbeiten. In einem ersten Schritt werden Kategorien gebildet, mit welchen die Daten strukturiert werden. Die so geschaffene Struktur ermöglicht eine deutende Aussage über die Daten. (Mayring, 2015, S. 67) Mit der Exploration sollen die zuvor fixierten Daten erläutert und verstehbar gemacht werden. Hierzu werden Informationen von außen an die Daten herangetragen, beispielsweise, wenn sich in den Daten schwer verständliche Begriffe finden. (ebd.)

Das Ziel der Zusammenfassung ist es, die Daten zu bearbeiten und zu beschneiden, sodass „die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (Mayring, 2015, S. 67) Es entsteht ein Modell, welches ein „Abbild des Grundmaterials“ ist (ebd.). Durch die Zusammenfassung wird die Datenmenge reduziert. Übrig bleibt lediglich die „Quintessenz“. (Hug et al., 2010, S. 150), also der Kern der Aussagen. „Durch die abstrakte Zusammenfassung oft langer Textpassagen entsteht ein Miniaturbild des Ganzen, in dem sich die zentralen Aussagen des Gesamtmaterials widerspiegeln.“ (a.a.O., 151) Flick bezeichnet diesen Prozess als „Reduktion der darin steckenden Inhalts- und Bedeutungsvielfalt. Gleiche und ähnliche Aussage werden zusammengefaßt [sic!], ein Deutungsmuster, eine Kernvariable wird als wesentlich herausgearbeitet“. (Flick, 2008, S. 165) Dadurch werden „Vagheiten und Vieldeutigkeiten [...] sukzessive vereindeutigt und ausgeschlossen.“ (ebd.)

Für die vorliegende Studie heißt dies, dass aus einer Menge an Daten mittels Kodierung Kategorien entwickelt werden, die anschließend in einem Kategoriensystem geordnet sind. Der „Ertrag (Erkenntnis) und entwickelte Theorie“ (Flick, 2008, S. 165)

der Forschung hängt hierbei „wesentlich von der Qualität der entwickelten Kategorien und Kreativität des Forschers ab“ (ebd.).

Mit der Zusammenfassung ist es möglich, eine große Menge an Daten – wie sie als Textmaterial für diese Studie vorliegt – zu bearbeiten. Aus dieser Fülle an Text ist es möglich Kategorien abzuleiten, die zulassen, dass der dahinterstehende Text noch immer verstanden werden kann. Diese Kategorien bilden die Grundlage für den auswertenden Vergleich der Lehrer*innen- und Schüler*innenaussagen zu Islam im evangelischen Religionsunterricht in Ostösterreich. Dadurch wird die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht. Für die vorliegende Studie ist die Zusammenfassung nach Mayring die gewählte Methode zur Auswertung der Daten. (C. Weiß, 2020)

Wie bereits erwähnt ist die vorhandene Datenlage umfangreich. Um mit der Auswertung zu beginnen ist es daher zuerst notwendig, die entstandenen Tete in kleinere Textbausteine, sogenannte Analyseeinheiten (Mayring, 2015, S. 71), aufzuteilen. In vorliegender Studie umfassen die Analyseeinheiten jeweils bis zu acht Zeilen, bei einer Zeilenbreite von 80 Zeichen. Erst wenn dieser Prozess abgeschlossen ist kann mit der Zusammenfassung begonnen werden. Mayring kreiert hierfür ein Modell bestehend aus sechs Schritten:

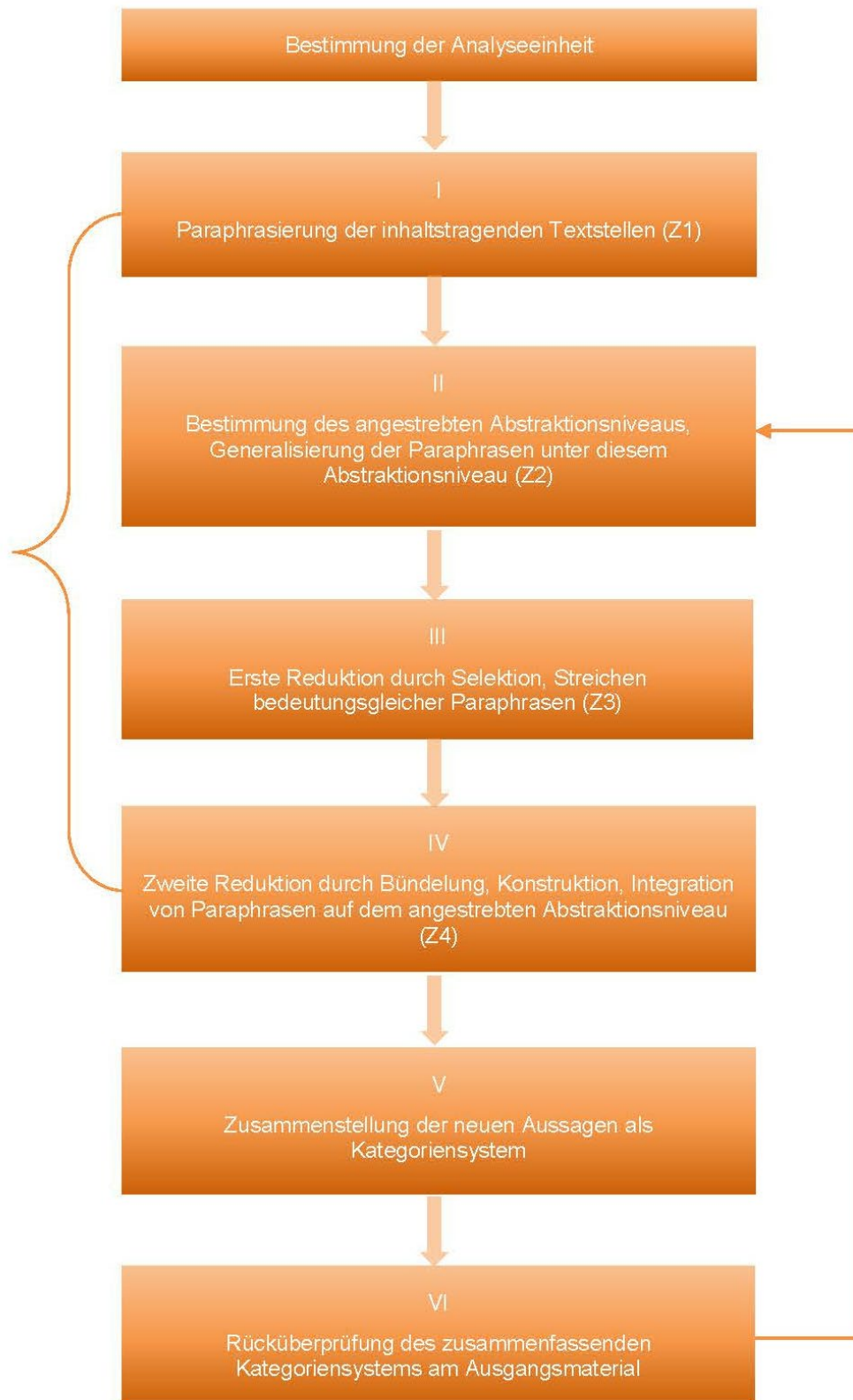


Abbildung 10: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 70)

Im ersten Schritt geht es um eine Paraphrasierung der zuvor festgelegten Kodier- oder Analyseeinheiten (Mayring, 2015, S. 71). Alle Textstellen, die keine inhaltliche Bedeutung haben, werden entfernt; der Inhalt wird paraphrasiert. Dies entspricht bei Mayring der Z1-Regel. (Mayring, 2015, S. 72)

Auf die Paraphrasierung folgt im zweiten Schritt die Generalisierung auf das Abstraktionsniveau. (ebd.) Für die Paraphrasen ist festzulegen, bis zu welchem, für alle gültigen Grad, sie zu abstrahieren sind. Mayring nennt die Regeln für diesen Schritt Z2-Regeln. (ebd.)

Es folgt die erste Reduktion anhand der Z3-Regeln. Die Paraphrasen werden auf ihre Bedeutung für die Studie hin geprüft. Finden sich Paraphrasen, die nicht „wesentlich inhaltstragend“ (ebd.) sind, so werden sie getilgt. Ebenso wird mit Paraphrasen verfahren, die innerhalb der Kodiereinheit „bedeutungsgleich“ sind. (Mayring, 2015, S. 72)

Als viertes ist eine zweite Reduktion vorzunehmen. Die Z4-Regeln von Mayring geben vor, dass Paraphrasen, die sich ähnlich sind und/oder miteinander in Bezug stehen, zusammenzufassen sind. (C. Weiß, 2020) Sind nach diesen vier Schritten unüberschaubar viele Kategorien entstanden, muss der Grad der Generalisierung erhöht werden. Dafür sind alle Schritte zu wiederholen, um die Kategorien allgemeiner zu definieren. An dieser Stelle ist eine erste Überprüfung der bisherigen Ergebnisse am Ursprungstext erforderlich.

Die vorliegende Studie beruht auf einer sehr umfassenden Datenmenge. Für eine solche Ausgangssituation empfiehlt Mayring ein Zusammenlegen der Schritte eins bis vier.

In Schritt fünf werden die erarbeiteten Kategorien in einem Kategoriensystem zusammengefügt. Erst dieses Kategoriensystem ermöglicht den Vergleich der Daten. Ist das Kategoriensystem fixiert, ist eine neuerliche Überprüfung am Ausgangsmaterial (Schritt sechs) zwingend erforderlich. Nur so kann sichergestellt werden, dass die Kategorien den Urtext abbilden.

In vorliegender Studie wurde zur Auswertung der Daten die Software MAXQDA (VERBI GmbH, o. J.) verwendet. Diese ermöglicht es die Daten technisch unterstützt mit der Methode der Zusammenfassung zu bearbeiten.

4.5 Kritische Reflexion der Methodik

Im folgenden Kapitel ist ein kritischer Blick auf die Methodik zu werfen. Es gibt Fehlerquellen, die die Ergebnisse vorliegender Studie verfälschen könnten. Neben zufälligen und systematischen Messfehlern können auch äußere Einflüsse Ursache für ein fehlerhaftes Untersuchungsergebnis sein. Deshalb wird die Methodik dieser Studie kritisch angefragt und mögliche Fehlerquellen im Untersuchungsverlauf besonders berücksichtigt.

4.5.1 Stichprobe

Die für vorliegende Studie gewählte Stichprobe folgt dem Kriterium der deduktiven Stichprobenziehung (Inspektion, Reinders, 2016, S. 136f) Im Rahmen der mit den Proband*innen geführten Interviews entstanden neun Datenpakete, die qualitativ ausgewertet werden. Aus einer solchen Stichprobe lassen sich mittels qualitativer Auswertung zwar Hypothesen generieren. Jedoch können diese keinen Anspruch auf Verallgemeinerung erheben. Lediglich hypothetisch kann vom Einzelfall auf eine Gruppe geschlossen werden. (T. Weiß, 2016, S. 222)

Die Stichprobe ist keine Zufallsstichprobe, eine gleichmäßige Verteilung nach Alter der Interviewpartner*innen, Region der Schule und Ähnliches ist aufgrund der Diasporasituation der Protestant*innen in Österreich nicht möglich. Es können daher keine verallgemeinernden Aussagen zu den einzelnen Ebenen wie beispielsweise regionale Einflüsse entwickelt werden.

Bei der Auswertung der Daten ist zu berücksichtigen, dass die Lehrer*innen, die sich zur Teilnahme an dieser Studie bereit erklärten, vermutlich zu den eher engagierten Lehrer*innen zählen. Die Interviews sind nicht Teil der Arbeitszeit, sind also zusätzliche Aufgabe für die Lehrer*innen. Diese Tatsache kann die Datenlage durchaus beeinflussen.

Bei den Schüler*innen kann ebenfalls nicht von einer Zufallsstichprobe ausgegangen werden. Die Schüler*innengruppen zählten zwischen zwei und acht Schüler*innen. Bis auf zwei Interviewgruppen (W6, W7) beteiligte sich die gesamte Lerngruppe an den Interviews. Bei den Schüler*innen, die den evangelischen Religionsunterricht besuchen, wäre möglich, dass sie über eine Art Gefühl für soziale Erwünschtheit verfügen und wissen, was „man“ sagen kann und was nicht“, vor allem im Religionsunterricht. Die Aussagen sind aus diesem Grund kritisch zu hinterfragen.

Eine weitere Quelle für Unregelmäßigkeiten kann der krankheitsbedingte Wechsel bei den Interviewer*innen sein. Zwar wurde von allen der gleiche Leitfaden für die Interviews verwendet, dennoch fließen immer eigene Anteile in ein solches Gespräch mit ein.

4.5.2 Datenaufarbeitung

Ein Schritt der Datenaufbereitung ist die Datenselektion. Es ist unabdingbar, diese Auswahl der Analysegrundlage genau zu bedenken und zu hinterfragen, ob die sie für den angestrebten Zweck brauchbar und zuverlässig ist (Hug et al., 2010, S. 141).

4.5.3 Transkription

Sind die Daten erhoben kommt es zur Transkription. Dabei können ebenfalls Verfälschungen und Verzerrungen auftreten. Es können Fehler beim Tippen passieren oder Worte missverstanden und falsch festgehalten werden. Transkription fordert genaues Arbeiten. Stellen, die zu Unsicherheiten führten, wurden deshalb mehrfach im Audiodokument überprüft und bearbeitet.

4.5.4 Datenauswertung

Durch die Methode der Zusammenfassung werden aus einer Fülle an Information induktiv Kategorien gebildet, die bei Bedarf auf konkrete Anteile im Text rückgebunden werden können. (Mayring, 2015, S. 87) Die entstandenen Daten sind hinsichtlich ihrer Plausibilität und Sinnhaftigkeit zu überprüfen. Sollten Auffälligkeiten und/oder Widersprüche auftauchen, sind diese zu hinterfragen und zu kontrollieren.

Während des gesamten Forschungsprozesses ist es unabdingbar, sich die eigenen Voraussetzungen als Forscher*in stets bewusst zu halten. Im Sinne einer Hermeneutik muss betont werden, dass Forscher*innen zwangsläufig durch ihre eigenen Vorannahmen, Erfahrungen, ihre Geschichte, Persönlichkeit sowie ihr eigenes Denken beeinflusst sind und sich diese Einflüsse auf das Ergebnis auswirken können. Lediglich ein hoher Grad an Reflexion und Transparenz während der gesamten Durchführung ermöglicht ein möglichst hohes Maß an Objektivität und Nachvollziehbarkeit.

Über all diesen einzelnen kritischen Überlegungen steht eine, die Forschung insgesamt betrifft. Kliss bezeichnet diese als „hermeneutischen Vorbehalt“. (Kliss, 2011, S. 179) Forschende müssen sich bewusst machen, dass Forschung, die uns „heute noch als so neutral, sachlich und objektiv wie nur überhaupt möglich erscheint“ (ebd.) in Zukunft verstanden wird als eine Standortbestimmung zu einem bestimmten Zeitpunkt, die in diesem Moment das allein Mögliche war, im zukünftigen jetzt aber nur noch historische Bedeutung hat. „Unsere Deutungen auch der aktuellsten empirischen Daten stehen [somit immer, CW] unter einem hermeneutischen Vorbehalt. (Kliss, 2011, S. 179)

4.6 Zwischenfazit

Vorliegende Studie geht der Frage nach, wie das Thema Islam im evangelischen Religionsunterricht der Mittelschule didaktisch aufbereitet wird. Im Kapitel Methodik wird die methodische Herangehensweise ausführlich behandelt.

Beim Forschungsdesign handelt es sich um eine Feldstudie, die in den Rahmen der qualitativen Forschung einzuordnen ist. Durch einen qualitativen Zugang in Kombination mit einem Sample von $n=9$ ist es möglich, sich den Daten sehr genau anzunähern.

Die Studie ist in mehreren Schritten aufgebaut. Am Beginn steht die Datenerhebung in Form von Expert*inneninterviews, gefolgt von Unterrichtsbeobachtungen und der Erhebung der im Unterricht verwendeten Materialien sowie der demografischen Daten. Die Studie wertet vorrangig die Interviews aus, die weiteren Daten dienen zur Überprüfung und ggfls. Bestätigung des aus den Interviews erarbeiteten Ergebnisses.

Die Stichprobe umfasst neun Lehrer*innen und 39 Schüler*innen. Die Diasporasituation der Protestant*innen in Österreich lässt keine Zufallsstichprobe zu. Um dennoch Nachvollziehbarkeit bei der Auswahl der Stichprobe zu gewährleisten, wurde die deduktive Stichprobenziehung (Reinders, 2016, S. 136f) gewählt. Die Lehrer*innen gelten ebenso wie die Schüler*innen als Expert*innen, da sie diejenigen sind, die zu ihrem Religionsunterricht aussagefähig sind.

Die Datenerhebung beginnt mit den Lehrer*inneninterviews. Neun Lehrer*innen werden anhand des zuvor erstellten Leitfadens befragt. Im Interview sind die Themenbereiche Didaktik und Unterricht, die Schüler*innen aus Sicht der Lehrer*innen sowie Selbstaussagen der Lehrer*innen abgedeckt. Daraufgehend wird jeweils eine Unterrichtsstunde zum Thema Islam der interviewten Lehrer*in zu beobachtet. In einem dritten Schritt finden die Schüler*inneninterviews statt. Der Leitfaden für diese befasst sich mit vier Fragebereichen. Die Schüler*innen werden nach den Inhalten im Religionsunterricht gefragt, die sie zum Thema Islam erinnern. Ob Moscheen besucht, bzw. muslimische Expert*innen Auskunft gegeben haben, behandelt der zweite Bereich. Den Schüler*innen wird Raum gegeben, ihre Idealvorstellung des Unterrichts zu Thema Islam darzulegen bevor sie nach ihren Berührungspunkten zu Islam und Muslim*innen außerhalb des Unterrichts befragt werden.

Das Hauptaugenmerk der Studie liegt auf den Ergebnissen der Expert*inneninterviews. Diese werden mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Mayring ordnet der Qualitativen Inhaltsanalyse drei methodische Zugänge zu, die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Aus oben erläuterten Gründen wird für diese Studie die Zusammenfassung als adäquat angesehen. Hierzu wird der transkribierte Text in Analysebereiche aufgeteilt und in von Mayring

vorgegebenen Schritten reduziert, bis am Ende ein Kategoriensystem entsteht, welches die Basis zur Interpretation und Vergleich der Daten bildet. Besonders wichtig ist für Mayring, dass diese Schritte nicht willkürlich durchgeführt werden, sondern systematisch, regel- und theoriegeleitet. So entsteht am Ende der Auswertung „ein System von Kategorien, das das Gesamtmaterial in miniature abbildet.“ (Hug et al., 2010, S. 151)

Der Fokus der Auswertung liegt auf den Interviews. Diese werden zunächst getrennt nach Sample ausgewertet, bevor die Ergebnisse einander gegenübergestellt werden. Treten bei diesem Vergleich besondere Diskrepanzen und Auffälligkeiten zutage, werden die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung hinzugezogen. Die Materialerhebungsbögen werden in Bezug zu den Interviews ausgewertet.

Die umfassende Beschäftigung mit der für die vorliegende Studie gewählten Methodik hat das Ziel, einem Gütekriterium sozialwissenschaftlicher Forschung besondere Aufmerksamkeit zu schenken, nämlich der Möglichkeit der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit.

B EMPIRIE

5 ERGEBNISSE AUS DEN LEHRER*INNENINTERVIEWS²⁶

Das folgende Kapitel stellt die Ergebnisse der Auswertung der in den Lehrer*inneninterviews erhobenen Daten in den Mittelpunkt. Die Schüler*inneninterviews folgen, aufgrund der vorhandenen Daten, in einem eigenen Kapitel (Kap. 6). Zur Auswertung der Daten wurde die Software MAXQDA herangezogen. Zunächst wurden die Transkripte mittels offenen Kodierens in mehreren Durchgängen kodiert. Diese induktiv erschlossenen, aber unzusammenhängenden Segmente wurden in einem nächsten Schritt in eine sinnvolle Ordnung gebracht.²⁷ Dabei entstand ein Kategoriensystem mit vier großen Hauptkategorien, welches das von den Lehrer*innen Gesagte²⁸ abbildet. Diese vier Hauptkategorien sind Didaktik, Selbstreflexion der Lehrer*innen, Schüler*innen in der Wahrnehmung der Lehrer*innen und Rahmenbedingungen. Zur besseren Veranschaulichung werden die Häufigkeiten der sogenannten Segmente – also der einzelnen in den Transkripten kodierten Abschnitte – in den jeweiligen Kategorien grafisch dargestellt. Dies darf nicht mit einer Quantifizierung der Ergebnisse verwechselt werden, sondern dient lediglich zur besseren Nachvollziehbarkeit der Häufigkeiten der Fundstellen und gilt ausschließlich für das Sample dieser Studie.

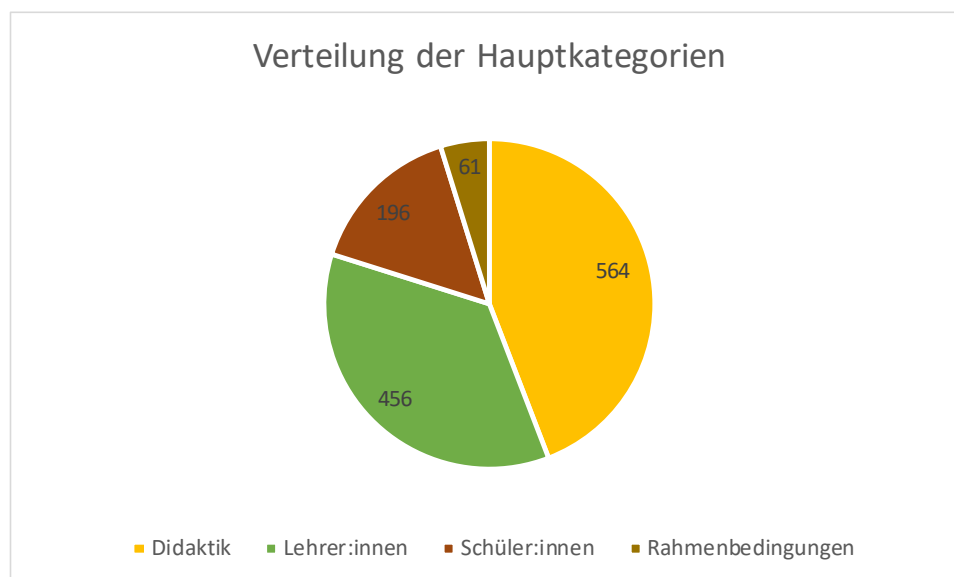


Abbildung 11: Größenverteilung der Hauptkategorien

²⁶ Die Ergebnisse dieser Studie werden zusätzlich im Abschlussband des Projektes MORE: Modelle des Religionsunterrichts veröffentlicht. Veröffentlichung 2025.

²⁷ Genauer werden die methodischen Abläufe in Kapitel 3 beschrieben.

²⁸ Sämtliche Transkripte finden sich in einem eigenen Dokument.

Wie aus der Grafik ersichtlich ist, sind die Hauptkategorien von unterschiedlicher Größe, die Segmente nicht gleichmäßig verteilt. Die umfassendste Kategorie ist Didaktik (1). Sie bezieht sich auf Aussagen der Lehrer*innen zum Unterricht und teilt sich in sechs Unterkategorien. In *Ziele* wird diskutiert, was die Lehrer*innen ihrer eigenen Aussage nach mit dem Unterricht bezweckt, während sich *Inhalte* damit befassen, welchen Input sie an die Schüler*innen weitergeben will. In *Methoden* wird in den Blick gerückt, wie Lehrer*innen diese Inhalte vermitteln; Aussagen zu den dazu verwendeten Hilfsmitteln werden in *Material* besprochen. *Kooperationen* befassen sich mit Aussagen zur Zusammenarbeit mit muslimischen Expert*innen und Kolleg*innen einerseits, andererseits sind diesem Punkt Lehrausgänge zuzuordnen. Wie das Thema Islam in den Religionsunterricht eingebettet ist, wird in der Unterkategorie *Thematische Einbindung* diskutiert.

Es folgt als zweitgrößte die Hauptkategorie Selbstreflexion der Lehrer*innen (2). Sie fokussiert auf Aussagen der Lehrer*innen zu ihrem *Religionsbild*, *Positionierung* und *Rollenverständnis*. Der Abschnitt *Biografische Aspekte* behandelt Aussagen der Lehrer*innen über *Berührungspunkte* mit Muslim*innen, *Berufs- und Praxiserfahrung* der Lehrer*innen sowie *Erfahrungen mit dem Thema Islam in der jeweiligen Ausbildung*. *Umgang mit Konflikten*, das *Wohlbefinden der Lehrer*innen* sowie *Herausforderungen*, mit denen Lehrer*innen kämpfen ergänzen diese Kategorie.

Schüler*innen in der Wahrnehmung der Lehrer*innen (3) ist als nächste Hauptkategorie zu benennen. Hier werden Aussagen über die Schüler*innen in Bezug auf *Lernausgangslage*, *Lernergebnis* sowie *Reaktionen* auf den Unterricht zum Thema Islam subsummiert. Ebenfalls thematisiert werden die *Zusammensetzung der Lerngruppe*, das von den Schüler*innen nach Aussage der Lehrer*innen vertretene *Religions- und Islambild* sowie *Berührungspunkte* der Schüler*innen mit Islam, bevor das Thema *Konflikte* dieses Kapitel abschließt.

Die vierte und letzte Kategorie gilt den Rahmenbedingungen (4). Diese beinhaltet Aussagen der Lehrer*innen zum *Zeitrahmen* des Religionsunterrichts, zu *Schule und Lehrplan*, *außerschulischem Umfeld* sowie zu den *Eltern*. Die folgenden Abschnitte besprechen diese Kategorien umfassend. Zur Veranschaulichung der Ergebnisse sind zu jeder Kategorie Grafiken eingefügt. Diese sind nicht mit einer Quantifizierung zu verwechseln, sondern sollen lediglich die beschriebenen Ergebnisse illustrieren.

5.1 Kategorie Didaktik

Die meisten Aussagen der interviewten Lehrer*innen aus Ostösterreich sind der Kategorie Didaktik zuzuordnen. Didaktik ist hier zu verstehen als alles, was mit dem Unterricht an sich zu tun hat. Es geht also darum, wie Lehrer*innen ihr Wissen und ihr Können im Religionsunterricht zu vermitteln.

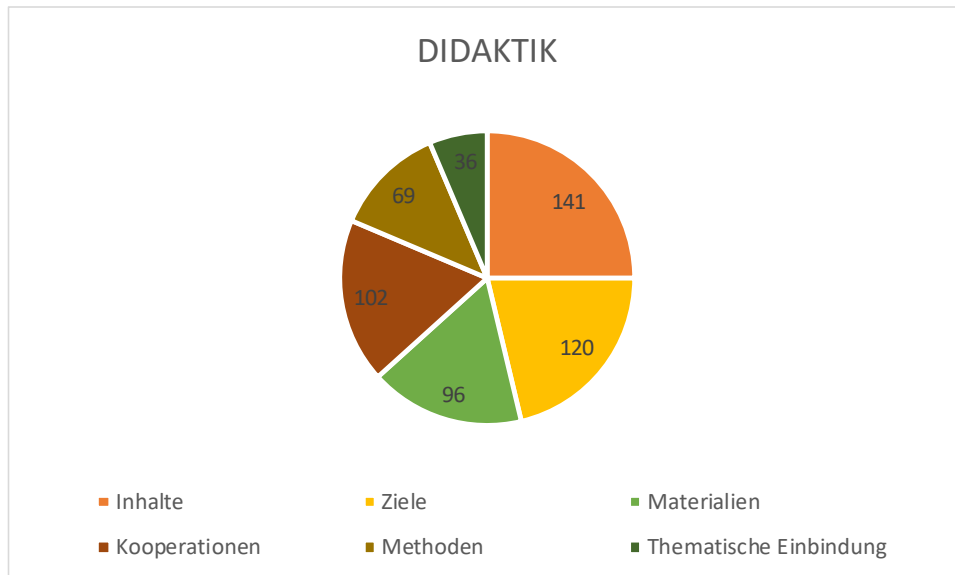


Abbildung 12: Unterteilung der Kategorie Didaktik

Die Lehrer*innen äußern sich in dieser Kategorie zu Zielen, Inhalten, Methoden und Materialien. Zur Didaktik äußern sich auch Kooperationen, wobei es sich hier sowohl um Lehrausgänge und Exkursionen handelt, als auch um Zusammenarbeit mit muslimischen Expert*innen. Die thematische Einbindung des Themas Islam in den Religionsunterricht wird von den Lehrer*innen ebenfalls behandelt und zeigt auf, in welche thematischen Rahmung der Unterricht zum Thema Islam eingebettet ist.

5.1.1 Inhalte

Bei *Inhalte* handelt es sich um Äußerungen der Lehrer*innen über ihre Schwerpunktsetzung im Religionsunterricht zum Thema Islam. Sie ist die größte Unterkategorie innerhalb der Hauptkategorie Didaktik, was als Hinweis darauf verstanden werden könnte, dass den Lehrer*innen dieses Thema besonders wichtig ist. Jedoch darf dabei nicht übersehen werden, dass im Interview dezidiert nach den Inhalten gefragt wurde und möglicherweise deshalb so viele entsprechende Aussagen getroffen wurden. Aus den Lehrer*innenaussagen ergeben sich drei Grundthemen, die folgende Strukturierung zulassen.

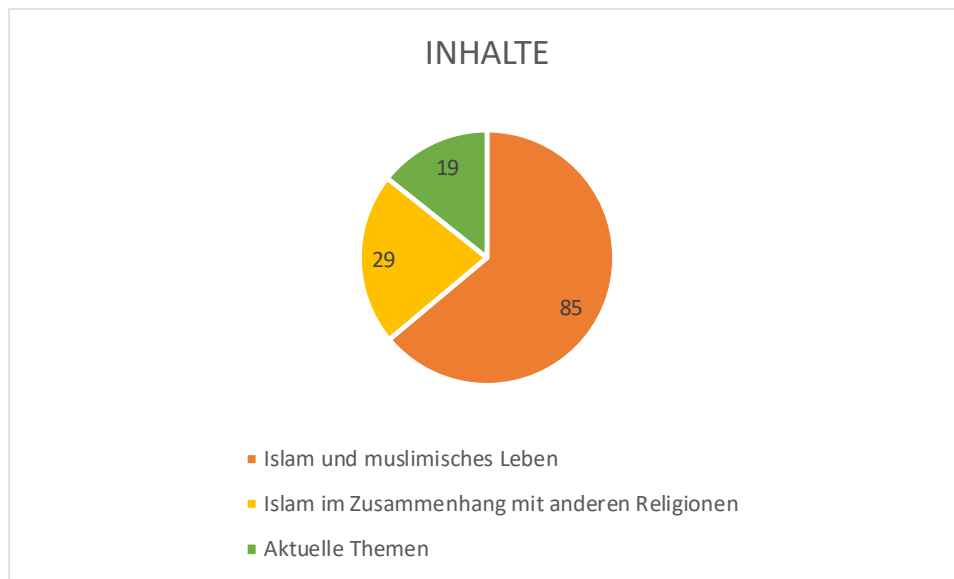


Abbildung 13: Unterteilung der Kategorie Inhalte

Besonders wichtig ist den befragten Lehrer*innen durchwegs, den Schüler*innen einen Einblick in den Alltag von Musliminnen und Muslimen zu ermöglichen (Islam und muslimisches Leben). Dies wird über die Verwendung praktischer Bezüge und Beispiele versucht. Neben diesem konkreten Alltagsbezug wird ein weiterer Schwerpunkt dahingehend gesetzt, den Zusammenhang von Islam mit anderen Religionen zu beleuchten (Islam im Zusammenhang anderer Religionen). Das Aufgreifen aktueller Themen ist ein dritter Versuch, Islam als Inhalt im Religionsunterricht einzubringen (Aktuelle Themen).

5.1.1.1 Islam und muslimisches Leben

Islam und Muslimisches Leben ist zu definieren als Äußerungen der Lehrer*in zu Inhalten, die sich konkret auf Lebenswelt und Alltag von Muslim*innen beziehen. Dies scheint als Inhalt eine wichtige Rolle bei den interviewten Lehrer*innen zu spielen. Vor allem der Alltags- bzw. Lebensweltbezug findet häufig Erwähnung. Auch die Fünf Säulen als greifbarer Unterrichtsstoff werden thematisiert. Von Interesse sind oft auch inhaltliche Themen, die als kontrovers verstanden werden können. Des Weiteren gibt es einige inhaltliche Aspekte, die deutlich seltener genannt werden. Diese werden zusammenfassend behandelt.

5.1.1.1a Lebenswelt/Alltag von Muslim*innen und Praxis von muslimischem Leben

Die befragten Lehrer*innen geben an, dass der Bezug zum Leben von Muslim*innen die wichtigsten Inhalte prägt. Es scheint für die Lehrer*innen besonders bedeutsam zu sein, dass die Schüler*innen eine Vorstellung davon erhalten, wie der Alltag von (manchen) Muslim*innen aussieht. Lediglich bei W2 kommt das Thema nicht zur Sprache. Davon

abgesehen wird immer wieder betont, dass den Schüler*innen das „persönliche Leben“ von Muslim*innen und wie dieses „muslimische Leben ganz praktisch aussieht“ nähergebracht werden soll. Auch wird thematisiert, wie Schüler*innen Islam in ihrem eigenen Alltag erleben.

Vor allem die Dinge, die=denen sie möglicherweise im Alltag auch begegnen können. (W9, Pos 277 - 278)

Dinge, denen sie eben auch diese=das das Thema Kopftuch, weil das Sachen sind, denen sie in der Schule auch begegnen können. Oder im Alltag begegnen können. (W9, Pos 281 - 285)

Festgehalten wird von den Lehrer*innen, dass auch Schüler*innen Fragen zu Situationen mit muslimischen Bezügen stellen, welchen sie im Alltag begegnen.

weil die Kinder ja dann schon erzählen, oder die Schüler dann schon oder wenn man gemeinsam Unterrichtsstunden haben, Einheiten, wo dann schon der persönlich= die persönliche Einstellung kommt, ja? Und die= <zitierend: Wie machst du das?> oder <zitierend: Wie schaffst du das?> oder <zitierend: Was wie fühlst du dich, wenn du d= du weißt, du darfst nicht trinken?> Das war jetzt eine Frage wegen dem Ramadan, <zitierend: Aber was ist, wenn du es da nicht aushältst und dann doch ein Schluck trinkst, Ja? Ist dann glei= hast du ein schlechtes Gewissen, oder wie glaubst du das wieder?> (W4, Pos 405 - 415)

Um zu= für den Schüler, was bedeutet das wirklich von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang nichts zu essen? Also ich sage da schon, das ist großer Respekt, das muss man wirklich mal sich vor Augen halten, was das eigentlich bedeutet. Aber auch wass= was es bedeutet dann, wenn nacher die ganze Familie zusammensitzt, also ich finde das schon cool und dass man wenn man das kennenlernt, dass man das als Bereicherung sehen kann. Nicht, dass ich alles annehmen muss, aber einfach, wenn ich sehe, dass ist eigentlich auch cool. (W6, Pos 222 - 230)

Lehrer*innen besprechen mit den Schüler*innen, wie Muslim*innen ihren Alltag, ihr persönliches Leben gestalten – bzw. wie angenommen wird, dass sie dies tun. Die Lehrer*innen der interviewten Gruppe geben an, mit den Schüler*innen zu bearbeiten, wie „Muslim*innen bei uns leben“ und wie deren „praktisches Leben“ bzw. „das Persönliche“ aussieht.

Und ähm wie is= wie ist das Leben? Wie lebe ich als Muslima eigentlich, ja? (W4, Pos 294 - 295)

Aber das das Hauptaugenmerk liegt dann vor allem <zitierend: wie leben, wie wird das= wie wird der Islam geleBT bei uns?> <zitierend: Kennst du jemanden?> (W4, Pos 757 - 759)

Diese praktischen Fragen, die sie hald so haben. (W3, Pos 80 - 83)

Also dieses viel persönlicher Umgang mit dem Islam, Ja, schon persönlicher wird es, oja wirklich auch dieses persönliche, wie wird es wirklich gelebt, ja? Genau. (W4, Pos 771 - 774)

Im Rahmen des Interviews wurden die Lehrer*innen gefragt, ob bzw. inwieweit sie das Thema des persönlichen Glaubens, der persönlichen Religiosität von Muslim*innen mit

den Schüler*innen behandeln. Hier gehen die Aussagen der Lehrer*innen auseinander. Es gibt beispielsweise einen Lehrer, der schon mit der Frage nichts anzufangen weiß.

*Persönliche Glaubens= Nein damit damit fange ichhh nichts an im Moment, na.
(W2, Pos 148 - 149)*

Auffällig ist, dass dieser Lehrer auch derjenige ist, der auf die Frage nach Inhalten keine konkrete Antwort gegeben hat. Bei der Auswertung wird hier genauer darauf zu blicken sein, vor allem mit Bezug zur Unterrichtsbeobachtung.

Manche der befragten Lehrer*innen thematisieren persönliche Religiosität bzw. persönlichen Glauben nicht. Als Grund dafür wird von den betreffenden Lehrer*innen angegeben, dass das Thema nicht von den Schüler*innen aufgebracht wird.

*Ist vonseits meiner Schüler noch nicht aufgekommen. Und habe ich von meiner Seite= ich bin so beschäftigt so mit den Grundprinzipien, die zu vermitteln, und okay, das ist jetzt abgehakt, dass ich da nicht weiter. Aber wenn es zur Sprache käme natürlich, weil es= es gibt ja auch im Christentum genug Menschen, oder gerade in dem Alter erlebe ich es, dass sie eben in eine Krise auch kommen, wenn ich das so sagen kann, mit ihrem eigenen Glauben. Also=
(W6, Pos 301 - 311)*

Andere hingegen sagen aus, dass persönlicher Glaube und persönliche Religiosität im Unterricht sehr wohl zur Sprache kommen. Meist wird diese Thematik von Schüler*innen eingebracht.

Ja, das kommt aber oft von den Schülern selber diese Frage weil sie das eben von uns auch wissen, dass es ja viele Katholische viele Evangelische gibt, die nicht in die Kirche gehn und weil ja auch in der Klassen dann oft Kinder erzählen also sie feiern schon Weihnachten, also islamische Kinder oder sie feiern schon Ostern und da wir das schon generell thematisiert ist das jetzt Teil des Glaubens, oder ist jetzt weil ma da in Österreich lebt oder [ja] wie schaut das aus. Also das das kommt schon. (W1, Pos 149 - 158)

Eine Lehrerin berichtet, sie habe eine muslimische Religionslehrerin eingeladen, damit sie den Schüler*innen von ihrem persönlichen Glauben erzählt. Dies hat sie als besonders erlebt.

Also ich hab's eben wo ich schon muslimische Religionslehrerinnen eingeladen hab, da war das [ja] schon natürlich sehr stark präsent weil die natürlich von ihrem eigenen Glauben auch erzählen und das ö find ich ja dann spannendsten auch für die Schüler, weil sie da hoid wirklich viel davon lernen. Genau. (W1, Pos 164 - 168)

Erwähnenswert ist dies, weil gerade ein solches positives Erleben von persönlichem Erzählen unter dem Punkt Kooperationen/Exkursionen noch einmal wichtig wird.

5.1.1.1b Fünf Säulen

Die „Fünf Säulen“ sind als Bezugspunkt zum Leben und Glauben von Muslim*innen ein weiterer Inhalt, den die befragten Lehrer*innen angeben. Jede interviewte Lehrer*in

sprach von den „Fünf Säulen“ als Inhalt, den sie den Schüler*innen vermitteln wollen. Sie kommen sowohl als allgemeines bzw. Gesamtthema vor als auch einzeln, wobei nicht alle Säulen genannt werden. Schüler*innen sollen ein „Grundpaket“ an Wissen zum Islam aus dem Religionsunterricht mitnehmen.

Oder dass sie die fünf Säulen wissen. Also so ein kleines Grundpaket hald mitnehmen. (W8, Pos 156 - 157)

Die Fünf Säulen werden dabei von mehreren Lehrer*innen als das bezeichnet, was das „Wichtigste“ für den Islam ist, ihn ausmacht.

die ähm die großen Glaubensinhalte zum Beispiel die fünf Säulen (W5, Pos 230 - 231)

was= was hald das wichtigste für den Islam ist, auch diese fünf SÄULEN (W3, Pos 240 - 241)

Wird nicht allgemein von Fünf Säulen gesprochen, so wird vor allem Ramadan (*ṣaum*) als eine Säule thematisiert. Auch das Glaubensbekenntnis (*aš-šahāda*) und das Gebet (*ṣalāt*) finden Erwähnung, spielen aber eine untergeordnete Rolle, kommen sie doch nur ein- bzw. zweimal vor.

Also diese fünf SÄULEN des Islams auch zu erKLÄREN, zu verSTEHEN, was dahintersteckt. (W4, Pos 293 - 294)

Dass sie vom Ramadan ein bisschen etwas wissen, weil das bei uns einfach= an bekommt das einfach mit, wenn man in Österreich lebt. Gerade auch hier in Stadt W6, es gibt einfach eine große islamische Population da. Und da ist der Ramadan einfach präsent. (W6, Pos 218 - 221)

Gebetsformen. Gehört eh zu den fünf Säulen auch dazu. (W8, Pos 291 - 292)

Von keinem*r Lehrer*in erwähnt werden in diesem Zusammenhang die weiteren Säulen Almosen geben (*Zakāh*) und Pilgerfahrt (*Ḥaǧǧ*).

5.1.1.1c Kontroverse Themen

Auch kontroverse Themen werden im Unterricht behandelt, wenngleich auch seltener als die oben genannten. Scharia (*Schāri'*) und die Stellung von Mann und Frau sind diesem Bereich zuzuordnen.

Oder was so wie jetzt zum Beispiel w=was ist die Scharia wirklich, ja? Was heißt das wirklich? Ja? Habe ich zum Beispiel gestern gehabt wieder. (W8, Pos 647 - 649)

Also als MuslimA, oder auf= als als Moslem, also äh wwie= wo ist auch Unterschiede auch zwischen Mann und Frau? Es ist wirklich so, dass die= dass die Frauen nichts wert sind, oder äh= also wie man es hald in den Med= überall hört, ja? Die alt eingesessenen Leute. Oder oder ist es doch anders? Haben die ganz einen anderen Stellenwert? Ist es vielleicht nur nach außen hin oder so=? Also das sind so für mich Punkte, wirklich die=die den Kindern auch auch [[I atmet ein und aus]] mitzugeben, genau. (W4, Pos 296 - 302)

Das Kopftuch, das per se nicht kontrovers ist, wird von manchen Lehrer*innen aber in einem kontroversen, herausfordernden thematischen Zusammenhang, wie Islamismus und Extremismus, genannt und ist deshalb hier anzuführen.

Eben auch entweder entweder das KopftUCH bzw. wenn's dann hald wieder ja IslamISMUS sozusagen spielt schon auch eine Rolle. Ähm dass da vergleich ich schon das= dieser Extremismus (W3, Pos 247 - 250)

5.1.1.1d Weitere Inhalte mit Bezug zum Alltag von Muslim*innen

Als weitere Inhalte, die die befragten Lehrer*innen in den Interviews ansprechen, sind Glaubensinhalte und theologische Vorstellungen zu nennen, die sich u.a. auf Gottesvorstellungen im Islam beziehen.

M=ein= pfuh was machen wir? Wir machen= ja. Gottesvorstellung, Gottesvorstellungen, (W8, Pos 289 - 290)

Ähnlich verhält es sich mit Festen und Ritualen, die benannt werden.

Also, dass sie schon über den eigenen Tellerrand hinausschauen und dass es nicht nur bei uns so ist, sondern das auch andere Feste feiern und wie das dann hald ist, (W6, Pos 160 - 169)

Auch die Themen Moschee/Imam/Muezzin/Koran sind zu nennen. Sie alle finden jedoch nur bei zwei Lehrer*innen Erwähnung, und sind deshalb für das Gesamtergebnis kaum als repräsentativ anzusehen. Eine untergeordnete Rolle spielen zudem Speisevorschriften, historische Aspekte und Mohammed als Person. Diese Themen kommen nur bei einer Lehrerin vor und sind daher von sehr geringer Bedeutung in dieser Studie.

5.1.1.2 Islam im Zusammenhang anderer Religionen

Gerade im konfessionellen Religionsunterricht steht der Islam nicht als unabhängiges Thema für sich da; ein Bezug zum Christentum ist also schon aufgrund der Untersuchungsanordnung gegeben. Inwieweit ein solcher Bezug auch bewusst thematisiert wird bzw. ein Bezug zu anderen Religionen hergestellt wird, fällt in diesen Bereich. Er befasst sich mit Äußerungen der interviewten Lehrer*innen, die auf interreligiöse Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Unterricht zum Thema Islam verweisen.

Die Hälfte der interviewten Lehrer*innen gibt an, das Thema Islam gerne vergleichend zu behandeln. In Aussagen ohne konkreten thematischen Bezug äußern sie sich darüber, wie wichtig ein solches Vorgehen sei. Vorrangig wird hier ein Vergleich mit dem Christentum angesprochen, erst in zweiter Linie geht es auch um andere Religionen.

Also da findet schon ein Vergleich statt ähm um um es einfach einfach aufzuzeigen und um um zu sehen, ja gibt's es, oder gibt's es ned oder wie ist es dort, also um es zu wissen (W5, Pos 117 - 120)

Ähm im Vergleich schon, ja? Wir vergleiche= also genau. Also sie im Vergleich zu stellen, dann schon, <zitierend: wie ist es dort, wie ist es dort?> Nur da ist äh der Intellekt in der Mittelschule hald m=m ja. Geht nicht viel, muss man ehrlicherweise sagen. (W8, Pos 334 - 340)

Werden Gemeinsamkeiten thematisiert, so wird mehrfach auf die Personen verwiesen, die sowohl im Christentum als auch im Islam vorkommen und eine Rolle spielen, allen voran Abraham/Ibrahim.

Ah fällt mir noch we= Ja und äh und mir ganz wichtig die Wurzel= dass die Wurzel eben sozusagen Abraham abrahamitischen Religionen also dass sie erkennen, dass dass wir aus dem Gleichen sozusagen rauskommen wenn [ja? Dass da ein gleicher Verbindung= oder eine Verbindung herrscht auch. (W8, Pos 298 - 302)

Also da erzähle ich= Äh ich erzähle ihnen schon ä= Ismael und Isaak. Also das kommt bei mir im=im auch, wenn ich die Abrahamgeschichte erzähle, erzähle ich auch vom Ismael und dass das hald dann ein anderes Volk geworden ist, und das erwähne ich schon. Das stimmt. (W7, Pos 77 - 83)

Als Gemeinsamkeit werden auch immer wieder Feste genannt, die es in allen Religionen gibt.

Dass sie wissen, dass es verschiedene Religionen gibt. Dass sie zum Beispiel verschiedene Feste haben, also zu Weihnachten habe ich versucht= da habe ich auch das Thema Islam und Judentum versucht eben aufgrund der Vorbereitung schon aufzugreifen, <zitierend: okay, schaut's, wir feiern jetzt Weihnachten, wir haben ein Geschenkefest, ABER schaut's mal ess= schaut's mal über den Tellerrand hinaus, es gibt in anderen Religionen das auch. Die feiern auch Feste, so wie wir, vielleicht nicht jetzt gerade, aber schaut's mal Chanukka ist auch jetzt gerade zufällig, das ist auch MIT Lichtern und teilweise Geschenken das wird so gefeiert, oder hald in anderer Form, wie bei uns.> (W6, Pos 150 - 160)

Die sogenannte goldene Regel der Religionen kommt in diesem Zusammenhang ebenfalls vor. Sie soll aufzuzeigen, was allen Religionen gemein ist.

ein bissl unter der Überschrift ähm <zitierend: die goldene Regel in den Religionen> (W5, Pos 26 - 28)

Auf Unterschiede gehen nur wenige Lehrer*innen explizit ein, wobei es – wenn sie es doch tun – jedes Mal um eine Abgrenzung zum Eigenen geht. Nicht jedoch in einem negativen Sinne, sondern vielmehr als Erklärung, dass es zwar unterschiedliche Zugänge und Ansichten zu Religion gibt, die voneinander abgrenzbar sind, aber doch nebeneinanderstehen können.

Naja, im Sinne von, dass ich sage, <zitierend: Es hat einfach jeder Mensch einen eigenen Zugang.> Also das ist das, was ich immer sage. Also was was ich versuche, den Schülern hald klar zu machen, dass es unterschiedliche Wege gibt, wie man von der Welt oder von Gott denken möchte. Also insofern= das

schließt ja eigentlich alle die Personen, die Sie da jetzt aufzählen [l: hm=hm] ein. [l: hm=hm] Aber es ist jetzt nicht explizit für mich genannt, also so habe ich mir das noch nie überlegt. (W7, Pos 403 - 410)

Beziehungen zwischen Religionen, sei es zwischen Christentum und Islam oder Judentum und Ähnliches spielen keinerlei Rolle. Die befragten Lehrer*innen geben durchwegs an, dass sie dies nicht thematisieren.

I: Das heißt behandelst du in irgendeiner Art und Weise dann die Beziehung von Christinnen und Musliminnen zueinander? LK: Nein. (W6, Pos 295 - 297)

5.1.1.3 Aktuelle Themen

Aktuelle Themen haben im Unterricht nur wenig Raum. Zu definieren sind sie als Äußerungen der Lehrer*innen, inwieweit sie im Rahmen des Unterrichts zum Thema Islam auf gegenwärtig wichtige Thematiken eingehen.

Zunächst fällt auf, dass aktuelle Themen vorrangig dann angesprochen werden, wenn sie zuvor von den Schüler*innen eingebracht wurden.

Immer nur punktuell oder es fließt ein auch punktuell in ähm durch spontane Schüleräußerungen oder manchmal wenn sich Schüler ihre Befindlichkeiten die sich da ein bissl öffnen, dann dann kann man da auf auf aktuelle Fragen eingehen. Also jetzt= jetzt das beziehe ich nicht auf den Islam. Aber EIGENTLICH wenig. Eigentlich wenig. (W5, Pos 249 - 255)

Ah die spielen eine Rolle, wenn die Schüler mit Fragen dazu kommen, ja? Ahm oder ich sp= ich frage dann oft <zitierend: Habt's es gelesen? Habt's es gehört?> (W8, Pos 309 - 314)

Wenn „etwas passiert ist“ und in den Medien darüber berichtet wird, finden aktuelle Themen Eingang in den Religionsunterricht.

Wenn irgendwo ein aktueller Anlass ist, also ob es jetzt Medien irgendetwas besonderes gerade ist, dann besprechen wir da ein bisschen, was dahintersteckt, (W4, Pos 30 - 35)

Von den meisten Lehrer*innen wird die Frage nach aktuellen Themen mit negativen Ereignissen in Verbindung gebracht, wie beispielsweise dem Terroranschlag in Wien im November 2020.

Genau, wenn eben so= Wenn wieder irgendwo ein Anschlag ist, oder wenn sie irgendwo in den Nachrichten wieder hören von was auch immer. Ja. (W8, Pos 229 - 238)

Aktuelle Themen im Moment haben wir keinen Anschlag, also deshalb ist da im Moment nichts in die Richtung. (W2, Pos 112 - 115)

Lediglich eine Lehrerin differenziert und hält fest, dass es Extremismus nicht nur im Islam, sondern auch im Christentum gibt.

IslamISMUS sozusagen spielt schon auch eine Rolle. Dass da vergleich ich schon das= dieser Extremismus da die= was der= was der TUT, der ja nicht nur

im Islam ist, sondern kann ja auch im Christentum sein das= das erwähne ich dann schon. (W3, Pos 248 - 253)

Auffallend ist, dass es Themen gibt, die allgemein als aktuell verstanden werden hätten können und somit vielleicht in den Interviews zu erwarten gewesen wären, die jedoch keinerlei Erwähnung fanden. So spielt Antisemitismus ebenso wie Islamfeindlichkeit und Verfolgung von Muslim*innen keine Rolle. Auch Religionskriege finden keine Erwähnung.²⁹ Flucht und Migration kommen nicht vor. Auf Integration als Thema reagieren die Lehrer*innen unterschiedlich.

Bei einer Lehrer*in „fließt Integration immer mit ein“. Ihre Lerngruppe besteht ausschließlich aus Schüler*innen schwarzer Hautfarbe. Hinzu kommt, dass eine der Schüler*innen ein Kind mit besonderen Bedürfnissen ist. Integration ist für diese Lerngruppe also laut Lehrer*in kein explizites Thema, bestimmt aber implizit das gesamte Alltagsleben der Schüler*innen.

Integration hmm. Ich glaube, dass ist so immer, das FLIESST für mich s= mehr so ein, weil meine Kinder müssen ja auch integriert werden, die sind alle schwarz. Und äh= Un=die tun ja genau so= es kommt immer IRGENDwie ein Thema, das eine Mädchen spricht ein bissi mehr, die hole ich ab vom vom anderen Gebäude. Gehört zur gleichen Schule, aber die ist halt grad im anderen Gebäude. Das ist aber gleich daneben. Dann frage ich sie, dann gehen wir gemeinsam HIN, da hamma diese zwei Minuten zwei-drei Minuten und= Aber <lauter: Zeit, ein bissi zu reden>, dann frage ich sie, wie's ihr geht und ja, dann kommt das einfach zur Sprache Da wird= da wird manchmal darüber gesprochen und <lauter: da ergeben sich dann auch oft> Themen, die wir machen. (W3, Pos 284-297)

Meist spielt Integration keine Rolle.

Ich sage doch das, das= das wir selber= also das in der Klasse zum Beispiel kein=kein einziger Muslim ist, äh wird es nicht= wird es da nicht wirklich eine Rolle spielen. (W9, Pos 326 - 328)

Im Gegensatz zu eben genannter Konstellation, in welcher die Schüler*innen keinerlei schulischen Kontakt zu Muslim*innen haben, und Integration im Unterricht keine explizite Rolle spielt, gibt es aber auch das andere Extrem* eine Schule, in der Muslim*innen in der Mehrzahl sind und gerade deshalb deren Integration keine Rolle spielt.

Islam und Integration? Na, Integration war e= war eigentlich nie Thema ja? Weil die die Kinder ja mit muslimischen Kollegen und in manchen Schulen sogar die Mehrheit sind, ja? Also da sind christliche Kinder äh Minderheiten. (W2, Pos 152 - 155)

²⁹ Die Interviews wurden in den Jahren 2022/23 geführt, noch vor dem 7. Oktober 2023, an dem die Hamas einen unvergleichlichen Terrorakt gegen Israel ausführte. Es ist anzunehmen, dass eine neuerliche Erhebung mit dem gleichen Fragebogen heute ein anderes Ergebnis brächte.

Aus beiden Beispielen wird deutlich, wie sehr sich die Zusammensetzung der Schüler*innen aufgrund des Schulstandortes unterscheiden kann. Darauf wird im Kapitel Interpretation der Daten noch näher einzugehen sein.

5.1.1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass allen befragten Lehrer*innen ähnliche Inhalte wichtig sind. Von besonderer Bedeutung ist für alle, dass die Schüler*innen einen Einblick in den Alltag und das Leben von Muslim*innen erhalten. Dies soll helfen Verständnis auf- und Vorurteile abzubauen. Die Fünf Säulen gelten als „Grundwissen“, das den Schüler*innen mitgegeben werden soll. Geht es um einen Vergleich der Religionen im Religionsunterricht sind vor allem Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten von Bedeutung. Vergleiche werden gerne verwendet, um die Schüler*innen initial mit dem Thema vertraut zu machen. Aktuelle Themen spielen in den Beschreibungen zum evangelischen Religionsunterricht der befragten Gruppe eine eher geringe Rolle. Begriffe wie Flucht, Migration, Terrorismus usw. werden kaum diskutiert. Interessant ist, dass die befragten Lehrer*innen mit dem Wortpaar *aktuelle Themen* fast ausschließlich negative Vorkommnisse wie beispielsweise einen Anschlag assoziieren.

5.1.2 Ziele

Die Ziele, also was die befragten Lehrer*innen mit ihrem Unterricht zum Thema Islam erreichen möchten, sind umfangreich. Sie können grob in drei Bereiche unterteilt werden.

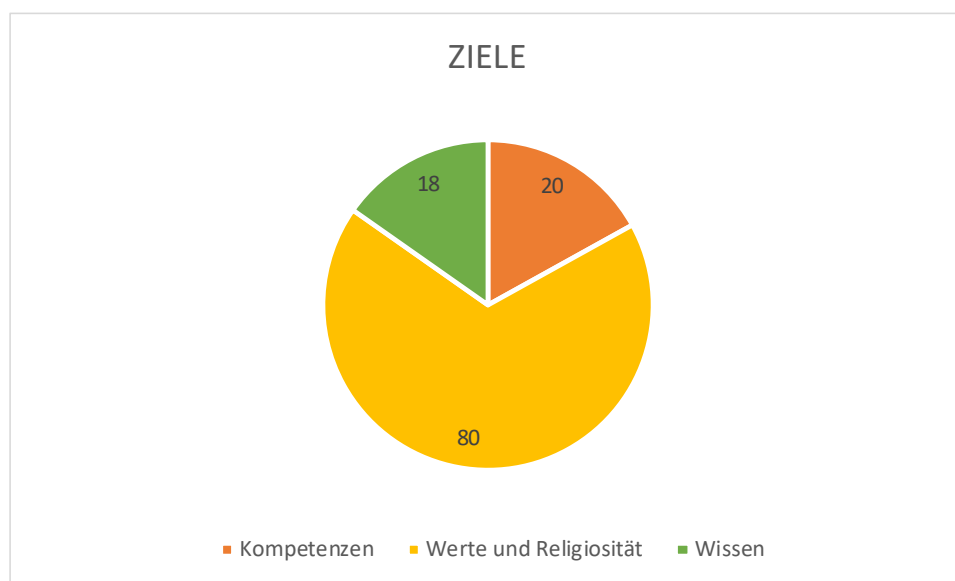


Abbildung 14: Unterteilung der Kategorie Ziele

Am häufigsten wurden Ziele genannt, die sich den Begriffen Werte und Religiosität zuordnen lassen. Kompetenzen, die gefördert werden sollen beziehen sich vorrangig auf ein Sprachfähigmachen der Schüler*innen, sowie auf die Fähigkeit hinzuschauen und wahrzunehmen. Weniger bedeutsam scheint die Vermittlung eines sogenannten reinen Sachwissens zu sein, also Grund- oder Basiswissen über Islam.

5.1.2.1 Werte und Religiosität

Die interviewten Lehrer*innen zielen mit ihrem Religionsunterricht darauf ab, die Werthaltungen der Schüler*innen hin zu mehr Offenheit und Respekt gegenüber Islam, aber auch allgemein zu mehr Toleranz und Akzeptanz anderen gegenüber zu beeinflussen. Sie wollen bei den Schüler*innen etwas bewirken, etwas verändern

ja das is auf jeden Fall, ja oder bestärken, ne nachdem was vorherrscht welcher Blickwinkel. (W1, Pos 311 - 314)

Besonders wichtig scheint den befragten Lehrer*innen zu sein, dass die Schüler*innen erkennen, dass unterschiedliche Menschen auch unterschiedliche Religionen oder unterschiedliche Wege zu Gott bevorzugen. Diese Aussagen werden nicht wertend getroffen, sondern immer im Sinne des Ausrucks einer Tatsache.

Die These haben wir auf unserem Religionsheft stehen. Ähm genau. D=Das ist miteinander und das ist ähm mir ist auch wichtig, dass die Schüler wissen= also dass jeder Mensch eben so unterschiedlich, wie er ist, auch unterschiedlich im Zugang zu seinem eigenen Glauben ist, und für jeden was (=etwas) anderes wichtig ist und für jeden was anderes passt, ja? (W8, Pos189 - 195)

Einigen Lehrer*innen ist es ein zentrales Anliegen, dass die Schüler*innen den Unterschied zwischen Religion und Politik wahrnehmen und erkennen, dass es sich hierbei um zwei verschiedene Dimensionen handelt.

Also dieses neu zu begegnen, einfach äh wach zu rütteln und zu sagen <zitierend: Schau, die Religion ist nicht gleich das, was sonst so politisch passiert, da muss man immer aufpassen> und die Menschen und ihren Glauben einfach äh wahrzunehmen (W4, Pos 192 - 195)

Eine solche Trennung in Politik und Religion wird auch in direktem Bezug auf Islam genannt.

Und eben auch dieses= Ja, dieses mit dem dem Islamisten mit dem Islam nicht in Verbindung zu bring= also zu bringen, obwo= oder auch auf der einen Seite, dass die Schüler auch merken, auch Christen) waren Terroristen, ja? In der Geschichte. Oder sind es vielleicht heute auch noch, oder also auch (W8, Pos 706 - 711)

Als weiteres Ziel mit religiösem Wertebezug wird von den Lehrer*innen Offenheit gegenüber Islam genannt. Respekt gegenüber Islam und Muslim*innen ist ebenso ein genanntes Ziel wie das Erkennen der Schüler*innen, dass Muslim*innen und Islam Teil

„unserer“ Kultur sind. Gerade der Abbau von Angst ist deshalb ebenfalls ein wichtiges Anliegen der befragten Lehrer*innen.

Also für mich das Wichtigste ist, dass die Schüler bisserl aufgeschlossener werden und einfach auch die Religion kennen lernen, weil gerade in Österreich gibt's mehr Menschen, die dem Islam angehören, als Evangelische. Und ich denk ma, das is schon wichtig, das ma einfach auch Bescheid weiß. Und das Ängste abgebaut werden und ja. (W1, Pos 64 - 68)

Auch in Hinblick auf generelle gesellschafts- und persönlichkeitsrelevante Werte sind Offenheit, Wertschätzung und Respekt besonders häufig genannte Ziele. In fast allen Interviews gibt es mehrere Aussagen hierzu. Die Schüler*innen sollen durch den Religionsunterricht zum Thema Islam allgemein offener werden, sich trauen auf Mitschüler*innen anderer Religionszugehörigkeit zuzugehen und Fragen zu stellen. Die Schüler*innen sollen lernen, sich für andere Religionen zu interessieren, und mit Offenheit darauf zu reagieren.

Also ich wüsste jetzt nicht, wie ich es professioneller ausdrücken könnte, aber das meine Schüler einfach offen für andere Religionen sind, also eben im Sinne von <zitierend: Ich akzeptiere das, dass es das gibt. Das ist gut, dass es das gibt. Ich gehe auf dich zu, aber es ist auch schön, dass ich <betonend: meinen Glauben> habe.> Also wenn ich das vermitteln kann, wäre ich sehr glücklich. (W6, Pos 109 - 114)

Wobei einer Lehrerin besonders wichtig ist zu betonen, dass dies nicht heißt, dass die Schüler*innen ihre eigene Religion zugunsten einer anderen aufgeben sollen.

Naja, nachdem ich es ja versuche als Lehrerin <betonend: authentisch> zu sein, versuche ich, das <betonend: mitzugeben>, dass man dafür offen ist, das heißt nicht, dass sie den Islam annehmen, sondern <lachend: ich hoffe, dass alle soweit geprägt sind, dass sie ihren eigenen Glauben behalten. (W6, Pos 540 - 544)

Den Lehrer*innen ist es ein Anliegen, im Unterricht anderen Religionen gegenüber nicht wertend sondern neutral zu agieren.

Ich weiß nicht, wie geprägt ich jetzt= natürlich bin ich geprägt von meiner Religion. Versuche aber trotzdem wertfrei sofern das geht den Schülern zu vermitteln, dass anderes akzeptiert ist, dass sie offen sind für andere, also da auf= dafür stehe ich im Ganzen, also ich= das iss einfach Teil von mir, deswegen ich weiß es nicht. Also ich bemühe mich, wertfrei und akzeptierend zu sein. (W6, Pos 61 - 67)

Fast alle Lehrer*innen geben ein Mehr an Toleranz bei den Schüler*innen als Ziel an. Die Schüler*innen sollen beispielsweise toleranter und offener auf Mädchen und Frauen reagieren, die ein Kopftuch tragen.

Naja, dass man tolerant begegnet, eben auch diesem Kopftuch gegenüber, weil das= merke ich immer, dass das manchmal brennt in ihnen, warum und wieso? Aber eben dass man da Toleranz entwickelt. Weil es gibt auch Christen, die

*immer ein Kreuz um sich umhängen. Könnte mich ja genauso ähm irritieren.
(W7, Pos 754 - 759)*

Als Voraussetzung für mehr Toleranz wird einerseits auf den Abbau von Angst verwiesen, andererseits auf umfassendes Wissen. Schüler*innen sollen Islam besser kennenlernen, und dadurch Verständnis gegenüber Muslim*innen erlangen. Dies wiederum führt zu mehr Toleranz.

Also mir is es eben eher wichtiger, dass es einfach mal kennen lernen, weil ich glaub durch das Kennenlernen und durch das Verstehen oder a Stück weites Verstehen, passiert das automatisch, das man toleranter wird (W1, Pos 85 - 88)

Auch die Fähigkeit, eigene Ansichten zu reflektieren, wollen einige interviewte Lehrer*innen ihren Schüler*innen vermitteln.

Also in mei= mein Hauptziel also i= ich unterrichte so, dass sich die= nicht alles so nehmen, wie sie es hören und sehen. Sondern auch immer zu hinterfragen. Immer nachzuhaken. Kann das so sein? Ist das wirklich so? (W4, Pos 216 - 226)

Dabei beziehen sich die Lehrer*innen nicht ausschließlich auf den Unterricht zum Islam, sondern wollen, dass die Schüler*innen allgemein lernen, mehr zu hinterfragen und zu reflektieren, auch betreffend ihren eigenen Religionsunterricht.

Ähnlich verhält es sich beim Umgang mit Vorurteilen. Die Lehrer*innen zielen mit dem Religionsunterricht darauf ab, diese aufzuklären und abzubauen.

Nein, ich persönlich habe eine andere Vorgabe. Für mich geht es ähm eigentlich Ja, sie sollen gewisse Dinge über den Islam wissen, aber eher auch um das Thema äh Abbau von Vorurteilen, vom Schubladendenken. (W9, Pos 119 - 122)

Es wird nicht genauer darauf eingegangen, worin genau die Vorurteile bestehen, die die Schüler*innen mitbringen. Nur eine Lehrerin spricht in diesem Zusammenhang von „Falschwissen“.

In Bezug auf Werte können aus den Interviewtranskripten religions- sowie religiositätsbezogene aber auch gesellschafts- und persönlichkeitsrelevante Ziele abgeleitet werden. Den Schüler*innen sollen durch den Unterricht besonders die Werte Offenheit, Wertschätzung und Respekt nähergebracht werden.

5.1.2.2. Wissen

Das Erlernen bestimmter Wissensinhalte seitens der Schüler*innen ist ein weiteres Ziel der Lehrer*innen. Dabei geht es ihnen vor allem darum, dass die Schüler*innen eine Art Basiswissen mitnehmen, auf welches sie zurückgreifen können. Zum Beispiel ist das Wissen um Gebet wichtig, warum und wie gebetet wird, warum die Ausrichtung nach Mekka bedeutsam ist. Die Schüler*innen sollen auch wissen, wie eine Moschee aussehen kann und wie man sich darin verhält. Auch über Wissen zu Festen und den fünf Säulen sollen die Schüler*innen laut ihren Lehrenden verfügen. Es geht ihnen also

um die Vermittlung eines Grundwissens über Islam – eine Lehrerin spricht explizit von Sachwissen, eine andere von Grundbegriffen.

Also mir geht es sicher einmal grundsätzlich auch darum, eben dass sie gewisse Dinge über den Islam wissen schlechthin. Und auf dem aufbauend eben auch an einen toleranten, akzeptierenden Umgang damit äh finden. (W9, Pos 270 - 274)

Neben islamspezifischem Wissen wollen die Lehrer*innen den Schüler*innen auch Wissen über Religion allgemein weitergeben. Schüler*innen sollen die Grundlagen anderer Religionen kennen. Dabei spielen vor allem die monotheistischen Religionen eine Rolle.

5.1.2.3. Kompetenzen

Die Förderung von Kompetenzen wird ebenfalls als Ziel des Religionsunterrichts genannt. Der Kompetenzbegriff an sich ist zwar in keinem der Interviews explizit gefallen, doch lassen sich einige Aussagen der Lehrer*innen verschiedenen Kompetenzbereichen zuordnen. Besonders wichtig ist ihnen eine Förderung von interreligiösen Kompetenzen, beispielsweise die Fähigkeit, auf Angehörige anderer Religionen zuzugehen. Die Schüler*innen sollen sprachfähig und offen anderen Religionen gegenüber werden. Sie sollen lernen, „hinzuschauen“ und „wahrzunehmen“, also erkennen, dass es neben dem Eigenen, neben der eigenen Lebensweise und Religion auch noch andere gibt.

Die Fähigkeit einmal HINZUSCHAUEN, was was in der anderen Religion wichtig ist. Ähm die Fähigkeit wahrzunehmen, dass es dem Menschen <schnell: das es dem Mensch> das das das den Muslimen ihre Religion wichtig ist und dass sie deshalb Wert darauf legen, ihre religiösen religiösen Pflichten zu erfüllen oder oder so. Also dieses dieses HINSchauen, dieses WAHRNEHMEN und sachliche Information. So. (W5, Pos 161 - 168)

Geht es um Kompetenzen, ist den Lehrer*innen wichtig, dass die Schüler*innen sprachfähig werden, also in die Lage versetzt werden, mit anderen – bzw. mit Angehörigen anderer Religionen, insb. des Islam in ein Gespräch einzutreten.

Und auch ein bisschen sprachfähig zu werden, einfach Worte auch zu kennen und=und sprachfähig zu werden, weil nur wenn ich W=Worte kenne, kann ich mich mit Muslimen auch über ihre Religion unterhalten. (W7, Pos 198 - 201)

Also das sind so Sachen, wo ich mir denke, wenn man sich das fragen traut, ähm macht= schafft man Brücken und keine Mauern. (W4, Pos 209 - 211)

Äußerungen, die beschreiben, dass die Schüler*innen im Kontext der Thematisierung des Islams bestimmte Wissensbestände lernen sollen, fallen ebenfalls in diese Kategorie. Ebenso wie Kompetenzvermittlung ist auch Wissensvermittlung zahlenmäßig eine kleine Kategorie. Hauptsächlich beziehen sich die von den Lehrer*innen genannten Wissensinhalte auf

islamspezifisches Wissen. Die Schüler*innen sollen einen Grundstock an sachlichen Informationen angeboten bekommen, auf den sie – wenn notwendig – zurückgreifen können.

Ein Sachwissen darüber zu haben. Ein so wie ein inhaltliches Wissen. (W5, Pos. 169-173)

Also mir geht es sicher einmal grundsätzlich auch darum, eben dass sie gewisse Dinge über den Islam wissen schlechthin. Und auf dem aufbauend eben auch an einen toleranten, akzeptierenden Umgang damit äh finden. (W9, Pos 270 - 274)

Schüler*innen sollen nicht nur über Basiswissen in Bezug auf den Islam verfügen, sondern in Bezug auf Religionen allgemeine, vor allem was monotheistische Religionen betrifft.

Großer Block ist bei mir auch immer die monotheistischen Religionen in der Mittelschule, also für mich ist es wichtig, dass jeder, der von mir vom Religionsunterricht in höheren Schulen weitergebe, weiß, was monotheistische Religionen sind und vor allem der Islam ist mir da wichtig, weil wir mit den Menschen zusammenleben. (W4, Pos 50 - 54)

Dass die Schüler*innen über ein solches Grundwissen verfügen ist den Lehrer*innen nach Voraussetzung dafür, dass sie sprachfähig und offen sind.

Äußerungen, die die Bildung der eigenen Religion der Schüler*innen betreffen, sind nicht zu finden. Dem evangelischen Religionsunterricht wird gerne nachgesagt, dass er „missionieren“ wolle, bzw. die Schüler*innen zu Gläubigen machen wolle. So hält G. Engelmayer, Präsidiumsmitglied des Humanistischen Verbandes Österreichs, in einem Interview mit „Der Standard“ fest: „Kein bekenntnisorientierter Religionsunterricht im öffentlich-rechtlichen Schulwesen. Die Schule ist nicht zur Missionierung von Kindern da, sondern zur Vermittlung von Wissen und Werten auf möglichst objektiver Basis. Die Kinder haben das Recht auf die beste Information, die verfügbar ist.“ (Nimmervoll, 2017)

Auch wenn es vielleicht Lehrer*innen geben mag, die ein solches Ziel verfolgen, sind in den Äußerungen der befragten Lehrer*innen keinerlei Hinweise darauf zu finden. Hinsichtlich der Bildung eigener Religiosität als Ziel des konfessionellen Religionsunterrichtes können lediglich zwei Aussagen ausgemacht werden. Einer Lehrerin ist es wichtig, die Schüler*innen in „christlicher Wertschätzung“ zu erziehen. Wird hier jedoch der Kontext miteinbezogen, so erschließt sich ein anderes Bild. Die Lehrerin möchte, dass die Schüler*innen zu offenen Menschen werden, und dieses Ziel verfolgt sie mit dem Thema Islam in gleicher Weise wie mit allen anderen Themen im Religionsunterricht.

Ich habe ja sonst auch das Ziel, die Kinder oder die Jugendlichen zu offenen Menschen zu machen, äh in=im= in der christlichen Wertschätzung zu erziehen. Und aus dem heraus ist es jetzt kein macht es keinen großen Unterschied. (W9, Pos 175 - 178)

Eine weitere Lehrerin spricht davon authentisch zu sein, zugleich aber Offenheit anderem gegenüber zu vermitteln. Auch wenn sie hofft, dass die Schüler*innen bei aller Offenheit für den Islam evangelisch bleiben.

Naja, nachdem ich es ja versuche als Lehrerin authentisch zu sein, versuche ich, das mitzugeben, dass man dafür offen ist, das heißt nicht, dass sie den Islam annehmen, sondern <lachend: ich hoffe, dass alle > soweit geprägt sind, dass sie ihren eigenen Glauben behalten. (W6, Pos 540 - 544)

Der Wunsch zu missionieren fehlt hier also. Vielmehr ist die Bildung eigener Religiosität verbunden mit dem Bild eines evangelischen Christentums, das für Offenheit und Toleranz steht.

5.1.2.5. Zusammenfassung

Resümierend kann festgehalten werden, dass den Lehrer*innen vorrangig wichtig ist, die Wertehaltungen ihrer Schüler*innen hin zu mehr Toleranz und Respekt zu verändern, sowohl allgemein als auch speziell mit Blick auf das Thema Islam. Gegenüber Islam soll Offenheit gefördert werden, Islam soll als Teil „unserer Kultur“ verstanden werden, Muslim*innen ohne Angst, dafür mit Respekt begegnet werden. Den Schüler*innen soll durch den Unterricht bewusst werden, dass Religionen einander nicht ersetzen, sondern nebeneinander stehen können.

5.1.3 Methoden

In den Transkripten der Lehrer*inneninterviews lassen sich Aussagen finden, die einen Blick auf die verschiedenen verwendeten Methoden ermöglichen. Dabei wird ersichtlich, dass sich die Methodenbezüge in zwei Bereiche aufteilen lassen, methodische Grundsätze und konkrete Methoden. Auf beides wird im Folgenden eingegangen.

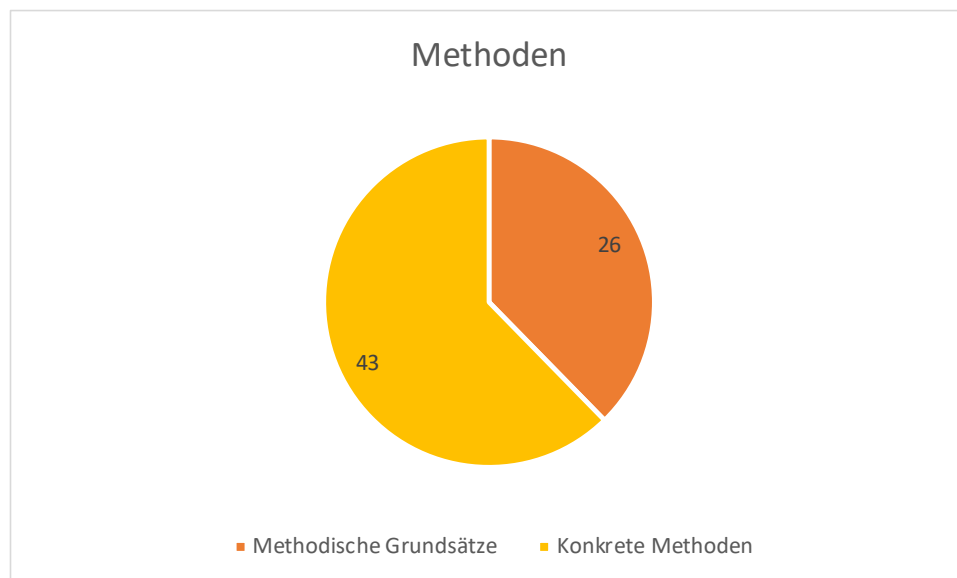


Abbildung 15: Unterteilung der Kategorie Methoden

5.1.3.1. Methodische Grundsätze

Bei den methodischen Grundsätzen ist erkennbar, dass sich die befragten Lehrer*innen hauptsächlich an den Bedürfnissen der Schüler*innen orientieren und kaum am Stoff selbst. Die Lehrer*innen passen ihren Unterricht an die jeweilige Lerngruppe an.

Ja, würden Sie sagen, dass es= also d=ähnlich äh= von der Diversität, wie jetzt bei anderen Themen auch dad=da kommt es dann auch auf die Gruppe an? LK: Genau. (W8, Pos 429 - 431)

Die Lehrer*innen geben an, dass sie als Einstieg in das Thema Islam im Religionsunterricht zunächst die Schüler*innen fragen, was sie schon wissen, was ihnen wichtig ist und was sie interessiert.

Also <lauter: ich würde jetzt in meinem Fall würde ich schon die Schülerinnen> fragen, was sie schon über sie wissen und was sie gehört haben und dass ich davon ausgehe, und und was dann kommt, da merk ich ja dann eh was sie= Und daran schließ= da schließ ich an. (W3, Pos 271 - 275)

Mehrfach wird hinzugefügt, dass die Lehrer*innen sich bei Bedarf auch mehr Zeit für die Behandlung des Themas nehmen, als sie ursprünglich anberaumt haben, beispielsweise wenn noch viele Fragen und/oder Unsicherheiten bei den Schüler*innen vorhanden sind.

Wenn ich das Gefühl habe, wir haben es nur gestreift, und sie haben noch viele Fragen, dann mache ich da immer oft noch weiter. Ich bin da zum Glück sehr frei in meinem= in meiner Planung, Was ich reagieren kann. (W7, Pos 38 - 42)

Der am häufigsten genannte methodische Grundsatz der befragten Lehrer*innen ist die Schüler*innenzentrierung. Der Unterricht wird an die Ansprüche und Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst.

5.1.3.2. Konkrete Methoden

Ebenso wie bei den methodischen Grundsätzen stehen auch bei den konkreten Methoden die Schüler*innen im Vordergrund. Die wichtigste Methode ist das Sammeln und Bearbeiten von Schüler*innenfragen.

Aber mir ist wichtiger, die Fragen und ihre Anliegen w= bei denen zu bleiben, als wie jetzt großer Kern das Leben von Mohammed, das= ja, weil das eh nur= weil Beisätze sind, weil das nicht wichtig ist, ja? Und das mal nachliest. (W8, Pos 277 - 281)

In Einklang damit erscheint, dass gesprächsorientierte und interaktive Methoden am zweithäufigsten genannt werden. Das Gespräch mit den Schüler*innen scheinen alle Lehrer*innen intensiv zu suchen.

Also im Lehrer-Schüler-Gespräch erarbeiten ist prinzipiell meine liebste Methode, weil ich dann noch eben Fragen beantworten kann. (W6, Pos 317 - 317)

Textbasierte Methoden wie etwa schreiben und lesen verwenden die Lehrer*innen nach eigenen Angaben hingegen eher selten. Auch schriftliche und mündliche Präsentationen spielen eine nur untergeordnete Rolle. Selten werden ebenso Methoden genannt, die auf digitalem Medieneinsatz beruhen.

Es gibt eine Reihe methodischer Ansätze, deren Nutzung man im Religionsunterricht erwarten könnte, die jedoch in den Interviews nie vorkommen. Dabei handelt es sich um das Gebet oder um kreative Tätigkeiten wie Malen und Basteln.

5.1.4 Materialien

Die von den Lehrer*innen im Religionsunterricht zum Thema Islam eingesetzten Materialien und Medien sind im Folgenden näher zu betrachten. Neben einer Bestimmung, welche Materialien und Medien von den Lehrer*innen angegeben werden, wird auch ein Blick auf die Bewertung der selbigen zu werfen sein.

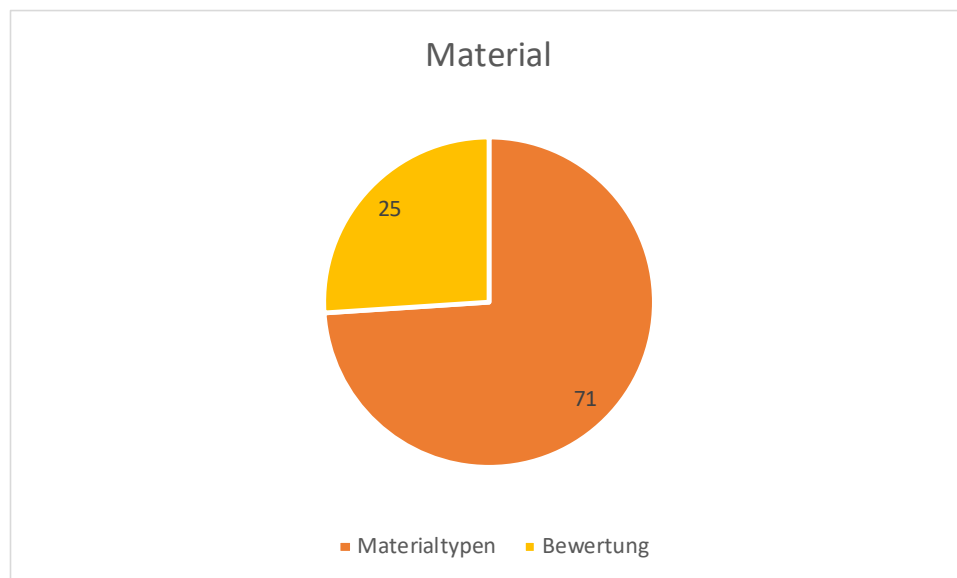


Abbildung 16: Unterteilung der Kategorie Materialien

5.1.4.1. Materialtypen

Sehr häufig werden Filme genannt, wenn es darum geht, welche Materialien/Medien von den Lehrer*innen verwendet werden.

Ja, ich arbeite ganz viel auch mit mit Kurzfil= also mit Filmen,] die es ja im Netz gibt. Mit diesen <zitierend: Islam kurz erklärt> heißt das sind so Kurzfilme. Und <zitierend: Muslim TV de> oder so irgendwie, (W8, Pos 263 - 267)

Dies stimmt mit dem von den Lehrer*innen genannten Ziel überein, den Schüler*innen Leben und Alltag von Muslim*innen möglichst praktisch und lebensnah zu vermitteln. Der meistgenannte Film ist Checker Tobi (<https://www.kika.de/checker-welt/checker-reportagen/checker-tobi/videos/der-islam-check-100>).

Ah und wo hald gezeigt wird auch wie= wie wäscht man sich vor einem Gebet, oder wie geht man in eine Moschee und wie macht man das, oder auf natürlich witzige Art, in dem Film, aber ich habe gemerkt, gerade bei solchen Filmen, oder so nnebenbei auch äh vermittelt wird, dass das oft mehr bei den Schülern ankommt, als= als direkt im Sachbild. (W8, Pos 483 - 488)

oder was für Filme= was mag ich denn noch gern? Ah ja, den Ding o=o dieser Checker Tobi das Film zum Islam ist auch= finde ich auch gut, ja? Oder wenn selber Muslime zum Erzählen kommen. Eben= Weil das dann ihre Altersgruppe

auch ist. Da das nicht die Lehrerin sie vollquatscht mit irgendetwas, sondern zwischendurch, ja? (W8, Pos 268 - 274)

Wichtig scheint den Lehrer*innen zu sein, dass die gewählten Filme den Schüler*innen Informationen zum Islam aus Sicht eines Muslim bzw. einer Muslimin vermitteln. Der Alltag, die Lebenswelt von Muslim*innen soll den Schüler*innen aus einer Innensicht heraus näher gebracht werden.

Dann bei den Jüngeren da hab ich auch oft den Checker Tobi das Video, das is supa weil's einfach auch wirklich weil ma in die Familie hineinschaun kann oder man sieht wie schaut das aus und so. (W1, Pos 185 - 187)

Eine Lehrerin gibt an, die Filme als Ersatz für Interviews mit Muslim*innen, welche schwierig zu organisieren wären, zu verwenden.

Ich find's schon gut, weil der= weil ich's nicht kann, er interviewt ja eine Muslima. Oder mehrere. Das das ist natürlich schon gut, weil wenn ich die Möglichkeit nicht hab, er macht es und dann kann= erzählt die selber, was was wichtig ist. Ob weil wenn's bald mir aus organisatorischen Gründen nicht gelingt, dann, er macht es ja. Und also der w= da wird es ganz gut erklärt und und sie merken sich das auch sehr gut. (W3, Pos 387 - 394)

Eine andere Lehrerin begeht mit den Schüler*innen virtuell eine Moschee, da für sie ein realer Moscheebesuch nicht umsetzbar wäre.

Deswegen virtuell suchen wir eine Moschee, aber= Ja auch wieder irgendeinen Kurzfilm, oder irgendeinen wo man das eben gut er= wo das gut erklärt wird. Wo man sieht, wie es= wie die Waschungen sind, oder die (W8, Pos 470 - 477)

Lediglich eine Lehrerin gibt allerdings explizit an, dass sie die Filme und deren Inhalte gemeinsam mit den Schüler*innen hinterfragt und kritisch diskutiert.

Ja also ich zeige auch ab und zu mal einen Kurzfilm über den wir dann reden also den wir dann anschauen, besprechen, so Kurzinformationen über den Islam, und dann schauen wir <zitierend: ist da was Wahres dran, oder nicht, oder wie gefällt uns diese Erklärung, oder nicht?> Also dass man dann in diese Richtung weiterschauen, ja. (W4, Pos 432 - 437)

Die Verwendung digitaler Lehrmittel findet im Unterricht je nach Möglichkeiten unterschiedlich statt. In manchen Schulen steht für den Religionsunterricht lediglich ein kleiner Materialraum oder die Schüler*innenbibliothek zur Verfügung, in welchem es weder Smartboard noch Internet gibt. In anderen Schulen dagegen findet der Unterricht in Klassen statt, die mit Smartboards ausgestattet sind und/oder die Schüler*innen verwenden iPad und Handy.

In letzter Zeit ist das Smartboard in den Vordergrund gerückt, also und die Schüler= Also ich spreche jetzt vor allem für eine, ich habe zurzeit nur eine Mittelschule. (W6, Pos 359 - 361)

Und dann mit dem Smartboard ist das ja super, dann geht man da hald rein, schaut sich das mal an und dann bespricht ma (W4, Pos 320 - 323)

In solchen Schulen werden die angebotenen digitalen Lehrmittel gerne verwendet, beispielsweise um Learning Apps und PowerPoint zu nutzen.

Learning Apps werden immer mehr und mehr gefragt. Das ist aber für mich auch eine neue Materie, wo ich eben erst hineinkomme, also das ist Neuland. Ich bemühe mich, die Schüler nehmen es gerne an aber ich würde mich nicht als Experten darin sehen. (W6, Pos 362 - 366)

Neben Filmen verwenden die befragten Lehrer*innen häufig Papiermaterialien für den Unterricht. Sie nennen Arbeits- und Informationsblätter, sowie Karten und Bilder.

dies= also sind so Arbeitsblätter, Infoblätter, Infomaterial. Mit dem arbeite ich auch sehr gerne, also das ist jetzt hald NEU, aber der Inhalt ist ähnlich dem, was ich da mit der Kollegin einmal gesprochen habe. (W4, Pos 522 - 525)

Arbeitsblätter werden zur Sammlung und Sicherung von Ergebnissen eingesetzt.

Und ich hatte eben= ich verwende dann schon die Arbeitsblätter, einfach um gewisse Dinge hald auch zu festigen. Also. (W7, Pos 428 - 430)

Karten werden von den Lehrer*innen ebenfalls genannt. Sie verwenden Religionsbildkarten im Unterricht sowie Karten mit Kurzinformationen zu Religionen.

diese religios= diese Religionsbildkarten, da habe ich jetzt Ihnen noch nicht nachgeschaut, wo die her sind. (W7, Pos 527 - 529)

Um mit den Schüler*innen über Islam zu reden, verwenden Lehrer*innen neben Karten auch Bilder.

Na m= Gespräch über Bilder. Also einfach Ja, weil ich glaube, dass Bilder hald ansprechend sind. (W7, Pos 426 - 428)

Gegenstände sind ein weiterer Weg, mittels welchem die Lehrer*innen Islam unterrichten. Diese können dabei direkten Bezug zum Islam haben, wie zum Beispiel ein Gebetsteppich, eine Gebetskette oder der Koran.

also ich verwende Gegenstände. Ähm damit sie das einfach sehen können, sprich ich werde einen Gebetsteppich mithaben, Gebetskette. Äh einen Koran, äh solche Dinge, also auf jeden Fall. (W9, Pos 393 - 396)

Gegenstände ohne konkreten religiösen Bezug werden ebenfalls genannt, beispielsweise ein Holzelefant, um die Geschichte „Die blinden Männer und der Elefant“ zu veranschaulichen.

Wobei Schüler, die ich in der Volksschule schon hatte, in der Mittelschule kennen, wobei ic= dieses= die Geschichte mit dem Elefanten, das ist immer mein Einstieg in der Volksschule, ich es noch einmal wagen möchte, heuer in der Mittelschule zu machen. (W6, Pos 284 - 288)

Ziel der Arbeit mit Bildern und Gegenständen ist es, mit den Schüler*innen ins Gespräch zu kommen.

grundsätzlich das sch= ahm ja das Schülergespräch natürlich. Äh aufbauend mit irgendwelcher Anschauungsmaterialien. Oder ms= ob das jetzt Bilder sind, mit denen man ins Gespräch kommt, oder Gegenstände, oder der Koran ist, den man in die Hand nimmt und sich anschaut (W8, Pos 417 - 421)

Lehrbücher finden im Unterricht der befragten Lehrer*innen keine Verwendung. Obwohl es ein Religionsbuch für die Mittelschule gibt (RELi + wir [<https://epv-evang.at/shop/reli-wir-sb-146325/>]), scheint es den Lehrer*innen nicht präsent zu sein.

Oder Wir haben auch kein also kein Schulbuch, wo ich mit den Schülern sitzen kann, so= darum beneide ich oft die Kolleginnen und Kollegen in den anderen Fächern, die dann ich die Klasse gehen und sagen <zitierend: So, und wir machen jetzt Beispiel das und das und das>, sondern ich muss mich wirklich alles vorher zusammensuchen (W6, Pos 406 - 411)

I: Haben Sie ein Schulbuch an der Schule, dass Sie= LK: Nein. (W8; Pos 508 - 510)

Ein großer Teil der Lehrer*innen gibt an, für den Religionsunterricht selbst Materialien zu erstellen. Dies können Arbeitsblätter sein, Material zum Kennenlernen der Begriffe, ein Überblick über das Gelernte und Ähnliches.

Naja, das war jetzt konkret war das ein Material zum zum Kennenlernen der Begriffe schlicht jetzt GANZ= also das ist eigentlich ein Volksschulmaterial sie haben es in der Mittelschule auch noch geliebt einfach um die WÖRTER kennenzulernen. Moschee. Imam. Schahada. Minarett. Basic Basic Basic (W5, Pos 361 - 366)

Bei diesem selbsterstellten Material ist den Lehrer*innen wichtig, dass wenig Text vorkommt, aber dennoch viel Information transportiert wird.

I: Erstellst du dir selber auch Material? LK: Dauernd. I: Und worauf achtest du da? LK: dass wenig aber informativer Text ist. (W6, Pos 388 - 392)

5.1.4.2. Bewertung

Äußerungen, die wertend beschreiben, inwieweit sich bestimmte Materialien nach Ansicht der Lehrer*innen für den Einsatz im Unterricht zum Thema Islam eignen, finden sich in diesem Kapitel. Neben positiver und negativer Bewertung wird thematisiert, welcher Anspruch seitens der Lehrer*innen an Materialien herangetragen wird.

Die von ihnen verwendeten Materialien bewerten Lehrer*innen eher positiv. Materialien seien „super“, „ziemlich gut“ oder ausreichend.

Also von meiner Einschätzung her is es schon ziemlich gut aber ich kann's natürlich schwer beurteilen I: Naja aber weil ich mein Sie verwenden's ja, also L: Also für mich fürs Unterricht passt es weil ja sowieso dann dadurch dass es begrenzt is hat man ja jetzt nicht so viel Möglichkeit etwas zu machen genau. (W1, Pos 237 - 242)

Es sei notwendig, aus den vorhandenen Materialien eine Auswahl zu treffen, um sachlich richtiges Material zu benutzen.

Ich glaube, dass man gut hinschauen muss. Also das ist eh mit jedem Material so, dass man hinschauen muss und äh, wenn man wWenn man ah ganz nahe bei dieser Religion= also beim Islam bleiben möchte, dann muss man schauen, dass man wirklich die Dinge auch weitergibt den Kindern, die die wichtig sind. (W4, Pos 533 - 538)

Insgesamt stehe viel Material zur Verfügung, welches reflektiert und ggfls. nachbearbeitet werden muss.

Es gibt WAHNSINNIG viel. Und ähm Material nicht unreflektiert übernehmen. Ganz wichtig, da steht eine Menge Unsinn da drinnen von den Rechtschreibfehlern angefangen, und ich hab dann da hab ich VIEL bearbeitet, und mir aus verschiedenen Quellen ähm eine Übersicht zusammengestellt. (W5, Pos: 347 - 352)

Ja, also das ist mir schon wichtig, dass ich da genau hinschau, dass ich da ähm dem wirklich nahe bleibe, was äh was was vermittelt werden soll, und nicht jetzt irgendwelche Phantasiedinge. Es gibt viel Material, das dann gar nicht so toll ist, ja, genau. (W4, Pos 546 - 550)

Einige Lehrer*innen äußern sich darüber, welche Ansprüche sie an die von ihnen verwendeten Materialien haben. Diese sollen informativ und kurz, dabei nicht zu textlastig sein.

Ähm kurz informativ, es darf JA kein langer Text sein, also meine Erfahrung ist, alles, was langer Text ist, ähm da steigen meine Schüler aus. Also und vor allem mit kopieren, das ist so eine Sache, wird in den Schulen nicht mehr so gern gesehen, also viel Kopiermaterial darf es auch nicht sein. (W6, Pos 353 - 358)

Auch auf Verständlichkeit legen Lehrer*innen großen Wert.

Und ich versuch hald schon auch selber mir das anzuschauen, ob es verständlich is, ob es passt und ich hab schon einige Bücher die ich regelmäßig verwende und also es is hald schwierig zu sagen weil ich versuch hald manchmal das auch abzusprechen mit anderen Lehrern ob das oder weil wenn ich was selber nicht versteh, dass ich nachfrag weil ich natürlich jetzt keine Expertin <lachend: bin im Islam> (W1, Pos: 219 - 224)

Die verwendeten Materialien sollten altersadäquat sein, das heißt, nicht zu herausfordernd, aber auch nicht unterfordernd und zu verspielt.

Naja zum einen mal dass es altersadäquat ist dass es einfach für das Alter passend ist. (W1, Pos 218 - 219)

Ist ja gerade bei der Klasse, denke ich mir ist es= soll sie berühren. Es soll sie interessieren, aber es darf nicht zu anspruchsvoll sein. Und da muss es dann eben passen, aber auf der anderen Seite eben nicht zu aber eben auch nicht zu einfach, sage ich jetzt da einmal, also es soll nicht= Also sie dürfen auch nicht das Gefühl haben, es= unterschätzt zu werden, oder es darf auch nicht zu verspielt sein. Es muss letztendlich auf einem Niveau sein, wo sie es verstehen können. Oder wo es alle verstehen können. (W9, Pos 450 - 459)

Wichtig ist Lehrer*innen sachliche Richtigkeit. Einige gleichen die von ihnen verwendeten Materialien vor dem Gebrauch mit muslimischen Kolleg*innen ab.

Ich habe a= Material, das verwende ich jetzt schon viele Jahre, wurde mir von einer= Also ich habe das gefunden, und habe dann mit meiner muslimischen Kollegin darüber gesprochen, ob das wirklich auch sinnvoll ist, und und und auch dem entspricht, was ich was ich sagen soll, erzählen sollte über den Islam. Und mit dem arbeite ich jetzt schon sehr lange und sehr gut. (W4, Pos 514 - 520)

Auf die Frage, welches Material die befragten Lehrer*innen als wünschenswert ansehen, werden vorrangig Materialien genannt, die den Schüler*innen Einblick in das „praktische Leben“ von Muslim*innen adäquat darstellen.

Vielleicht ein bissl etwas über das praktische Leben obwohl ich da auch ähm da gab's glaub ich auch einen Checker Tobi oder noch was anderes oder ein Willi Will's Wissen, wo ein islamisches Mäd= nein, wo wo ein wo ein deutsches Mäd= oder es ist ein Bursch, ich glaub es ist ein Mäd=, eine in einer islamischen Familie eine Woche mitlebt Und das zeigt was da abgeht. Also sowas, sowas find ich immer sehr wichtig, weil immer sich dass dann, weil es dann dann äh in die Praxis kommt weil es dann ins Leben kommt. Wie w= was was machen die das= diese Basics sind alles Theorie, ja das sind jetzt rein theoretisch für alle Muslime gleich, aber jeder macht auch noch etwas anderes draus. Und also so, so. (W5, Pos 369 - 380)

Eine andere Lehrer*in wünscht sich ein „Hefterl“, in dem die Inhalte zum Islam zusammengefasst sind, und das eine Handreichung für den Unterricht zu diesem Thema darstellt.

also das Ausmaß wäre ja. Ich meine, wenn so ein ein Hefterl geben würde, das= aber das ist ja wo man sagt, <zitierend: Ja, mit dem kann man das gut abdecken, oder gut mit den Schülern ins Gespräch kommen> oder so, wäre natürlich super. (W8, Pos 547)

Die Lehrer*innen äußern sich wertend darüber, inwieweit sich Materialien für den Einsatz im Religionsunterricht eignen. Besonders wichtig ist allen Lehrer*innen dabei, dass das verwendete Material verständlich und dem Alter der Schüler*innen angemessen ist.

Naja zum einen mal dass es altersadäquat ist dass es einfach für das Alter passend ist. (W1, Pos 218 - 219)

Auch methodisch sollen die Materialien adäquat sein.

Welche Faktoren, ja für mich ist gut gegliedert muss es einmal sein auch <leise: genau> und ähm schön die Themen ähm ja, ich hab gern die Themen <leise: einfach> durch, dass man immer jeder so ein ein neues= ein Thema behandeln kann. [hm=hm] (W3, Pos 397 - 400)

Ein weiterer Anspruch, den die Lehrer*innen an das Material stellen, ist Zuverlässigkeit. Das, was sie weitergeben, soll auch sachlich richtig sein. Zum Beispiel lassen manche Lehrer*innen das von ihnen verwendete Material deshalb von muslimischen Kolleg*innen überprüfen.

Also das war mir hald wichtig damals, dass ich das bevor ich das den Schülern hinlege, noch einmal mit der Kollegin abspreche und sage, <zitierend: Du, ist

das in Ordnung, wenn ich das so austeile? Oder wenn ich das so bespreche mit ihnen?> Ja, genau. (W4, Pos 526 - 529)

Mehrere Lehrer*innen geben an, dass ihnen hohe Qualität bei den Materialien wichtig ist.

Ich bin wählerisch, ich bin wahnsinnig wählerisch, was gutes Material betrifft, also ich finde sehr wenig. (W6, Pos 369 - 371)

Erstellst du dir selber auch Material? LK: Dauernd. (W6, Pos 388 - 392)

Als Folge daraus ergibt sich, dass fast alle Lehrer*innen das von ihnen im Unterricht genutzte Material selbst erstellen.

5.1.4.3 Zusammenfassung

Zusammengefasst ist festzuhalten, dass Filme nach Aussage der interviewten Lehrer*innen ein wichtiges Hilfsmittel zur Unterrichtsgestaltung sind. Dabei kommt es vor allem darauf an, dass die Filme aus einer Innenperspektive heraus über Islam erzählen und sowohl hinsichtlich Alter als auch Sprache den Schüler*innen angepasst sind. Neben Filmen verwenden Lehrer*innen auch Papiermaterialien wie Arbeitsblätter, Karten und Bilder, um Islam im Unterricht zu vermitteln. Gegenstände wie bspw. ein Gebetsteppich werden genutzt, um mit Schüler*innen ins Gespräch zu kommen. Obwohl es ein Lehrbuch für die Mittelschule gibt, ist es den Lehrer*innen unbekannt und findet keine Verwendung. Digitale Lehrmittel kommen selbst da, wo sie verfügbar sind, nur selten zum Einsatz. Die interviewten Lehrer*innen geben an, Material selbst herzustellen. Es gibt Materialien, die bei keinem bzw. keiner Lehrer*in Erwähnung finden, wie zum Beispiel Zeitungsartikel, Muslimische Kunst u.ä.

5.1.5 Kooperationen/außerschulische Lernorte

Die Lehrer*innen äußerten sich im Rahmen der Interviews zu möglicher Zusammenarbeit mit externen Partner*innen zum Thema Islam im Unterricht. Hierbei kann es sich um Besuch(e) von Expert*innen im Unterricht, Exkursionen in eine Moschee, aber auch um fächerübergreifende Kooperationen handeln.

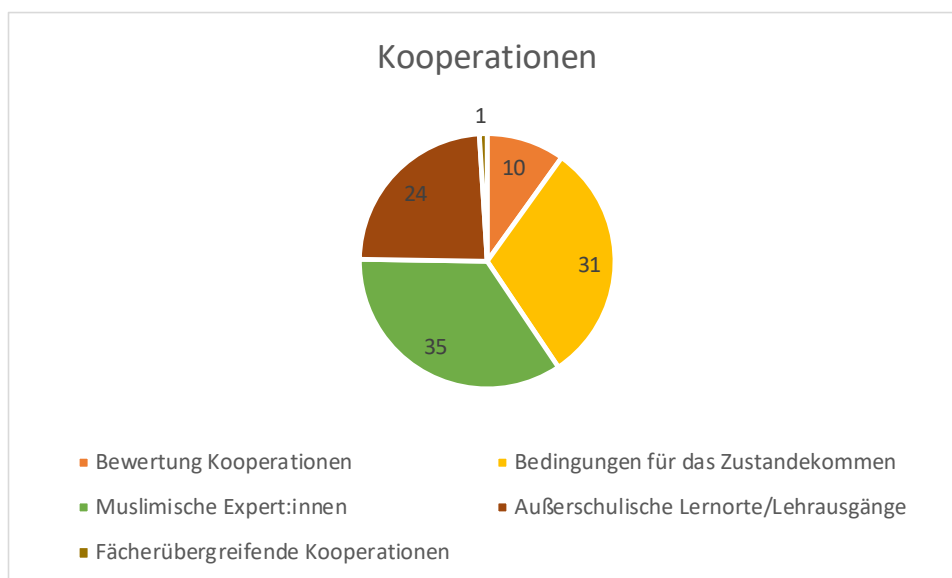


Abbildung 17: Unterteilung der Kategorie Kooperationen

5.1.5.1. Moscheebesuche

Der Besuch einer Moschee wäre laut Interviews für fast alle Lehrer*innen ein wertvoller Teil des Unterrichts. Einen solchen Lehrausgang tatsächlich unternommen hat allerdings nur eine Lehrerin, und das in der Volksschule, nicht in der Mittelschule. Die Umsetzung scheitert häufig an der zeitlichen Komponente. Der Religionsunterricht findet in Österreich oft in Randstunden statt, meist wird nur eine Stunde Religion pro Woche unterrichtet. In einer Stunde lässt sich ein solcher Lehrausgang nicht bewerkstelligen. Vormittags könnte ein Moscheebesuch nur dann organisiert werden, wenn die Schüler*innen in den anderen Fächern fehlen dürfen. Dies ist nach Ansicht der Lehrer*innen aber nicht möglich, unter anderem auch deshalb nicht, weil Religion von den Lehrer*innen anderer Fächer als nicht gleichwertig eingestuft wird. Fände eine solche Exkursion an einem Nachmittag statt, zweifeln die Lehrer*innen an der Motivation der Schüler*innen, hierfür einen ganzen Nachmittag zu opfern. Dazu kommt, dass es in einigen ländlichen Bereichen keine Moschee in der näheren Umgebung gibt. Es müsste also zusätzlich Fahrtzeit in Kauf genommen werden.

An dem Mangel, dass ich keinen außerschulischen äh Lernort besuchen kann, weil ich in einer Stunde am Vormittag mit den Kindern nicht in eine Moschee

komm, weil ich an fünfzehn Schulen unterrichte, weil ich den Unterricht an den anderen Schulen nicht absagen kann, weil ich die Kinder von diesem von diesem Lernort nicht den ganzen Tag herausnehmen kann und nach Wien fahren kann, also das war eine das=das war diese Aktion damit der mit dem islamischen Zentrum war ein war ein ziemlicher Aufwand, weil es mussten alle es musste dann der Unterricht umgestellt werden und supplied und die einen waren mit und die anderen waren da und die Kinder [ja] waren weg, also das sind so also es geht schON, aber das ist keine Autobahn. (W5, Pos 453 - 464)

Als Fazit bleibt, dass die Lehrer*innen gerne einen Moscheebesuch mit ihren Schüler*innen verwirklichen würden, was allerdings aus organisatorischen Gründen nicht möglich zu sein scheint.

*5.1.5.2. Muslimische Expert*innen*

Für muslimische Expert*innen, also Fachleute, die den Religionsunterricht besuchen, um mit den Schüler*innen über Islam zu sprechen, gilt Ähnliches, wie für Moscheebesuche. Alle befragten Lehrer*innen fänden es bereichernd, wenn muslimische Expert*innen in ihren Religionsunterricht kämen, um dort den Schüler*innen aus muslimischer Sicht etwas über Islam zu erzählen.

Ähm aber das wichtigste wäre mir tatsächlich, dass äh Muslimen kommen in den Religionsunterricht [und äh von sich aus erzählen, das wäre mir tatsächlich das Allerwichtigste. Weil es einfach authentischer ist, ich kann nur darüber reden, und sie können halt viel mehr auch erklären dann einfach. Also (1) sch= wäre stimmiger für mich. (W7, Pos 636 - 642)

Als Hauptgrund dafür, muslimische Expert*innen einzuladen, geben die Lehrer*innen an, dass sie selbst nicht muslimisch sind und somit immer nur einen Außenblick haben, aber nie aus einer Innensicht heraus etwas über Islam erzählen können.

Für mich natürlich schon, weil ich's ja nicht= weil ich ja nicht beheimatet bin im Islam, ich det's gern ich det's gern nochh äh besser kennen, natürlich. So kann ich's ja nur von außen von außen drauf schauen. Somit versuche ich immer WO'S nur GEHT irgendwen zu finden, der da kommt. Und wo wir das ähh der uns das aus seiner Perspektive sagt. Das ist für mich die größte Herausforderung. Ja. (W3, Pos 228 - 235)

Auch wenn die Lehrer*innen dem Besuch muslimischer Expert*innen im Religionsunterricht sehr positiv gegenüber stehen, sehen sie sich bei Verwirklichung vor nur schwer überwindbaren, organisatorischen Herausforderungen. Die Einteilung des Religionsunterrichts in den Stundenplan der jeweiligen Schule gilt als am häufigsten genannte Hürde. Oft findet der Religionsunterricht nachmittags statt, ohne zu wissen, ob und wann muslimischer Religionsunterricht an der Schule gehalten wird. Auch dass Lehrer*innen meist in vielen Schulen unterrichten, macht es schwierig, sich mit den jeweiligen muslimischen Religionslehrer*innen abzustimmen.

Gelingt der Besuch von muslimischen Expert*innen im Religionsunterricht, so liegt das meist daran, dass die Lehrer*in sich sehr um die muslimischen Religionslehrer*innen

bemühen und guten Kontakt aufbauen konnten, sodass diese dazu bereit waren, in die Klasse zu kommen.

Aber ähm ich habe zum Glück in drei Schulen parallel zum islamischen Kollegen Unterricht. Sind verschiedene Kollegen. Und mit ähm einem habe ich jetzt schon mittlerweile ein paar Mal gut gemeinsam gearbeitet. (W4, Pos 447 - 450)

Dass dabei nicht alle muslimische Religionslehrer*innen positiv auf einen Vorschlag zur Zusammenarbeit reagieren, zeigt das folgende Ankerbeispiel:

Und ich hab einmal einem Kollegen ange= bei einem Kollegen angeklopft, ob wir= das war glaub ich auch Ramadanende oder irgendsowas, und ob sie uns einfach davon erzählen. Und er war äußerst zurückhaltend mit der Begründung <zitierend: Die Eltern wollen das nicht.> (W5, Pos 385 - 388)

Es stellt sich die Frage, welche Eltern der muslimische Religionslehrer damit meinte: die der muslimischen Schüler*innen oder die der evangelischen Schüler*innen.

5.1.5.3. Fächerübergreifende Kooperationen

Werden die interviewten Lehrer*innen nach fächerübergreifenden Kooperationen gefragt, so verneinen dies alle. Es scheint keinerlei Zusammenarbeit zwischen Religionsunterricht und anderen Fächern ohne religiösen Bezug zu geben. Mit drastischen Worten erklärt eine Lehrerin dies wie folgt:

Kein Mensch interessiert sich dafür, mit evangelischer Religion zu kooperieren. Also ich könnt mir das mMAXImal vorstellen in Geschichte zur Reformation, das war's aber dann auch schon [okay] also mit der= mit Gesch= mit mit mit mit mit Geographie oder Mathematik. (W5, Pos 401 - 404)

5.1.5.4 Zusammenfassung

Resümierend kann festgestellt werden, dass Kooperationen für Religionslehrer*innen durchaus vorstellbar sind. Dies gilt sowohl für Moscheebesuche als auch für den Besuch muslimischer Expert*innen im Religionsunterricht. Manche Lehrer*innen nutzen Kooperationen bereits, um den Unterricht damit zu erweitern. Scheitern Kooperationen, liegt es meist an organisatorischen Gegebenheiten. Fächerübergreifende Kooperationen finden gar nicht statt, da solche für Lehrer*innen anderer Fächer offenbar als wenig fruchtbringend erscheinen.

5.1.6 Thematische Einbindung

Im Rahmen der Interviews äußern sich die befragten Lehrer*innen zum thematischen Kontext der Behandlung des Themas Islam im Religionsunterricht.

Alle Lehrer*innen der interviewten Gruppe bearbeiten im entsprechenden Schuljahr Islam als Thema für sich. Dabei werden die Inhalte anderen Themen im Religionsunterricht gegenüber klar abgegrenzt.

Ähm es kommt also direkt zum Thema Islam, also nicht irgendwie so nebenbei wie es vielleicht im Judentum angebracht ist, mit der Bibel, Jesus und so s= wenn dann kommt es direkt. (W6, Pos 9 - 12)

Zusätzlich geben die interviewten Lehrer*innen an, im Unterricht immer wieder auf Islam zu verweisen, wenn das möglich ist. Allerdings geschieht dies nicht bewusst und geplant, sondern eher anlassbezogen, wie beispielsweise bei alttestamentlichen Themen wie Abraham und Isaak, oder wenn es um Regeln und Feste geht. Eine Lehrer*in zeigt sich mit dieser Alleinbearbeitung unzufrieden und gibt an, Islam stattdessen zukünftig bei weiteren Themen des Religionsunterrichts bewusst mitzudenken und einzubringen.

Auffällig ist, dass das Thema Islam fast ausschließlich im Rahmen der sog. Weltreligionen besprochen wird. Diese sind im Lehrplan als zu behandelnder Inhalt vorgegeben.³⁰

Na, wir haben einfach im Lehrplan die Weltreligionen, und da gehe ich alle Weltreligionen prinzipiell kurz durch. (W7, Pos 8 - 9)

Als weiterer Kontext der Behandlung des Themas Islam werden die monotheistischen Religionen genannt, die von Lehrer*innen als für den Religionsunterricht empfunden werden wichtig.

Großer Block ist bei mir auch immer die monotheistischen Religionen in der Mittelschule, also für mich ist es wichtig, dass jeder, der von mir vom Religionsunterricht in höheren Schulen weitergebe, weiß, was monotheistische Religionen sind und vor allem der Islam ist mir da wichtig, weil wir mit den Menschen zusammenleben. (W4, Pos 50 - 54)

Auch vom zeitlichen Umfang her sind bei befragten den Lehrer*innen Ähnlichkeiten festzustellen. So planen alle bis auf eine Lehrer*in drei bis vier Unterrichtsstunden für dieses Thema ein.

Ähm letztes Jahr waren es im Sommer vier Stunden, also zwei Doppelstunden und dieses Mal sind es auch wieder vier Stunden, wobei das Problem immer ist, dass jemand <betonend: fehlt>. Und dann das nicht ganz ankommt. (W6, Pos 27 - 30)

³⁰ Spannend ist hier, dass alle Lehrer:innen im Interview angaben, dass der Lehrplan für ihren Unterricht eher geringe Bedeutung hat. Er scheint aber unbewusst die Inhalte zu strukturieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die interviewten Lehrer*innen in Bezug auf die thematische Einbindung von Islam in den Religionsunterricht sehr ähnliche Ansichten vertreten. So wird Islam den Schüler*innen vorrangig als Einzelthema im Rahmen der Lehrplanvorgabe Weltreligionen im Umfang von drei bis vier Unterrichtsstunden nähergebracht.

5.1.7 Zusammenfassung

In Didaktik als umfangreichster Kategorie ordnen sich all jene Aussagen der Lehrer*innen ein, die die konkrete Unterrichtsdurchführung betreffen.

Zu nennen sind hier einerseits Ziele, die die Lehrer*innen mit ihrem Unterricht verfolgen, sowie andererseits Inhalte, die den Schüler*innen vermittelt werden sollen. Über im Unterricht verwendete Methoden und Materialien berichten die interviewten Lehrer*innen ebenso, wie über Kooperationen.

Die Inhalte, die die Lehrer*innen vermitteln wollen, beziehen sich zunächst auf Islam und muslimisches Leben. Die Schüler*innen sollen – mithilfe praktischer Bezüge – einen Einblick in den Alltag von Muslim*innen bekommen. Dadurch sollen Verständnis auf- und Vorurteile abgebaut werden. Konkret genannt werden die Fünf Säulen des Islam, sowohl als Grundwissen für die Schüler*innen, als auch als Glaubensinhalte der Muslim*innen. Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt setzen die Lehrer*innen bei der Beziehung zwischen Islam und weiteren Religionen. Gemeinsamkeiten zwischen Islam und weiteren Religionen – hier vor allem Christentum – stehen im Mittelpunkt.

Den Zielen der Lehrer*innen lassen sich drei große Bereiche zuordnen. In Bezug auf Werte und Religiosität (1) ist es den Lehrer*innen wichtig, die Werthaltungen ihrer Schüler*innen hin zu mehr Toleranz und Respekt zu verändern, sowohl allgemein als auch speziell in Bezug auf Islam. Die Vermittlung von Sachwissen (2) steht als Ziel nicht im Vordergrund, als Inhalt jedoch wird es häufig genannt. Als zu fördernde Kompetenzen (3) verfolgen die Lehrer*innen Wahrnehmungsfähigkeit sowie Sprachfähigkeit ihrer Schüler*innen.

Aktuelle Themen finden nur selten Eingang in den Unterricht und wenn, dann werden sie meist mit negativen Geschehnissen in Verbindung gebracht.

Methodisch scheint den Lehrer*innen wichtig zu sein, dass sie sich beim Unterrichten an den Bedürfnissen ihrer Schüler*innen orientieren. Bei den konkret genannten Methoden stehen die Schüler*innen mit ihren Fragen im Zentrum. Gesprächsorientierte und interaktive Methoden finden häufig Verwendung im Unterricht. Textbasierte Methoden kommen dagegen ebenso selten vor wie schriftliche und mündliche Präsentationen.

Das von den interviewten Lehrer*innen am häufigsten genannte Material sind Filme, die den Schüler*innen möglichst lebensnah den Alltag von Muslim*innen veranschaulichen sollen. Hierbei kommt es ebenso wie bei der Verwendung weiterer digitaler Lehrmittel (Learning Apps und PowerPointPräsentationen) darauf an, ob in den Schulen die entsprechende technische Ausstattung für die Lehrer*innen zugänglich ist. Analog wird gerne mit Bildern und Arbeitsblättern gearbeitet; ein Lehrbuch verwendet keine*r der Lehrer*innen. Bei den verwendeten Materialien sind den befragten Lehrer*innen Altersangemessenheit sowie Verständlichkeit und Zuverlässigkeit besonders wichtig. Das Material soll adäquat und inhaltlich richtig sein.

Aussagen, die sich auf die Zusammenarbeit mit externen Partner*innen zum Thema Islam im Unterricht beziehen, sind der Kategorie Kooperationen zuzuordnen. Solche Kooperationen sind für alle Lehrer*innen vorstellbar, sowohl was Besuche von Moscheen als auch die Teilnahme von muslimischen Expert*innen im Unterricht betrifft. Beides findet jedoch kaum statt, wobei dafür meist organisatorische Gründe wie Zeitmangel, hoher organisatorischer Aufwand und Ähnliches, genannt werden. Zusammenarbeit mit muslimischen Kolleg*innen gibt es jedoch bei einigen Lehrer*innen, vor allem wenn es darum geht, die sachliche Richtigkeit von Inhalten oder Materialien abzuklären. Fächerübergreifende Kooperationen zum Thema Islam finden gar nicht statt.

In Bezug auf die thematische Einbindung des Themas Islam in den Religionsunterricht gehen alle befragten Lehrer*innen ähnlich vor und behandeln Islam als Einzelthema im Rahmen des vom Lehrplan vorgegebenen Bereiches „Weltreligionen“.

Im vorausgehenden Kapitel wurde der Fokus auf Aussagen der interviewten Lehrer*innen zu Didaktik gelegt. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich damit, wie Lehrer*innen sich selbst (im Unterricht) wahrnehmen.

5.2 Kategorie Selbstreflexion der Lehrer*innen

Das folgende Kapitel fokussiert auf selbstreflexive Aussagen der Lehrer*innen, also Aussagen mit Rückbezug auf ihre eigene Person. Neben Äußerungen zum Religionsbild der Lehrer*innen werden Positionierungen und das Rollenverständnis der Lehrer*innen in den Mittelpunkt gerückt. Im Anschluss daran folgt die Thematisierung biografischer Angaben, sowie ein Abschnitt zum Umgang mit Konflikten. Aussagen zum eigenen Wohlbefinden sowie Herausforderungen, die Lehrer*innen mit ihrer eigenen Person in Verbindung bringen, beenden schließlich dieses Kapitel.

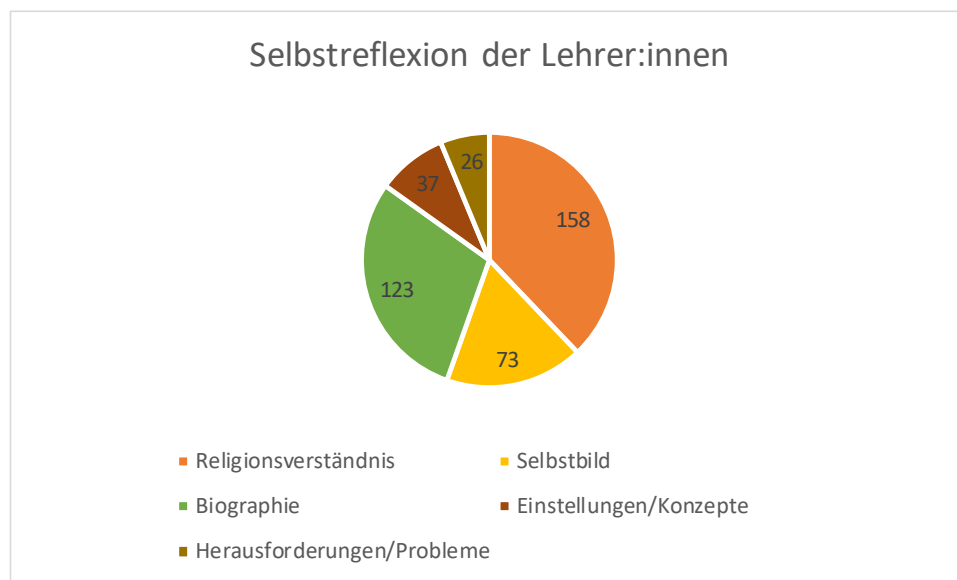


Abbildung 18: Unterteilung der Kategorie Selbstaussagen Lehrer*innen

5.2.1 Religionsbild

Im allgemeinen Religionsbild der Lehrer*innen spiegeln sich die bereits genannten Ziele und Inhalte wider. Gleichwertigkeit und Respekt sind wichtige Grundaussagen zu Religionen allgemein. Der erste Abschnitt dieses Kapitels befasst sich mit diesem allgemeinen Religionsbild der Lehrer*innen. Der zweite und umfangreichere Abschnitt behandelt das Islambild der Lehrkräfte, die sich zu einem großen Teil positiv und wertschätzend zu Islam äußern.

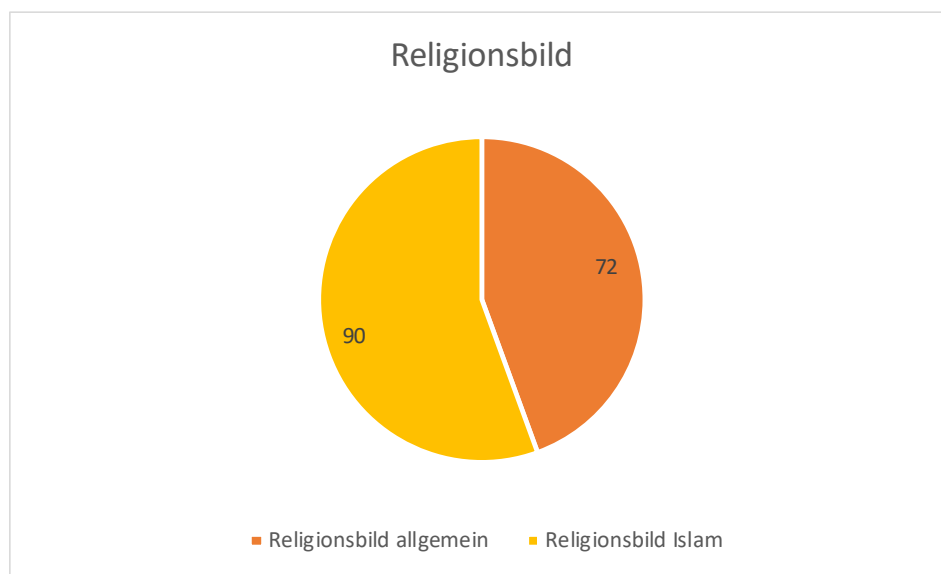


Abbildung 19: Unterteilung der Kategorie Religionsbild

5.2.1.1. Allgemeines Religionsbild

Wie bereits gezeigt werden konnte behandeln Lehrer*innen Islam im Unterricht häufig im Rahmen der sogenannten Weltreligionen.

Also oft beginne ich bei den Weltreligionen einfach mit der golden Regel, die es in allen Religionen gibt und einfach irgendwie so eine Basis zu schaffen. (W7, Pos. 285-287)

Die Aussagen aller Lehrer*innen zu Religion allgemein konzentrieren sich auf die Themen Gleichwertigkeit, Gleichbehandlung, Respekt aller Religionen sowie Neutralität: es gibt verschiedene Religionen; sie alle stehen nebeneinander und dürfen sein.

Und dass man mit den Menschen ganz normal umgehen kann, das ist ein Freund, ein Nachbar, ein Mitve= also ein Schulkollege oder was auch immer ist, und dass das einfach eine andere Religion ist und dass es verschiedene Religionen geben darf. Und dass es kein Widerspruch für mich in sich ist. (W6, Pos. 549-554)

Fundamentalismus wird als schwieriges Thema genannt, das in allen Religionen zu finden ist.

Womit ich mir hald sehr schwer tue ist Fundamentalismus, und da tue ich mir auch beim Islam schwer zu vermitteln, wenn es dann um Fundamentalismus geht, aber ich denke mir, dass hat auch jede Religion Seiten, die hald sehr fundamentalistisch sein können. (W6, Pos. 178-182)

Bei der Gleichbehandlung von Religionen gehe es nicht darum, alle Religionen zu vermischen, sondern um ein „respektvolles Miteinander“.

Also religionsVERBINDEND darf nicht assimilierend sein darf ka= darf keine große Lügenmacherei sein. Ich muss stehenbleiben. Und dANN ist es, dann ist es nicht Integration, dann ist es etwas anderes dann ist es respektvolles Miteinandern, so. (W5, Pos. 322-326)

Deshalb bemühen sich die Lehrer*innen ihren Unterricht neutral und nicht wertend zu gestalten.

Erste Ziel ist sicher einmal das ganz neutrAL zu verSUCHEN weil ich's kann äh versuchen kennenzulernen versuchen, Offenheit zu schAffen (W3, Pos. 146-148)

Eine zentrale Voraussetzung für die Gleichbehandlung von Religionen, das Miteinander, den Respekt und die Toleranz ist nach Aussage der Lehrer*innen Wissen.

Und da hab ich dann schon äh sehr deutlich gesagt wir MÜSSEN voneinander Wir müssen nicht glauben, was die anderen glauben, wir müssen es WISSEN, weil DAS den Respekt und den Frieden fördert, wenn ich, weil, weil ich's dann nicht nicht beurteile und bewerte, sondern es einfach WEIß. Und dann haben sie ein bissl geschaut, aber ein paar denk ich haben schon verstanden, was ich gemeint hab. (W5, Pos. 126-132)

Also auch dieser respektvolle Umgang funktioniert am leichtesten, wenn ich darüber Bescheid weiß. Also das ist so meine Einstellung dazu, genau. (W4, Pos. 55-57)

5.2.1.2. Islambild

Das von den befragten Lehrer*innen vertretene Islambild ist ein differenziertes. Sie besitzen ein vor allem positiv geprägtes Bild, wie wertende Aussagen bestätigen, wenngleich es auch herausfordernde Punkte gibt. Lehrer*innen äußern sich auch zu Islam im Verhältnis zu anderen Religionen, ebenso wie zu Islam im Spannungsfeld zwischen Eigenem und Fremdem. Darstellung und Gewichtung von Islam im Unterricht sowie weitere Aspekte des Islam interessieren am Ende dieses Abschnittes.

5.2.1.2.a Wertende Aussagen über Islam und Muslim*innen

Die meisten wertenden Aussagen von Lehrer*innen sind positiv. Muslim*innen werden als sehr offen und interessiert wahrgenommen. Mit muslimischen Kolleg*innen kann man* sich angeregt unterhalten und zusammenarbeiten.

Weil es für mich so selbstverständlich ist, dass sie <lachend: da sind.> Es ist auch der allgemeine Austausch mit meinen islamischen Kollegen und Kolleginnen, wenn ich sie sehe, immer sehr interessant, was man halt so als <unter Anführungszeichen: Ganggespräch> oder kurze Gespräche im Lehrerzimmer. (W6, Pos. 315)

Muslim*innen sei ihre Religion wichtig. Das Fasten im Ramadan wird als Leistung anerkannt. Das Zusammentreffen der Familien wird als bedeutsam und schön wahrgenommen.

Also ich sage da schon, das ist großer Respekt, das muss man wirklich mal sich vor Augen halten, was das eigentlich bedeutet. Aber auch was es bedeutet dann, wenn nachher die ganze Familie zusammensitzt, also ich finde das schon cool und dass man wenn man das kennenlernt, dass man das als Bereicherung sehen kann. Nicht, dass ich alles annehmen muss, aber einfach, wenn ich sehe, das ist eigentlich auch cool. (W6, Pos. 224-230)

Wenige Lehrer*innen tätigen Aussagen über Islam, die eher negativ zu interpretieren sind. Frauen in Vollverschleierung machen Angst. Es fällt schwer, Islam als patriarchaler Religion mit Verboten, strengen Regeln und Dogmen positiv gegenüberzustehen.

Ja, wie gehe ich mit Gewalt um? Wie gehe ich mit Druck um? Wie gehe ich mit einer männerdominierenden Gesellschaft um? Das ist schon mein persönliches Dilemma. Wobei ich mir immer ins Bewusstsein rufe, das ist eine Seite im Islam. Die Seite, die wir hier erleben ist anders, und das ist auch die, die ich versuche zu vermitteln. Was dann über Medien übertragen wird ist dann mein persönliches Dilemma. Oder was ich auch in einer Wiener Schnellbahn erlebt habe durch Telefongespräche, die ich nicht mithören wollte. Man halt sieht, ja. Das gibt es auch. Aber das behalte ich für mich, das vermittele ich nicht den Schülern. (W6, Pos. 190-199)

Auffallend ist, dass jede negativ geprägte Aussage reflektiert wird. Die Lehrer*innen sehen die Gründe für diese negative Prägung alle bei sich selbst, bei ihrem Unvermögen, andere Religionen und Menschen zu verstehen sowie bei ihrem Unwissen. Zudem führen sie innerislamische Diversität an.

5.2.1.2.b Islam im Verhältnis zu anderen Religionen

Islam wird von den Lehrer*innen vorrangig mit Christentum und Judentum verglichen. Judentum ist als Thema im Religionsunterricht für die Lehrer*innen „präsender“ als Islam. Es fällt leichter, dieses Thema im Religionsunterricht zu behandeln.

Das Judentum ist für mich so ganz= trotzdem ganz anders, wie der Islam. Der Islam ist halt mit die Säulen, die= Judentum ist halt da= da= Schwerpunkt auch Feste. (W3, Pos. 406-409)

Im Vergleich zum Christentum wird betont, dass Islam in Österreich eine ähnliche Rolle hat wie Protestantismus. Beide zählen zur Minorität, womit diverse Herausforderungen verbunden sind. Beispielsweise werden spezifische Feiertage nicht anerkannt.

Ähm die Ebene des Minderheiten= der Minderheitenreligion glaube ich, das ist in Österreich schon, wir sind auf einer wir sind im Prinzip in der gleichen Situation, ja, wobei uns jetzt schon weit überholt haben, aber es sind trotzdem noch eine Minderheit, ähm und wir im Prinzip ja die gleichen Schwierigkeiten ist jetzt blöd gesagt (W4, Pos. 115-121)

Die Lehrer*innen betonen mehrfach, dass Islam zu den monotheistischen Religionen gehört und eng mit Judentum und Christentum verbunden ist.

Im Endeffekt sind wir ja quasi eine geschützte Buchreligion vom Islam ja? und da sollte es auch keine Streitigkeiten geben. (W2, Pos. 294-296)

Im Unterricht thematisieren die Lehrer*innen konkrete Vergleiche wie beispielsweise die unterschiedliche Zeitrechnung in Religionen, Personen die aus dem Christentum bekannt sind und auch im Islam vorkommen. Manchmal werden bei diesen Beispielen noch weitere Religionen mitangeführt.

Ah oder es= ah es sind bei manchen ah Themen kommt der Islam einfach auch so als ist DA, ja, und Beispiel zum Bei= ah wären die Zeitrechnung warum rechnen wir jetzt, wann haben wir das Jahr 2020 und ist das ei= überall so oder gibt's das anders auch? Ja, und da kommt der Islam natürlich auch ja, is hald sechshundert Jahre äh versetzt aber auch der Buddhismus dran, ja? weil der ist dann noch fünfhundert Jahre drauf plus minus also das= das ist äh das fließt bei mir im Unterricht eigentlich ein also dass ich auch ANDERE Perspektiven dann dazu nehme, dass auch äh Jesus im Koran ist und so weiter ja? (W2, Pos. 16-25)

Die Lehrer*innen betonen, dass das Thema Islam sehr groß ist und im Unterricht nur oberflächlich behandelt werden kann.

5.2.1.2.c Islam im Spannungsfeld von Eigenem und Fremdem

Für die Lehrer*innen ist Islam Teil der österreichischen Kultur. Im Zahlenvergleich gibt es in Österreich mehr Muslim*innen als Evangelische. Inhaltlich ist den Lehrer*innen Islam nicht „so geläufig“; es bleibt immer bei einem Blick von außen auf Islam, bei einem Sprechen über Islam. Auch wenn Lehrer*innen Islam als Teil „unserer“ Kultur sehen wollen und sich um Respekt und Toleranz bemühen, tätigen sie (selten) Aussagen, die dies nicht widerspiegeln. Bei „diesen Leuten“ ist beispielsweise die Herkunft wichtig.

Also sie kennen zumindestens theoretisch solche Leute und verknüpfen das vielleicht und sagen <zitierend: Aha, der= mit dem= bei dem könnte das zutreffen.> oder so, vielleicht. (W5, Pos. 506-508)

Und das Spannende ist natürlich wie immer, es kommt darauf an, wen man fragt, und den Islam, den es nicht gibt, weil kommt darauf an, wo die Muslime geboren sind, ob es Österreicher, wirklich wirklich native Österreicherinnen und Österreicher sind, oder ob die Türkei dann auch sehr mitspielt, oder ob sie aus

Bosnien kommen, oder so, ja. Das muss man immer noch MITbeleuchten. Oder, oder ob sie = oder wie auch die Personen selber in ihrer Haltung mehr oder weniger konservativ sind. (W5, Pos. 94-101)

Manche Lehrer*innen verwenden identifikatorische Sprachformen, indem sie von „wir“ und „uns Christen/Protestanten“ im Gegensatz zu „den Muslimen“ sprechen.

Weil das wollen wir ja auch, wir wollen ja auch nicht nur als Protestanten gesehen werden, sondern n= natürlich protestieren wir gerne, aber wir wollen ja auch nicht nur immer die, die sich aufwiegeln, ja? Das könnte man ja auch so verstehen. Aber vielleicht <lachend: verstehe ich das nicht> keine Ahnung. (W4, Pos. 195-201)

Ich denke, dass das sehrWOHL eine Rolle spielt, weil ich dann doch schon ähm versuche, mit den Schülerinnen und Schülern ver= vergleichen ist das falsche Wort, zu schauen, wie ist es denn entspricht dem diesem muslimischen Glaubensinhalt etwas in unserer Religion. (W5, Pos. 110-114)

5.2.1.2.d Darstellung und Gewichtung des Islam im Religionsunterricht

Die Mehrheit der Lehrer*innen bemüht sich darum, in einer offenen, toleranten und respektvollen Art über Islam und Muslim*innen gegenüber zu sprechen. Dennoch sind ein paar wenige Aussagen zu finden, die Muslim*innen einem „Wir“ gegenüberstellen.

Dass Islam als Thema im Religionsunterricht behandelt wird, finden Lehrer*innen wichtig. Muslim*innen sehen sie als Teil der Gesellschaft, weshalb Aufklärung und Wissen darüber notwendig sind. Persönliches Interesse ist ebenfalls ein Motiv, Islam zu behandeln.

Wichtig. Sehr wichtig, weil es einfach ein= eine Religionsgemeinschaft ist, die uns gesellschaftlich umgibt. Die uns weder Angst machen soll, noch wir vor uns vor ihr fürchten sollen, dass sie uns einnehmen, sondern dass sie einfach da sind. Und dass man mit den Menschen ganz normal umgehen kann, das ist ein Freund, ein Nachbar, ein Mitve= also ein Schulkollege oder was auch immer ist, und dass das einfach eine andere Religion ist und dass es verschiedene Religionen geben darf. Und dass es kein Widerspruch für mich in sich ist. (W6, Pos. 546-554)

Für einige Lehrer*innen ist Islam im Rahmen der Auseinandersetzung mit monotheistischen Religionen wichtig, so wie auch das Judentum.

Großer Block ist bei mir auch immer die monotheistischen Religionen in der Mittelschule, also für mich ist es wichtig, dass jeder, der von mir vom Religionsunterricht in höheren Schulen weitergebe, weiß, was monotheistische Religionen sind und vor allem der Islam ist mir da wichtig, weil wir mit den Menschen zusammenleben. (W4, Pos. 50-54)

Sie empfinden es als bedeutsam, Islam im Unterricht zu behandeln, weil er Teil des Alltags der Schüler*innen ist.

5.2.1.2.e Weitere Aspekte im Islambild

Als herausfordernd am Islam nehmen Lehrer*innen diejenigen Dinge wahr, die sie negativ beurteilen. Fundamentalismus, eine patriarchal geprägte Gesellschaftsstruktur,

Gewalt, die Rolle der Frau sind die Themen, mit denen Lehrer*innen nur schwer zurecht kommen.

Womit ich mir hald sehr schwer tue ist Fundamentalismus, und da tue ich mir auch beim Islam schwer zu vermitteln, wenn es dann um Fundamentalismus geht, aber ich denke mir, dass hat auch jede Religion Seiten, die er hald sehr fundamentalistisch sein können. (W6, Pos. 178-182)

oder eine MuslimA, damit sie auch beide Seiten= oder auch=auch die Seite der der Frauen kennenlernen. Ich glaube, gerade die Rolle der Frau ja eine sehr schwierige ist im Islam. (W9, Pos. 471-474)

Von den Lehrer*innen wird auch thematisiert, dass es „nicht den Islam“ gibt, sondern dass Diversität im Islam zu finden ist. Ihrer Ansicht nach gibt es Muslim*innen, die sehr religiös oder nicht religiös sind, manche Muslim*innen sind offen und andere nicht. Es gibt sehr konservative Muslim*innen und liberale. Ebenso wie im Christentum gibt es Gruppen, die ihren Glauben unterschiedlich leben.

dann wär's schon auch inte= also für MICH wär's interessant, die die Verschiedenheiten der islamischen Praxis ein bissl mal zu hören, ja? Weil das ist wirklich auch ein buntes Feld und= oder den Schülern auch auch ich sag das schon auch, es gibt nicht den Islam genauso wie es die Christen, das Christentum nicht gibt, sondern das schaut überall anders aus. (W5, Pos. 657-665)

Und sonst suche ich auf Seiten, die von islamischen Kirchen selber sind. Wobei das das zwar auch schwierig ist, weil die Land= die islamische Landschaft ja auch gewaltig riesig ist und auch so unglaublich viele da=da=der Bereich so groß ist, was die einzelnen Gemeinden da an Sachen transportieren auf ihren Seiten. (W7, Pos. 544-550)

5.2.1.3. Zusammenfassung

Es ist festzuhalten, dass Lehrer*innen Islam vor allem positiv bewerten. Als herausfordernd erleben Lehrer*innen Vollverschleierung, das Frauenbild sowie das Thema Gewalt im Islam. Die wenigen negativen Aussagen zum Islam werden von den Lehrer*innen reflektiert, und es wird auf Diversität innerhalb des Islam verwiesen. Verglichen wird Islam fast ausschließlich mit Judentum und Christentum, wobei festgestellt wird, dass Islam und Protestantismus in Österreich Minderheitenreligionen sind. Islam ist Teil „unserer“ Kultur und gehört dazu. Dennoch wird manchmal von „uns Christen“ im Gegensatz zu „denen“ gesprochen. Dass Islam und muslimisches Leben in Religionsunterricht besprochen wird ist allen Lehrer*innen wichtig, da Wissen Respekt und Toleranz fördert und Angst abbaut. Religionen allgemein verstehen die befragten Lehrer*innen als gleichwertig, sie stehen nebeneinander und sind mit Respekt und Toleranz zu behandeln. Damit dies gelingen kann, ist ebenfalls Wissen notwendig. Dementsprechend versuchen sie, Inhalte neutral zu vermitteln.

5.2.2 Positionierung und Rollenverständnis

Das folgende Kapitel diskutiert zunächst Äußerungen zur (nicht-)religiösen oder politischen Prägung der interviewten Lehrer*innen, im Anschluss daran Aussagen zu Einstellungen/Haltungen der Lehrer*innen und in weiterer Folge selbstreflexive Äußerungen. Abschließend werden Aussagen ihre Positionierung vor der Klasse betreffend sowie zum Rollenverständnis näher beleuchtet.

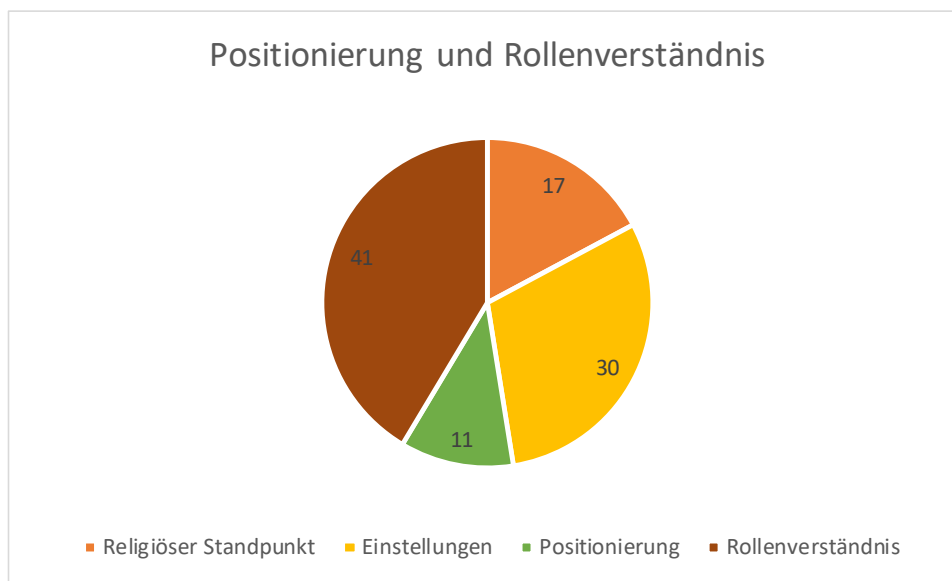


Abbildung 20: Unterteilung der Kategorie Positionierung und Rollenverständnis

5.2.2.1. Beschreibung des eigenen religiösen Standpunktes

Die meisten Lehrer*innen nehmen im Rahmen der Interviews Stellung zu ihrem eigenen religiösen Standpunkt. Manche bezeichnen sich explizit als Christ*in.

Ja, die Herausforderungen des= die ist groooß, weil ich ja ein Christ bin, ja? Und nicht alles weiß, ja? (W8, Pos. 242-244)

Weitere Äußerungen lassen einen Rückschluss auf ihre christliche bzw. evangelische Grundhaltung zu, indem sie über „unsere christlichen Wurzeln“ oder von „uns Christen“ sprechen.

Also ich muss aufpassen, dass ich eben Judentum nicht ZU viel mache, weil es sich für mich einfach mit dem Thema Jesus, Leben zur Zeit Jesus, das war eben letztes Jahr ein großer Schwerpunkt. Also, weil das einfach hineinfließt, weil ich auch unsere christlichen Wurzeln im Judentum sehe. (W6, Pos. 122-129)

Alle interviewten Lehrer*innen unterrichten ausschließlich evangelische Religion. Voraussetzung dafür ist die Zugehörigkeit zur evangelischen Kirche in Österreich. Zudem haben alle Lehrer*innen in den demografischen Erhebungsbögen ihre eigene religiöse Zugehörigkeit als evangelisch angegeben.

5.2.2.2. Einstellungen

Der folgende Abschnitt befasst sich mit Meinungen und Vorstellungen der Lehrer*innen, die sie im Lauf der Interviews äußerten. Am häufigsten sprechen sie von Toleranz, Akzeptanz und Respekt. Alle der befragten Lehrer*innen äußern sich hierzu dezidiert und betonten, wie bedeutsam diese drei Punkte sind. Vor allem Toleranz ist wichtig, da sie „das Zusammenleben fördert.“ Toleranz wird verstanden als das Verbindende zwischen den Menschen und Religionen.

Naja Toleranz ist ist nocheinmal ich kann's schon stehen lassen aber das ist noch nicht ist nicht das gleiche wie wie Respekt es ist schon nochmal <zitierend: ich weiß es und ich bin dir wohlgesonnen, weil du deine Religion ernst nimmst, ich nehme meine Religion ernst.> Also das VerBINDEnde ist wir nehmen unsere Religion ernst. Die Trennung geht nicht zwischen den Religionen, sondern die Trennung geht zwischen Menschen, die die Religion ernst nehmen und denen, die sie nicht ernst nehmen. (W5, Pos. 185-193)

Als Grundlage von Toleranz geben die Lehrer*innen Wissen an. Wissen – so die Lehrer*innen – „fördert Respekt und Frieden“. Wenn Menschen „Bescheid“ wissen, haben sie mehr Respekt.

Also auch dieser respektvolle Umgang funktioniert am leichtesten, wenn ich darüber Bescheid weiß. Also das ist so meine Einstellung dazu, genau. (W4, Pos. 55-57)

Dem gegenüber führt Nichtwissen den Befragten nach zu Intoleranz.

aber auch das Wissen, <höhere Stimmlage: dass manche auch Christen nicht viel wissen> und aus diesem Nicht-Wissen heraus oft Urteile fällen. Und intolerant sind. (W3, Pos. 204-206)

Wenn ich weiß, wie wenn ich weiß, wie die ja, was ihnen wichtig ist, kann ich darauf eingehen und muss nicht ähm wie gesagt vorher Brücken bauen und nicht Mauern aufbauen, um uns zu schützen. (W4, Pos. 235-246)

Wissen sei die Basis dafür, Angst vor dem Anderen, dem Fremden zu verlieren. Je besser „ich etwas kenne umso weniger muss ich mich fürchten“.

5.2.2.3. Positionierung gegenüber der Klasse

Aussagen der befragten Lehrer*innen zur Positionierung gegenüber den Schüler*innen stehen im folgenden Abschnitt im Fokus. Es lassen sich zwei Schwerpunkte ausmachen. Den Lehrer*innen ist zunächst wichtig, dass die Schüler*innen die Lehrer*innen nicht als allwissend verstehen, sondern dass sie sich als gemeinsam Lernende wahrnehmen.

Weil es ja im Grunde ein gemeinsames Forschen ist und die Schüler wissen ja auch, dass ich nicht diejenige nicht die bin, die alles weiß, ja? Sondern dass wir gemeinsam überlegen, oder hald natürlich ein paar Sachen weiß ma, und das vermittelt man auch, aber. Die Schüler wissen schon, dass ich nicht der Profi bin für das Thema, ja? (W8, Pos. 631-636)

Der zweite Schwerpunkt wird gesetzt, wenn es um die Vermittlung eigener Haltungen geht. Einerseits wollen die Lehrer*innen an ihren eigenen Haltungen festhalten und diese auch transportieren.

Ganz bestimmt spielt sie eine Rolle. Im Sinn von Für mich ist meine Religion die beste und ich gestehe dir zu, dass für dich deine Religion die beste ist. (W5, Pos. 561-564)

Andererseits ist ihnen wichtig, Offenheit und Wertschätzung zu vermitteln, gegenüber den eigenen Schüler*innen und deren Haltungen aber auch gegenüber dem Thema Islam.

das wissen sie bei mir und dass ich keinen Unterschied mache, ob das jetzt ein evangelisches Kind ist, oder ein methodistisches Kind oder ein jüdisches Kind ist, das habe ich auch sitzen, oder dass sie eben ungetauftes= Ich weiß es selber nicht beim Unterrichten, Und=und die Kinder wissen auch, dass sie genauso akz= dass ich das akzeptiere, und dass sie so als Mensch angenommen sind, egal welche Religion sie haben, ja? (W8, Pos. 366-375)

und meine persönlichen Haltungen ja, SCHON. Ich möchte ja auch b bleib dabei was ich schon gesagt habe, ich möchte diese Offenheit und Wertschätzung vermitteln. (W3, Pos. 505-508)

Lehrer*innen scheint es wichtig zu sein, sich authentisch mit der jeweils eigenen Haltung vor den Schüler*innen bzw. für die Schüler*innen zu positionieren. Sie wollen aber zugleich Offenheit und einen wertneutralen Zugang zu den Schüler*innen sowie zu anderen Haltungen und Religionen vermitteln.

*5.2.2.4. Rollenverständnis der Lehrer*in*

Der folgende Abschnitt geht der Frage nach, wie die Befragten ihre Rolle als Lehrende verstehen und welche Ansprüche sie dabei an sich selbst stellen. Alle interviewten Lehrer*innen sind sich darin einig, kein bzw. keine „allwissende*r Lehrer*in“ zu sein. In Bezug auf das Thema Islam aber auch allgemein den Religionsunterricht betreffend geben sie an, dass sie nicht in allen Bereichen Expert*innen und auskunftsfähig sind. Dies vermitteln sie auch den Schüler*innen. Zugleich halten die Lehrer*innen fest, dass sie sich bei offenen Fragen aber bis zur nächsten Unterrichtsstunde kundig machen und diese dann den Schüler*innen beantworten würden.

Weil ich ma da selber natürlich manchmal unsicher bin weil ich nicht den hundert prozentigen oder nicht so den Einblick hab, einfach wie in anderen Themen, ja weil mir wär's unangenehm, wenn ich dann ein Blödsinn erzähle. (W1, Pos. 231-234)

Aber nähere Infos gibt's für mich immer erst, wenn ich's dann selber auch äh für mich abgeklärt habe, was steckt dahinter. Das wissen sie aber, also da kennen sie mich schon die meist= das wissen's schon. Sie können mit allem kommen, aber es kann sein, dass ich sage <zitierend: Ich weiß es jetzt nicht genau, ich schaue mir das an bis zum nächsten Mal.> Also das wissen sie. Genau. (W4, Pos. 323-329)

Zudem verstehen sich die Lehrer*innen als Vermittler*innen, die den Schüler*innen Interesse an und Offenheit/Wertschätzung gegenüber anderen Religionen mitgeben möchten.

Und einfach meine Art und meine Haltung auch den Kindern vermitteln möchte, oder Jugendlichen vermitteln möchte, dass Interesse an an= an anderen Religionen einen einfach selber bereichern, ja? (W8, Pos. 718-723)

Also ich wüsste jetzt nicht, wie ich es professioneller ausdrücken könnte, aber das meine Schüler einfach offen für andere Religionen sind, also eben im Sinne von <zitierend: Ich akzeptiere das, dass es das gibt. Das ist gut, dass es das gibt. Ich gehe auf dich zu, aber es ist auch schön, dass ich <betonend: meinen Glauben> habe.> Also wenn ich das vermitteln kann, wäre ich sehr glücklich. (W6, Pos. 109-114)

5.2.2.5 Zusammenfassung

Das Kapitel Positionierung und Rollenverständnis behandelt in einem ersten Schritt Äußerungen der interviewten Lehrer*innen zu ihrer (nicht-)religiösen oder politischen Prägung, gefolgt von Aussagen zu ihren Einstellungen sowie selbstreflexive Äußerungen. Aussagen zur eigenen Positionierung vor der Klasse sowie zum Rollenverständnis stehen am Ende des Abschnitts.

Alle interviewten Lehrer*innen bezeichnen sich selbst als evangelisch und unterrichten ausschließlich evangelische Religion. Ihre Haltung ist geprägt von Toleranz, Offenheit und Respekt. Die interviewten Lehrer*innen möchten sich authentisch mit den eigenen Haltungen vor den Schüler*innen positionieren. Sie wollen Offenheit und einen wertneutralen Zugang zu den Schüler*innen sowie zu anderen Haltungen und Religionen vermitteln. Insofern verstehen sie sich als Vermittler*innen, die jedoch selbst nicht alles wissen und dies auch vor ihren Schüler*innen im Sinne der Authentizität nicht verschweigen.

5.2.3. Biografische Aspekte

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit biografischen Aspekten der interviewten Lehrer*innen. Dazu gehören Aussagen zur Sozialisation sowie Berührungspunkte mit Islam und Muslim*innen. Thematisiert wird auch, inwieweit islambezogene Aspekte in Ausbildung und Studium sind enthalten. Berufs- und Praxiserfahrung der Lehrer*innen stehen am Ende dieses Abschnitts.

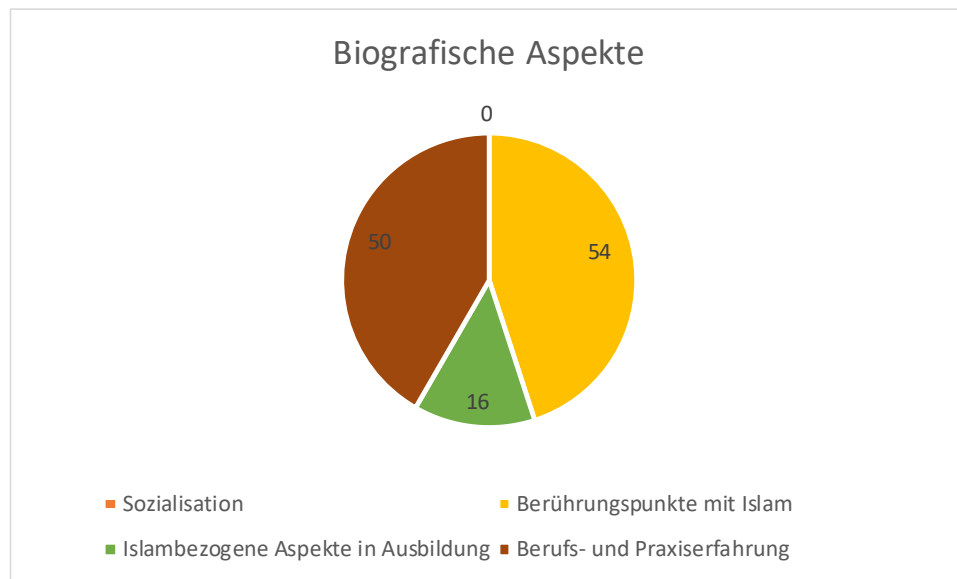


Abbildung 21: Unterteilung der Kategorie Biografische Aspekte

5.2.3.1. Sozialisation

Die befragten Lehrer*innen äußern sich nicht bezüglich ihrer Sozialisation, weder in Bezug auf religiöse/nichtreligiöse Prägungen noch bezüglich politischer Sozialisation. Sie deklarieren sich als Christ*in und evangelisch, machen aber keine weiteren Angaben dazu.

5.2.3.2. Berührungspunkte mit Islam und Muslim*innen

Zu den Berührungspunkten mit Islam und Muslim*innen machen die Lehrer*innen umfangreiche Angaben. Es wird im Folgenden unterschieden zwischen einerseits den Räumen, also den Orten, an denen Kontakt stattfindet und andererseits den Bedingungen für das Zustandekommen eines solchen Kontakts.

Der am häufigsten genannte Raum, in dem Lehrer*innen mit Muslim*innen in Berührung kommen, ist das berufliche Umfeld. Die Hälfte der interviewten Lehrer*innen geben an, muslimische Kolleg*innen zu haben. Diese haben sie nicht an allen Schulen sondern nur an manchen, häufig an Volksschulen.

Also ich bin erst dann wirklich in meinem fünften sechsten Dienstjahr auf also mit dieser muslimischen Kollegin zusammengestoßen und das war war ein Glück, ja? Sonst wäre ich wahrscheinlich heute noch diese <betonend: Angst vor dem (.) Annähern, ja?> (W4, Pos. 717-724)

Im privaten Umfeld haben weniger Lehrer*innen Berührungspunkte mit Islam. Sie benennen Freund*innen oder private Kontakte als potentielle Berührungspunkte.

Also ich hab schon ein paar Freunde auch aber die leben eben auch eher also ned ganz so religiös aber durchaus gibt man trotzdem was mit und das is schon spannend und ich war auch schon eingeladen bei beim Fastenbrechen beim Iftar oder sonstigen Sachen und das is schon natürlich sehr interessant wenn man das amal so miterleben darf weiß ma auch wovon man dann spricht im Unterricht. (W1, Pos. 352-357)

Ein großer Teil der Lehrer*innen gibt an, keine Kontakte zu Muslim*innen im privaten Raum zu haben.

Aber sonst in meinem Freundeskreis habe ich niemanden, aber ich habe auch einen sehr kleinen, überschaubaren Freundeskreis. Und auch in der Nachbarschaft haben wir bei uns direkt niemanden. Also wenn, dann ist es eher auf das berufliche Umfeld bezogen. (W6, Pos. 596-600)

Ein Zusammentreffen im öffentlichen Raum ist durchaus von den räumlichen Gegebenheiten bestimmt. Im städtischen Umfeld ist es kaum möglich, nicht auf Muslim*innen zu treffen, während dies in (sehr) ländlichen Gegenden anders ist.

Also in der= in der Zeitung höchstens. Ja, oder halt einmal= ja oder beim Einkaufen oder so, aber nicht privat. (W8, Pos. 782-785)

Kaum, also ist halt bei uns im Ort wohnen nicht=nicht viele. (W9, Pos. 572-574)

Für das Zustandekommen von Berührungspunkten gibt es zwei Bedingungen, einerseits wird Kontakt zu Muslim*innen gezielt herbeigeführt, beispielsweise indem Lehrer*innen privat Moscheen besuchen und sich für Islam interessieren.

Also ich war heuer in einer Moschee und habe mir gedacht <zitierend: Wow> Das habe ich in einer Kirche schon ewig nicht mehr gespürt, was da in der Moschee gerade passiert mit mir, ja? An Eindrücken, an Emotionen. (W4, Pos. 562-566)

Die zweite Bedingung für Kontakt zu Islam und Muslim*innen ist in der Lebenswelt der Lehrer*innen verortet. Es kann sich dabei um Menschen handeln, denen beim Einkauf oder auf der Straße begegnet wird oder auch um Kolleg*innen, welchen man* in der Schule begegnet.

Oder auch in der anderen Schule gibt's= habe ich auch eine muslimische Kollegin, die aber Regellehrerin ist und Ja? Einfach im Gespräch und wie a= Ja. Wie verschieden das auch die Antworten oft sind. (W8, Pos. 255-259)

Lehrer*innen berichten von Berührungspunkten mit Islam und Muslim*innen vorrangig im beruflichen Kontext. Privat gibt es weniger häufig Kontakte, im öffentlichen Raum so

gut wie gar nicht. Bedingungen für das Zustandekommen von Berührungspunkten sind einerseits die je eigene Lebenswelt der Lehrer*innen, andererseits gezielt herbeigeführte Begegnung mit Islam.

5.2.3.3. Islambezogene Aspekte in Ausbildung und Studium

Die Lehrer*innen wurden nach ihrer Erfahrung mit dem Thema Islam im Rahmen ihrer Ausbildung zum bzw. zur Religionslehrer*in gefragt. Für die meisten von ihnen war Islam im Rahmen ihrer Berufsausbildung kein Thema.

I: Welche Bedeutung hatte das Thema Islam in Ihrer eigenen Ausbildung? LK: Keine. I: Gar keine? LK: Nein, für mich persönlich schon. Nur in meiner Ausbildung war war=war nichts da noch davon, ja. Oder w=wenig, ich kann mich nicht erinnern, sagen wir mal so. Vielleicht war eh ein oder maximal ein paar Stunden. Vielleicht einmal Nachmittag Nein ich kann mich nicht daran erinnern, daran erinnern, dass wir einmal was gemacht haben. (W8, Pos. 735-745)

Allerdings bilden sich die befragten Lehrer*innen zum Thema Islam selbstständig fort. Eine Lehrerin beispielsweise informiert sich über entsprechende Literatur oder besucht an der Universität eine einführende Lehrveranstaltung zum Thema. Ein weiterer Lehrer studierte nach seiner Ausbildung zum Religionslehrer Religionswissenschaften. Auch Fortbildungen zum Islam wurden besucht.

Ja, also da habe ich eben die Einführung äh zum Islam gemacht. Äh und ich habe jetzt dann die= Also ich habe jetzt äh eine interreligiöse Fortbildung gemacht mit dem Michael Landgraf. Ja. Und ich habe= Das ist jetzt beim Islam, das war eher so ähm so a=e=eine die eine Fortbildung auch, wo es letztendlich um Christentum, Islam und äh Judentum gegangen ist. Äh das das war es, mehr hat es bis jetzt nicht=nicht gegeben. (W9, Pos. 559-567)

Obwohl das Thema Islam in ihrer Ausbildung also keine Rolle spielte, geben die meisten Lehrer*innen an, sich diesbezüglich privat weiterzubilden um dennoch in ihrer Funktion als Lehrende auskunftsfähig zu sein.

5.2.3.4. Berufs- und Praxiserfahrung

Die Lehrer*innen äußern sich in den Interviews auch zu ihren beruflichen Erfahrungen. Einerseits wird dabei die Berufserfahrung als Religionslehrer*in, andererseits die Erfahrung mit dem Thema Islam im Religionsunterricht thematisiert. Der Frage, inwieweit sich der Unterricht im Laufe der Jahre verändert hat, ist ebenfalls Teil dieses Abschnittes.

Fast alle Lehrer*innen haben bereits an öffentlichen Schulen und an Schulen mit privater Trägerschaft unterrichtet. Alle unterrichten in mehr als einer Schule, manche unterrichten sogar an bis zu 18 Schulen, und alle unterrichten ausschließlich evangelische Religion an Volks- und Mittelschulen. Die bereits absolvierten Berufsjahre als Religionslehrer*in unterscheiden sich hingegen deutlich: eine Lehrer*in hat weniger als fünf Jahre Unterrichtserfahrung, zwei Lehrer*innen haben sechs bis zehn Jahre

unterrichtet, zwei 16 bis 20 Jahre. Eine Lehrer*in kann auf 21-25 Jahre Erfahrung verweisen, zwei Lehrer*innen blicken sogar auf mehr als 25 Jahre Berufserfahrung zurück.

Mmm ja in Religion als Religionslehrerin seit 2006. (W8, Pos. 751)

Die Lehrer*innen bringen unterschiedlich viel Erfahrung mit dem Thema Islam im Religionsunterricht mit. Einige geben an, das Thema zum ersten Mal oder zumindest noch nicht oft unterrichtet zu haben, der Großteil der Lehrer*innen verfügt jedoch bereits über wiederholte Erfahrungen damit im Religionsunterricht. Sie behandelten Islam „häufig“ über „seit 14 Jahren“ bis zu „jedes Jahr dreimal seit 2006“.

Ähm also ich bin jetzt neunzehn Dienstjahre, und äh die ersten Jahre habe ich sicher nur angerissen, aber seit ein paar Jahren ist mir das schon= also ich sage jetzt seit fünfzehn, vier= vierzehn Jahren, das ist für mich einen großen Stellenwert hat. (W4, Pos. 731-736)

Einer Veränderung des Unterrichts im Laufe der Jahre liegt meist eine bewusste Entscheidung zugrunde. Am Anfang fühlten sich die Lehrer*innen mit dem Thema Islam unsicher und unterrichteten „die Basics“, gaben die Inhalte „stur“ weiter.

Also es ist= es wird jetzt immer mehr zum= äh wo wo ich sage, <zitierend: Was was Islam leben heißt? Also die Religion leben heißt? > Und dieses dieses sture Inhalt weitergeben, das verschwindet immer mehr. Also ich finde es schon wichtig, dass man ihnen den Input gibt, aber das das Hauptaugenmerk liegt dann vor allem <zitierend: wie leben, wie wird das= wie wird der Islam gelebt bei uns?> <zitierend: Kennst du jemanden?> So um die Erfahrung auch, ja? (W4, Pos. 750-759)

Mit zunehmender Erfahrung und Validierung des eigenen Unterrichts werden weitere Methoden und Materialien verwendet.

Jaa, es verändert sich schon. Meine Persönlichkeit verändert sich, aber auch die der Schüler, die die fragen sind anders. Oder ich habe andere Materialien, wo ich sage, das gefällt mir jetzt noch besser, dann muss ich ja drauf zurückgreifen. Es gibt halt da mehr, ich hatte in meiner Anfangszeit ts= kein Internet, das habe ich ja jetzt. Und ähmm wenn ich die Möglichkeit habe, greif ich dann schon gern auf das zu. (W3, Pos. 545-552)

Beim Thema Islam ist eine Entwicklung zu beobachten: weg von grundlegenden Inhalten hin zu einem lebensweltlichen Bezug. Es wird vermehrt auf Schüler*innenfragen eingegangen und das Thema Islam im Alltag und in Berührung mit Muslim*innen behandelt.

Also dieser viel persönlichere Umgang mit dem Islam, Ja, schon persönlicher wird, oja. So wirklich auch dieses persönliche, wie wird es wirklich gelebt, ja? Genau. (W4, Pos. 771-774)

5.2.3.5 Zusammenfassung

Resümierend wird festgehalten, dass alle befragten Lehrer*innen ausschließlich evangelische Religion unterrichten. Sie haben zwischen vier und mehr als 25 Jahre Erfahrung und unterrichten sowohl an Schulen privater Trägerschaft als auch an öffentlichen Schulen. Das Thema Islam behandelt die Mehrzahl der Lehrer*innen bereits seit mehreren Jahren immer wieder, nur wenige haben keine oder nur wenig Erfahrung damit. Die Lehrer*innen bestätigen eine Veränderung des Unterrichts im Lauf der Zeit. Zu Beginn richteten sie ihren Unterricht stark am Lehrplan aus und vermittelten vorrangig vorgegebene Inhalte. Durch vermehrte Erfahrung sind sie flexibler und offener geworden und fokussieren verstärkt auf lebensweltliche Bezüge.

5.2.4 Umgang mit Konflikten

Nach Aussage der Lehrer*innen kommen Konflikte nur selten vor. Dies ist kongruent dazu, dass sich insgesamt nur sehr wenige Aussagen zum Umgang mit Konflikten finden lassen. Treten Konflikte im Religionsunterricht auf, dann liegen ihnen vorangegangene Auseinandersetzungen zugrunde. Eine „Konfliktursache Islam“ lässt sich nur vereinzelt beobachten.

Um Konflikte aufzulösen, bemühen sich Lehrer*innen informierend und sozial vermittelnd zu handeln. Konflikte sollen besprochen werden, sowohl einzeln als auch in der Lerngruppe.

Da habe ich sie auch wie ja auch schon angedeutet, dass das auch eine Möglichkeit wäre, also dass man= dass man versucht so ganz s= wie soll man sagen ganz SACHLICH darauf auf dieses Thema einzugehen, was da die Möglichkeit sein kann. (W3, Pos. 153-166)

Gibt es Konflikte mit muslimischen Schüler*innen, werden vorzugsweise muslimische Kolleg*innen hinzugezogen.

Nein ich glaub, dass es wichtig ist auch mit den muslimischen Lehrerinnen Kontakt zu haben, weil oft gibt es eben so und die Kinder kommen mit mit irgendwelchen Problemen dann kann man das mit denen besprechen und DIE machen dazu= besprechen das zum Beispiel im Unterricht ja? Also die ich habe da in der einen Schule eine ganz eine eine nette Kollegin äh die die kennt da nichts, ja? Also die die spricht dann mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht äh und stellt das wieder gerade ne? weil im Endeffekt sind wir ja quasi eine geschützte Buchreligion vom Islam ja? und da sollte es auch keine Streitigkeiten geben. (W2, Pos. 285-296)

Die Lehrer*innen sprechen von nur wenigen Konflikten im Religionsunterricht. Dem entspricht auch, dass es nur wenige Aussagen dazu gibt, wie Konflikte aufgelöst werden. Gibt es Konflikte, bemühen sich die Lehrer*innen um Sachlichkeit und soziale Annäherung.

5.2.5 Wohlbefinden der Lehrer*innen

Die befragten Lehrer*innen äußern sich auch zu ihrem Wohlbefinden mit dem Thema Islam im eigenen Religionsunterricht. Diese Äußerungen lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Es wird sowohl positiv als auch negativ über die Unterrichtserfahrungen zum Thema Islam gesprochen.

Positives Befinden der Lehrer*innen hat immer damit zu tun, dass sie sich selbst für das Thema Islam interessieren und somit das Unterrichten dazu Freude bereitet.

Wenn irgendwo ein aktueller Anlass ist, also ob es jetzt Medien irgendetwas besonderes gerade ist, dann besprechen wir da ein bisschen, was dahintersteckt, oder wenn von den Kindern kommt wegen Kopftuch, weil sie ein Mädchen gesehen haben und das ist ja noch so jung. Also ich nehme dann immer wieder Diskussionen auf. Das macht recht Spaß, ja. (W4, Pos. 30-35)

Die negativen Aussagen beziehen sich vorrangig auf Unsicherheiten der Lehrer*innen. Meist sprechen sie darüber, dass sie zu wenig über Islam wissen, um das Thema adäquat zu unterrichten.

Ich persönlich finde eigentlich, dass ich zu wenig weiß, dass ich Islam unterrichten kann. Also das merke ich immer wieder, ich muss es bald, weil es im Lehrplan drinnen steht, und ich finde es auch wichtig, dass man es kennenlernt, aber eigentlich fühle ich mich nicht sicher genug als Lehrerin, das eigentlich gut zu unterrichten. Also das spüre ich ganz stark. (W7, Pos. 857-867)

Zudem erwähnen sie, sie hätten zu wenig Kontakt zu muslimischen Kolleg*innen, weshalb sie bei Unsicherheiten in Bezug auf den Lerninhalt nicht nachfragen können.

Das wären so Dinge, wo=wo ich gefragt worden bin von einem Kind und ich dann das traue ich mich bald im großen Kollegium lachend: auch nicht fragen, ja? Das ist etwas, wo da=das das ist für mich, da ist der Respekt zu sehr auch da, dass ich da jetzt sage, <zitierend: Du, w=uh=> Wenn es me= wenn ich noch Kontakt mit meiner Kollegin hätte, wäre vielleicht einfacher. (W4, Pos. 572-579)

Zusammengefasst lässt sich also festhalten, dass sich die befragten Lehrer*innen sowohl positiv als auch negativ über ihren Religionsunterricht zum Thema Islam äußern, wobei positive Aussagen durchwegs in Zusammenhang mit persönlichem Interesse am Thema vorgebracht werden und sich negative Äußerungen vorwiegend auf das zu geringe Wissen der Lehrer*innen zu Islam beziehen. Dies stimmt mit ihren Aussagen zur eigenen Ausbildung überein, wo Islam als Thema nicht vorkam.

5.2.6 Herausforderungen

Das folgende Kapitel beleuchtet all jene Äußerungen, in welchen die Lehrer*innen ihren Unterricht bezüglich Islam als problematisch oder herausfordernd kommentieren. Eine große Herausforderung stellt dabei für die Lehrer*innen der zeitliche und organisatorische Hintergrund des Religionsunterrichts dar. Als herausfordernd führen sie auch die Situation während der Covid-Pandemie an. Nur selten werden Eltern als Herausforderung erlebt.

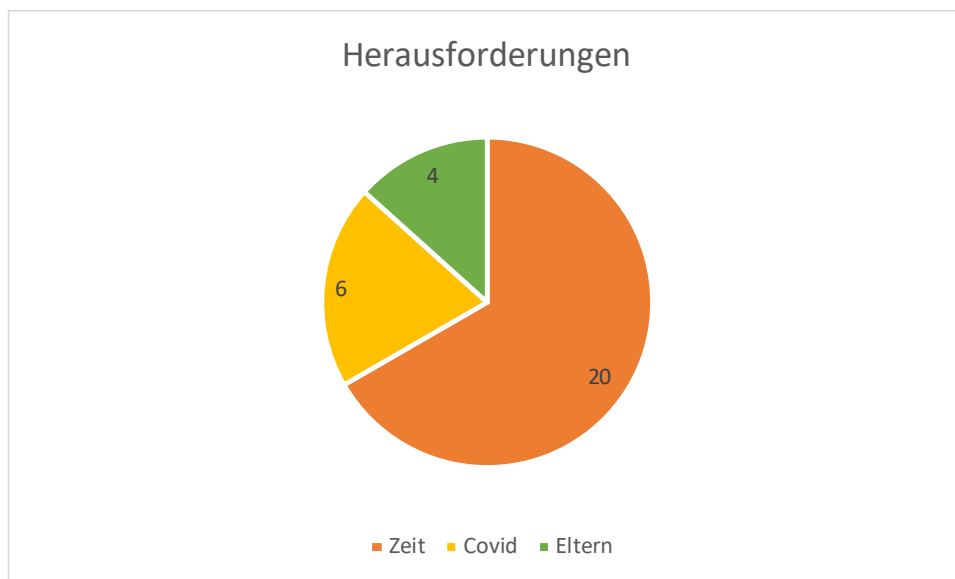


Abbildung 22: Unterteilung der Kategorie Herausforderungen

Evangelischer Religionsunterricht findet häufig in Randstunden, in erster Linie an späten Nachmittagen statt. Darüber sind die Schüler*innen häufig frustriert; die anderen Schüler*innen gehen schon nach Hause und die dagebliebenen hätten einen „eigenen Tiefpunkt“ erreicht, seien hungrig und müde.

Weil's wie gesagt, weil einfach da da das Organisatorische schon viel schwieriger ist. Es bleibt zu wenig KRAFT und Zeit noch für Nachmittag Spätnachmittag teilweise Unterricht. Das heißt, es ist dann halt einfach aus diesen Herausforderungen. (W3, Pos. 489-493)

Also das Hauptjammerthema ist <zitierend: Die anderen gehen nachhause. Ich bin noch da.> Es ist die Zeit, wo man einen emotionalen Tiefpunkt hat, und da muss ich aber dann unterrichten. (W6, Pos. 419-423)

Für die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen fehlt die Zeit. Hinzu kommt, dass evangelischer Religionsunterricht nicht parallel zu anderem konfessionellen Religionsunterricht stattfindet, was von den Lehrer*innen ebenfalls als herausfordernd wahrgenommen wird.

Mm, ja an der OrganisaTION, dass ich nicht parallel= das wir einfach nicht dass das schon so unmöglich macht im Stundenplan, dass wir so UNMÖGLICHE Stunden haben und ich mein ich habe eh eine Freitag sechste Stunde, das ist nicht schlecht, aber ich habe keinen Kontakt zum katholischen Kollegen, der ist am Dienstag dort. Das weiß ich aber auch nur zufällig, weil ich ihn ach= von einer anderen Schule kenne. (W3, Pos. 432-442)

In Planung ist es aber, das habe ich aber noch nie gemacht, ist, dass meine muslimische Kollegin auch in den Religionsunterricht kommt, weil es dann authentischer wäre, aber das ist oft einfach ein Zeitproblem, weil wir nicht gleichzeitig unterrichten und das gestaltet sich also ein bisschen schwierig. (W7, Pos. 27-31)

Kaum möglich ist es, muslimischen Expert*innen zu finden, die bereit sind, nachmittags in den Unterricht zu kommen.

Und es ist am Nachmittag. Das ist auch schwierig, da ähm Leute zu bekommen für den Nachmittag. (W7, Pos. 654-656)

Eine weitere zeitliche Herausforderung betrifft eine umfangreichere Auseinandersetzung mit dem Thema Islam. Diese wäre zwar wünschenswert, ist jedoch aus Zeitgründen nicht möglich.

Ich würde gerne Tiefe gehen in der in der religiösen Praxis aber das ist zeitlich und rahmenmäßig mit den Schülerinnen und Schülern nicht möglich (W5, Pos. 237-240)

Weitere Herausforderungen sehen die interviewten Lehrer*innen bei den räumlichen Gegebenheiten. Der evangelische Religionsunterricht findet beispielsweise in PC-Räumen, Lernräumen, Schulbibliotheken oder immer wieder wechselnden Klassenzimmern statt. Die Schüler*innen finden den Raum erst nach längerem Suchen und die Ausstattung vieler Räume ist mangelhaft. So kann es vorkommen, dass für den Unterricht beispielsweise kein Internet zur Verfügung steht oder der Platz sehr beengt ist.

Dass ich das extra erwähne, falls ich dann irgendwie schaffe, gibt's eine sehr nette Checker Tobi aber ich hab eben da kein Internet in dem Raum das ist dann schwierig. Der ist auch noch ganz gut gemacht kann ich nur schauen, ob ich das noch irgendwie schaff. (W3, Pos. 59-63)

Herausforderungen die Klasse betreffend beziehen sich vorrangig auf die von Schüler*innen mitgebrachten Vorurteile sowie die Vermischung von Kultur und Religion, Islamismus und Islam oder ausländerfeindliche Haltungen.

Also das sind so zwei Sachen, wo ich sage, das ist eine das ist eine Herausforderung auch weil es schwierig Schülern zu erklären ist, dass man auch Kultur und Religion irgendwo trennen muss, ja? Weil der Islamismus ja viell= nicht= Meiner Meinung nach nicht so viel mit dem (W7, Pos. 233-237)

Als herausfordernd nehmen Lehrer*innen die Zusammensetzung der Lerngruppe wahr. Da evangelische Schüler*innen eine Minderheit sind, findet der Religionsunterricht meist

in zusammengefassten Lerngruppen statt. Diese Gruppen sind klassenübergreifend, häufig auch jahrgangsübergreifend.

Und eben sie hat Schüler eben aus siebzehn verschiedenen Klassen gleichzeitig und ich aus anderen siebzehn Klassen. Und w=äh also wir haben uns auch heuer=heuer überfordert gefühlt mit der Situation der neuen Schule (W7, Pos. 665-669)

Die Covid-Pandemie hatte großen Einfluss auf den Schulalltag. Einige Lehrer*innen erlebten dies, wie bereits erwähnt, als herausfordernd. Die Möglichkeit mit Schüler*innen Gespräche zu führen, fehlte den Lehrer*innen ebenso wie die Möglichkeit zu Lehrausgängen und Schulgottesdiensten.

Also das wäre so der Schlusspunkt gewesen, da noch einmal zu vergleichen ähm es war in dem Ja = wo wir das bearbeitet haben war in dem Jahr, wo die Lockdowns waren und die Schüler und Schülerinnen teilweise daheim gearbeitet haben und das war jetzt nicht so optimal, weil ähm meiner Meinung nach da viel im Gespräch passiert oder Informationen im Gespräch weitergegeben werden. (W5, Pos. 28-34)

Das ist definitiv ein Loch. Sie wissen nicht, was ein Schülergottesdienst ist, weil es gab keine. (W5, Pos. 266-270)

Eltern werden nur selten als herausfordernd beschrieben. Eine Lehrerin erwartete bereits zum Zeitpunkt des Interviews, also noch im Vorfeld des tatsächlich durchgeführten Unterrichts zum Thema Islam, dass Eltern auf die Behandlung des Themas im Religionsunterricht kritisch reagieren würden. Eine weitere Lehrer*in berichtet von der Angst einer christlichen Mutter, dass ihre Kinder durch die Behandlung des Themas Islam im Religionsunterricht zum Islam „bekehrt“ würden.

Ich hatte einmal einen großen Kladderadatsch mit einer CHRISTLICHEN Mutter wo absolut Feuer am Dach war, weil die gedacht hat, wir müssen jetzt alle muslimisch werden. Und der Witz war, dass in dieser Dreiergruppe war eine Mutter, die aus Nigeria stammt, eine Christin ist und sagt, wir grüßen uns alle mit <zitierend> Salam Aleikum>, ja? Quelle fehlt (W5, Pos 624-629)

Die Herausforderungen, die Lehrer*innen erleben, sind vielfältig. Vor allem Zeit und Organisation sowie die räumlichen Bedingungen werden häufig genannt. Eltern werden nur selten als herausfordernd erlebt.

5.2.7 Zusammenfassung

Das Kapitel Selbstreflexion der Lehrer*innen fokussiert auf Aussagen der Lehrer*innen mit Rückbezug auf ihre eigene Person. Neben Äußerungen zum Religionsbild werden Positionierungen und Rollenverständnis der Lehrer*innen besprochen. Die Thematisierung biografischer Angaben sowie des Umgangs mit Konflikten ist nachgezeichnet; ein Blick auf das Wohlbefinden der Lehrer*innen sowie auf

Herausforderungen, die sie mit ihrer eigenen Person in Verbindung bringen, setzt den Schlusspunkt des Kapitels.

Das von den Lehrer*innen vermittelte Religionsbild zeigt auf, dass es verschiedene Religionen gibt, die alle ihre eigene Daseinsberechtigung haben. Eine ist nicht gegen die andere auszutauschen, jeder ist respektvoll und tolerant zu begegnen. Wissen über Religionen ist die Voraussetzung dafür, dass dies möglich ist. Islam sehen Lehrer*innen vor allem positiv. Muslim*innen sind Teil der österreichischen Gesellschaft, Islam wird deshalb im Religionsunterricht besprochen. Gewalt und das Frauenbild im Islam werden von den Lehrer*innen als eine Herausforderung geschildert. Doch betonen sie zugleich, dass Islam in sich divers ist und es verschiedene Formen von gelebtem Islam gibt.

In Bezug auf ihrer (nicht-)religiösen oder politischen Positionierung äußerten sich die Lehrer*innen einheitlich. Alle Lehrer*innen bezeichnen sich als evangelisch, keine*r macht eine Aussage zur eigenen politischen Haltung. Ebenso verhält es sich mit ihren Einstellungen, diese sind durchwegs geprägt von Toleranz, Offenheit und Respekt. Wichtig ist den befragten Lehrer*innen ihre Authentizität, die sie den Schüler*innen ebenso vermitteln wollen wie Offenheit und einen wertneutralen Zugang. Sie sehen sich selbst als Vermittler*innen, die nicht alles wissen.

Zu ihrer Biografie ist festzuhalten, dass die befragten Lehrer*innen keinerlei Aussagen bezüglich ihrer Sozialisation – weder in Bezug auf religiöse/nichtreligiöse Prägungen noch bezüglich politischer Sozialisation – tätigen. Sie deklarieren sich als Christ*in und evangelisch, erläuterten dies aber nicht weiter.

Lehrer*innen berichten von Berührungspunkten mit Islam und Muslim*innen vorrangig in beruflichem Kontext. Private Berührungspunkte sind selten erwähnt. Im Rahmen ihrer Ausbildung zur Religionslehrer*in war Islam kein Thema. Um dennoch auskunftsfähig zu sein, bilden sich die meisten Lehrer*innen privat weiter.

Alle befragten Lehrer*innen unterrichten ausschließlich das Fach *Evangelische Religion*. Sie haben zwischen vier und mehr als 25 Jahre Berufserfahrung und unterrichten sowohl in Schulen mit privater Trägerschaft als auch an öffentlichen Schulen. Das Thema Islam behandelt die Mehrzahl der Lehrer*innen bereits seit mehreren Jahren immer wieder, nur einzelne haben keine oder wenig Erfahrung damit.

Konflikte im Unterricht gibt es nach Aussage der Lehrer*innen nur selten. Wenn doch, bemühen sie sich um Sachlichkeit und soziale Annäherung.

Die befragten Lehrer*innen sehen es als wichtig an, dass Islam im evangelischen Religionsunterricht thematisiert wird und verweisen in diesem Zusammenhang auch auf eigenes Interesse am Thema. Negativ beurteilen sie ihr mangelndes themenbezogenes Wissen.

Die Lehrer*innen sind mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Vor allem Zeit und Organisation sind Bereiche, die als schwierig bezeichnet werden. Die jahrgangsübergreifende Zusammensetzung der Lerngruppe erschwert den Lehrer*innen ebenfalls das Unterrichten. Eltern werden nur selten als herausfordernd erlebt.

5.3 Kategorie Schüler*innen in der Wahrnehmung der befragten Lehrer*innen

In der Kategorie *Schüler*innen in der Wahrnehmung der befragten Lehrer*innen* stehen Aussagen im Vordergrund, die Lehrer*innen über Schüler*innen machen. Zu Beginn stehen die Äußerungen zu wahrgenommenen Lernausgangslage sowie zu Lernergebnissen und Reaktionen der Schüler*innen auf den Unterricht zum Thema Islam. Danach rückt die Zusammensetzung der Lerngruppe in den Fokus, gefolgt von einem Blick auf Religions- und Islambild der Schüler*innen. Berührungspunkte der Schüler*innen mit Islam und Muslim*innen sowie das Thema Konflikte schließen dieses Kapitel ab.

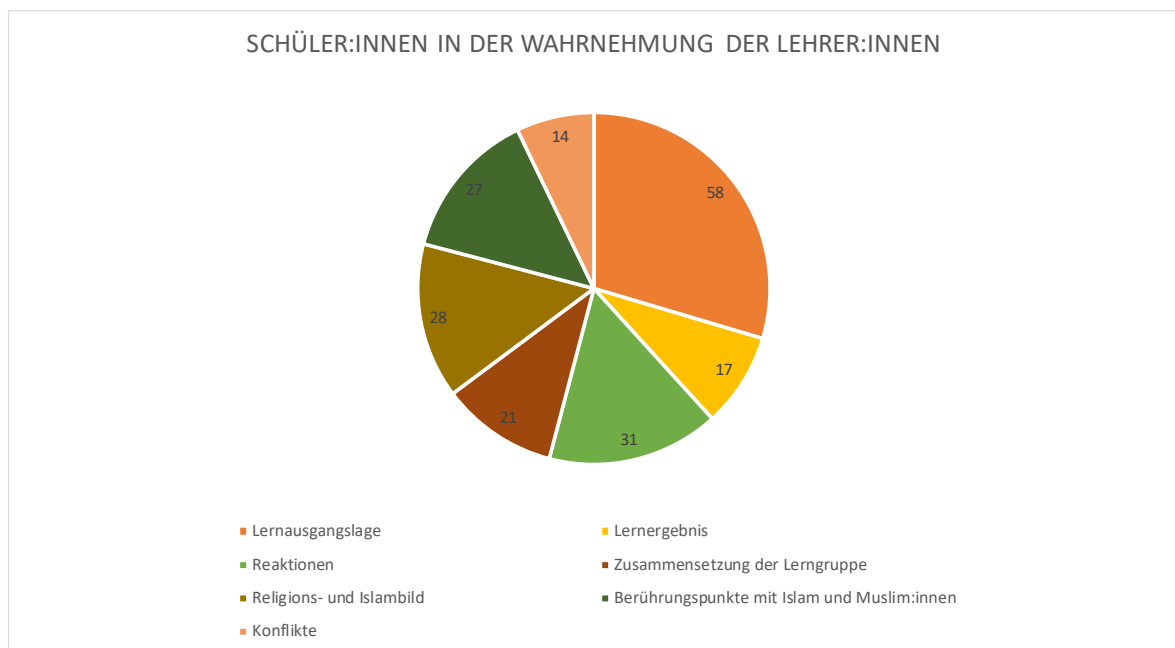


Abbildung 23: Unterteilung der Kategorie Schüler*innen in der Wahrnehmung der Lehrer*innen

5.3.1 Lernausgangslage

Die befragten Lehrer*innen machen in den Interviews Aussagen über die Voraussetzungen der Schüler*innen in kognitiver, affektiver und/oder verhaltensbezogener Hinsicht unter Berücksichtigung der Thematisierung von Islam.

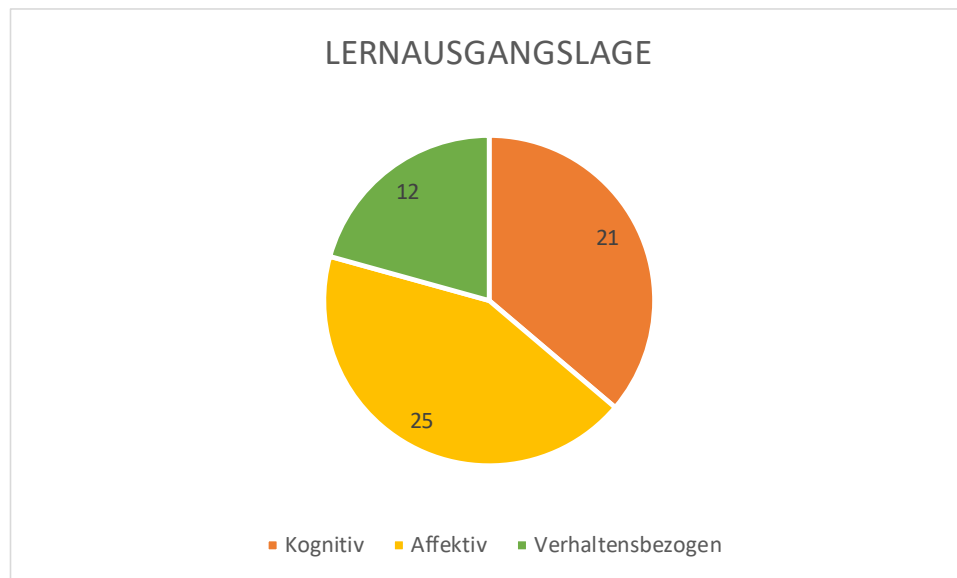


Abbildung 24: Unterteilung der Kategorie Lernausgangslage

5.3.1.1. Kognitiv

Aussagen der Lehrer*innen darüber, welche Voraussetzungen Schüler*innen in Bezug auf Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen, ist zentrales Thema des folgenden Abschnittes. Diesen Voraussetzungen stehen die Lehrer*innen, sowohl was Wissen als auch was Fähigkeiten und Fertigkeiten betrifft, durchwegs kritisch gegenüber. So seien die Schüler*innen der Mittelschule langsam, täten sich schwer, Dinge zu erfassen und verfügten über nur einen geringen Wortschatz.

Nur ahm da ist äh der Intellekt in der Mittelschule hald m=m ja. Geht nicht viel, muss man ehrlicherweise sagen. (W8, Pos 338 - 340)

Und es sind die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler sehr begrenzt ähm der Wortschatz ist sehr dürftig. (W5, Pos 57 - 59)

Treffen die befragten Lehrer*innen Aussagen über das Wissen der Schüler*innen beziehen sich diese meist auf Wissen zum Islam bzw. zur jeweils eigenen Religion. Hierzu halten die Lehrer*innen fest, dass Schüler*innen kaum über Wissen über die eigene Religion verfügen.

Das ist ja das, was mir oft begegnet, nur im=im Religionsunterricht, wenn ich Kinder anderer Religion- da mit anderen Konfessionen, sei es jetzt orthodox, da werden wir jetzt einige orthodoxe in=in der Schule auch von der=aus der

Ukraine. Und wenn ich die dann anspreche drauf und die dann ja selber nichts wissen, ja? (W9, Pos 384 - 389)

Auch über Islam wissen die Schüler*innen laut Aussage der Lehrer*innen wenig.

wir tragen auch zusammen, was sie wissen, da ist natürlich am Anfang nicht viel da. (W5, Pos 339 - 340)

5.3.1.2. Affektiv

Die Kategorie der affektiven Lernausgangslage wurde aus Aussagen der Lehrer*innen bezüglich der emotionalen Voraussetzungen der Schüler*innen entwickelt. Festzuhalten ist, dass es hier explizit nicht um Vorurteile betreffend Islam geht. Werden Aussagen von Lehrer*innen zur emotionalen Voraussetzung der Lerngruppe erfragt, setzen sie zwei Schwerpunkte* Einstellungen der Schüler*innen zu Glauben und Religion und das Schüler*inneninteresse am Islam.

Die interviewten Lehrer*innen halten fest, dass Schüler*innen keine konkrete Vorstellung vom Islam haben. Im Alltag nehmen sie Islam in erster Linie über das Kopftuch wahr, sowie die Speisevorschriften beispielsweise im Ramadan.

Ich nehme an, das, was sie wahrnehmen. Vielleicht mit Kopftüchern, die man doch immer wieder sieht. Vielleicht vom Essen. Aber ich glaube sonst haben sie nicht viele Vorstellungen. (W6, Pos. 495-498)

Islam als Religion stünden die Schüler*innen eher kritisch gegenüber.

Naja in den Köpfen von den Schülern spukt schon immer hald der islamische Staat mit oder so und die Terroranschläge, also was äh Dass sie da irgendetwas <betonend: wissen>. Das ist schon eine Herausforderung, wie man damit umgeht. (W7, Pos 228 - 231)

Tätigen Lehrer*innen Aussagen über den eigenen Glauben bzw. die eigene Religiosität der Schüler*innen so wird festgehalten, dass Schüler*innen oft nicht glauben. Den Religionsunterricht besuchten die Schüler*innen aus Interesse oder Zwang.

Naja <zitierend: ich= ich glaube ja eh nichts.> Ja? <zitierend: Aber ich muss hald hier sein.> (W8, Pos 362 - 363)

Der zweite Schwerpunkt betrifft das Interesse der Schüler*innen am Thema Islam. Die Mehrheit der Lehrer*innen gibt an, dass dieses eher gering ist. Als Grund dafür geben sie an, dass Islam in der Lebenswelt, im Alltag der Schüler*innen nicht präsent ist. Dabei scheint es nicht um den räumlichen Zusammenhang zu gehen, sondern eher darum, dass die Lebenswelt der unterrichteten Schüler*innen eine andere ist, als die von muslimischen Schüler*innen.

Also dass sie sehr wenig Fragen dazu haben und dass sie wenig Im Normalfall Ahm ja, dass sie kaum auch wenig Interesse auch dafür haben einfach. Also d=also nicht viel darüber nachdenken, es kommt in ihrer Lebenswelt wenig vor. (W7, Pos 112 - 116)

Den Unterricht stimmen die Lehrer*innen auf das Interesse der Schüler*innen ab. Besteht Interesse für Islam, verfolgen sie das Thema weiter. Interessiert es die Schüler*innen nicht, wird Islam nur oberflächlich behandelt.

Dass ich dann nur aus Interesse mach und dann schau einmal, wie weit es geht Also da gab es schon Schüler, die haben das sich gewünscht und denen hat das besonders gut gefallen. Und wo ich dann gemerkt habe, dass das so WENIG Interesse da ist dann habe ich es hald weniger behandelt. (W3, Pos 73 - 78)

Diese Aussagen sind kohärent dazu, dass die Lehrer*innen bestrebt sind, ihren Unterricht schüler*innenzentriert durchzuführen.

Einige wenige Lehrer*innen bezeichnen ihre Schüler*innen als neugierig, auch wenn kaum Wissen zum Islam vorhanden ist.

Die Schüler sind sehr neugierig (W4, Pos 64 - 64)

Also sie WISSEN eigentlich recht WENIG und und des interessiert sie aber DOCH, warum daa doch einiges anders ist. (W3, Pos 466 - 468)

Interesse am Islam bzw. am Unterricht allgemein wird auch damit begründet, dass es sich bei einer Lerngruppe ausschließlich um Mädchen handelt.

Ich habe eine andere dritte Klasse noch, da sind sieben Mädchen drinnen. Und das ist einfach vom Unterrichten her ganz äh ganz anders, jetzt nicht weil sie Mädchen sind, ja? Oder ausschließlich Mädchen sind, sondern weil die ruhig, ganz ruhig sind, ganz toll in der Mitarbeit sind, sich interessieren, (W9, Pos 247 - 252)

5.3.1.3. Verhaltensbezogen

Zur verhaltensbezogenen Lernausgangslage sind Äußerungen der Lehrer*innen zu rechnen, in denen es darum geht, wie Schüler*innen sich gegenüber Religion verhalten. Meist spielt schon die eigene Religion im Alltag der Schüler*innen eine untergeordnete Rolle. Weitere Religionen werden sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule nur am Rande wahrgenommen. Religionsübergreifende Praxis kommt bei Schüler*innen nach Ansicht der Lehrer*innen gar nicht vor.

Naja, das ist sehr unterschiedlich. Ah weil oft spielt bei den Kindern Religion GAR nicht so eine Rolle im Alltag ja? Es= Es ist Schulalltag, ja? Es gibt hald andere andere äh Religionen und auch Konfessionen und sie gehen hald in den evangelischen Religionsunterricht, ja? Also das is= das ist gar nicht so nicht wirklich Religion nicht wirklich Alltagsthema. (W2, Pos 236 - 242)

Werden Themen von Schüler*innen in Bezug auf Islam eingebracht, handelt es sich um Kopftuch und Ramadan bzw. Speisevorschriften. Durch diese Themen ist Islam im Alltag der Schüler*innen in unterschiedlicher Ausprägung präsent. Das Kopftuch wird von ihnen als Zeichen muslimischer Religionszugehörigkeit wahrgenommen.

Was immer kommt, ist das Kopftuch. Also das ist das, was sie hald sehen und wahrnehmen. Und sonst nicht viel. (W7, Pos 719 - 721)

Speisevorschriften werden thematisiert, wenn Schüler*innen erleben, dass Mitschüler*innen entweder fasten oder bestimmte Speisen nicht essen dürfen, beispielsweise Belohnungsgummibärchen im Unterricht oder beim gemeinsamen Essen nach dem Kochunterricht.

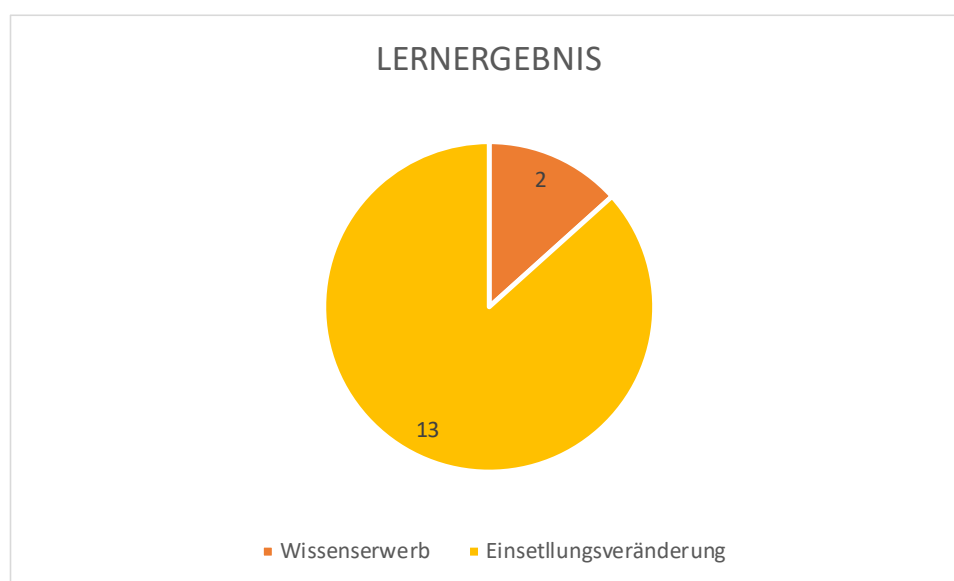
Meistens kommt es von den Kleinen, wenn sie sagen <zitierend: Warum dürfen die= ja darf die jetzt da kein Gummibärli essen, und der andere isst aber immer Gummibärli.> Also das ist so das kommt häufiger, so diese Essensgeschichte, aber sonst. (W4, Pos 397 - 401)

5.3.1.4 Zusammenfassung

Wenn Schüler*innen über islamspezifisches Wissen verfügen, haben sie dieses meist von den Schulkolleg*innen und Freund*innen. Auch Eltern dienen als Quelle von Wissen, wobei dieses aber häufig verfälschtes Wissen ist. Ebenso verhält es sich mit Wissen, dass Schüler*innen aus Medien generieren. Ihren Schüler*innen schreiben die befragten Lehrer*innen kaum kognitives Vorwissen zu. Islam und weitere Religionen sind nur selten Teil der Lebenswelt von Schüler*innen, jedoch sind sie oft neugierig und interessiert am Thema im Religionsunterricht.

5.3.2 Lernergebnis

Das Lernergebnis gibt Auskunft darüber, welche Veränderungen Lehrer*innen bei ihren Schüler*innen wahrnehmen, die sie auf den Unterricht zurückführen. Dabei nehmen die Lehrer*innen vor allem Veränderungen der Schüler*inneneinstellung wahr, Wissenserwerb wird nur selten ausgemacht.



5.3.2.1. Wissenserwerb

Lediglich eine Lehrerin gibt an, durch den Unterricht Zuwachs an Wissen bei den Schüler*innen zu bemerken.

Also ich glaube schon, dass sie einfach mit ä also ein bisschen mehr Wissen hinausgehen. Und sich dadurch vielleicht weniger Vorurteile bilden, sollten sie eben in Kontakt kommen. Weil man einfach schon ein bisschen etwas darüber weiß. Also das schon. Aber sehr tiefgehend nicht. Dafür ist mein Unterricht nicht tiefgehend genug, sage ich jetzt einmal, was ich über den Islam unterrichte. Aber es ist zumindest der Weg bereitet, dass sie schon ein bisschen etwas kennen und offen auf das zugehen können. Also die Offenheit hoffe ich ihnen schon vermitteln zu können. (W7, Pos. 741-750)

Auffallend ist, dass Wissenserwerb als Voraussetzung für den Abbau von Vorurteilen verstanden wird. Das erworbene Wissen der Schüler*innen ist aber nur oberflächlich, weil auch der Unterricht oberflächlich bleiben muss.

5.3.2.2. Einstellungsveränderung

Zum Thema Einstellungsveränderung bei Schüler*innen äußern sich fast alle Lehrer*innen. Einige nehmen wahr, dass sich die Einstellungen der Schüler*innen zu Muslim*innen und Islam durch den Unterricht ändern, wenn auch meist nur geringfügig. Eine solche Veränderung wird auch von den Lehrer*innen angestrebt und als Ziel genannt. (Vgl Kap ### Ziele). Zugleich ist der Blick auf die Veränderung ein realistischer. Wo Vorurteile stark sind, ist es kaum möglich, im Religionsunterricht dagegen anzukommen.

Ich glaub schon a Stück weit. Manche die scho a sehr enge Sicht haben die werdn's wahrscheinlich nacha auch noch haben aber ich glaub generell das drüber reden und erklären und schauen wie läuft es ab, was gibt's da, was is wichtig das macht schon an Unterschied für die Schüler dass sie einfach auch ihren Blick ihren Blickwinkel a bisschen erweitern genau. (W1, Pos. 305-310)

5.3.1.4 Zusammenfassung

Während Lehrer*innen bei den Schüler*innen eher selten einen Zuwachs von Wissen feststellen, spielt die Veränderung von Schüler*inneneinstellungen durchaus eine Rolle. Die Lehrer*innen wollen die Einstellungen der Schüler*innen beeinflussen und „zum Positiven“ verändern, und erreichen dieses Ziel offenkundig – zumindest teilweise – auch, wenngleich diese Veränderungen gelegentlich nur als marginal zu bezeichnen sind.

5.3.3 Reaktionen

Die befragten Lehrer*innen beschreiben auch Reaktionen der Schüler*innen auf den Unterricht. Diese können im Rahmen eines Ausdrucks von Interesse und Vorlieben auftreten. Auch Irritationen, Abwehr und/oder Überraschung sind ein Weg der Schüler*innen auf den Religionsunterricht zu reagieren. Von Reaktionen auf die Lehrer*in als Person berichtet keine befragte Lehrer*in.

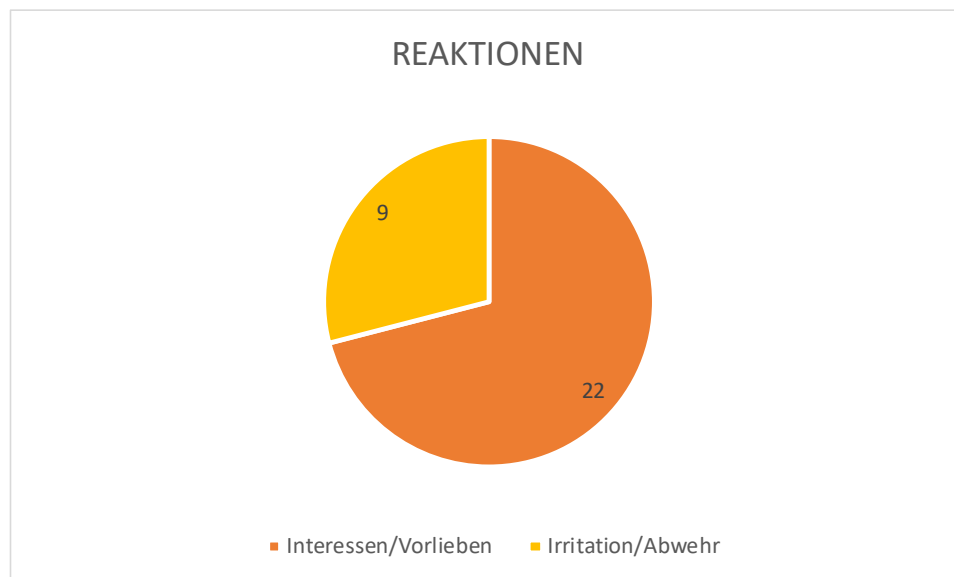


Abbildung 26: Unterteilung der Kategorie Reaktionen

5.3.3.1. Interesse und Vorlieben

Von fast allen Lehrer*innen wird Interesse als Reaktion auf islambezogenen Religionsunterricht genannt.

Ich würde sogar sagen, es ist eher, also eher interessant, weil's eben mit dem Leben zu tun hat, weil sie eben solche Menschen kennen. Ähm, während andere Themen ja, sie lassen sich schon drauf ein. (W5, Pos. 496-503)

Besonders wenn Schüler*innen über Berührungspunkte mit dem Thema verfügen, scheint das Interesse groß zu sein.

Das kommt halt immer darauf an, also bei bei größer ist, also ich habe eine Schüler zum Beispiel, dessen einer von den besten Freunde ist Muslim. Äh äh also Moslem. Der da ist natürlich das Thema, wie ich gesagt habe, wir treffen uns mit den kath= äh mit den muslimischen Kollegen, und machen eine Stunde, war das natürlich hell auf begeistert (W4, Pos. 617-627)

Interesse äußern Schüler*innen, indem sie nachfragen und aktiv am Unterricht teilnehmen.

Naja, das ist dann schon auch ein Thema, oder was auch immer wieder dann die Frage kommt, is eben dann Thema Islamisierung, Islamisierung, weil einfach viele da nicht so gut unterscheiden oder unterscheiden können, ob das jetzt das ein und dasselbe is, oder unterschiedliche Sachen sind und, genau. Also das is dann schon auch a Rolle im Religionsunterricht. (W1, Pos. 52-61)

Lediglich eine Lehrerin gibt an, dass bei den Schüler*innen wenig Interesse am Thema Islam besteht. Dies schreibt sie dem Zeitfaktor zu. Der Religionsunterricht findet Freitag nachmittags statt, da hätten die Schüler*innen am Thema Islam kein Interesse, sondern wollten aktiv sein.

5.3.3.2. Irritationen

Schüler*innen reagieren nicht nur mit Interesse auf Religionsunterricht zum Thema Islam. Lehrer*innen nehmen auch Überraschung und Irritation wahr. Auch Widerstand kann eine Art der Reaktion sein.

Staunen entsteht bei den Schüler*innen darüber, dass es außerhalb der konfessionellen Privatschulwelt noch weiteres gibt.

Staunen. Einfach, dass es noch etwas Anderes gibt als in konfessionellen Schulen. (W7, Pos. 685-687)

Überraschung wird beobachtet, wenn Schüler*innen das vorhandene Vorwissen zum Thema Islam mit den Inhalten im Religionsunterricht verbinden.

teilweise is wirklich aha Momente weil sie schon eigentlich vieles wissen aber's nicht irgendwie bewusst verknüpfen mit dem Thema oder so und das is dann schon spannend wenn man sieht, dass sie eigentlich eh schon was wissen und [ja] ihnen selber is es gar nicht bewusst. (W1, Pos. 270-273)

Widerstand der Schüler*innen auf das Thema Islam im Religionsunterricht verneinen die meisten befragten Lehrer*innen.

Wie gesagt, Widerstand gar nicht (W7, Pos. 701)

Lediglich eine Lehrerin aus städtischem Umfeld gibt an, immer wieder auf Widerstand bzw. Abwehr zu treffen, wenn sie das Islam im Unterricht thematisiert. Dies erklärt sie damit, dass die Schüler*innen im Umfeld mit vielen Muslim*innen konfrontiert sind.

Es betrifft die Kinder hald direkt, weil sie mit dem auch konfrontiert sind, weil sie mit den Kindern ja auch zusammenleben mit muslimischen Menschen im Umfeld ja sehr viele sind, und ich glaube dieses ja das ist eine Chance, sich da= da äh aneinander anzunähern einerseits, und andererseits aber auch ähm diese Abwehrhaltung, die die die ich oft erlebe, einfach ähm nicht gleich wegzubringen, das wäre jetzt da zu hoh= zu hohe Erwartung, aber äh zumindest Stück für Stück, ja? Das ist glaube ich die große Chance dahinter. (W4, Pos. 250-259)

5.3.3.3 Zusammenfassung

Schüler*innen reagieren nach Ansicht der Lehrer*innen sowohl mit Interesse, als auch mit Überraschung sowie mit Abwehr auf das Thema Islam im Religionsunterricht.

Während Abwehr nur selten beobachtet wird, reagieren Schüler*innen dann überrascht, wenn sie eine Verbindung des Unterrichtsthemas Islam mit ihrem eigenen Leben herstellen können. Am häufigsten erleben Lehrer*innen Interesse, wenn das Thema die Lebenswelt der Schüler*innen betrifft.

5.3.4 Zusammensetzung der Lerngruppe

Die Lehrer*innen geben an, dass viele nicht getaufte Schüler*innen den evangelischen Religionsunterricht ebenso besuchen wie Schüler*innen ohne Bekenntnis.

Weil ich ja eben so oft die vielen Kinder ohne Bekenntnis in der Klasse drinnen sitzen habe. Also ich habe ja fast die Hälfte aller meiner Schüler= Ich habe hundertvierzig und die= fast die Hälfte sind ohne Bekenntnis. (W7, Pos 179 - 182)

Muslim*innen sind nicht Teil der Lerngruppe. Es kommt vor, dass muslimische Schüler*innen mit beaufsichtigt werden. Diese beteiligen sich aber nicht am Unterricht, sondern beschäftigen sich unabhängig.

Und andererseits auch manchmal Fragen aus unserer Gruppe ihnen gestellt. Aber es ist in der mm= privaten äh Mittelschule so, dass die islamischen Kinder, die es in dieser Klasse gibt, das sind so meistens im Durchschnitt so zwei, drei. Wenn es keine Randstunde ist, sitzen die Kinder zur Beaufsichtigung im Raum. Ja (W8, Pos 18 - 23)

Anders verhält sich dies mit der Klassenzusammensetzung. In den meisten Klassen gibt es muslimische Schüler*innen (vgl. 2.2.2.6. Berührungspunkte).

Altersmäßig sind die Lerngruppen gemischt. Es gibt sowohl klassenübergreifenden als auch jahrgangsübergreifenden Religionsunterricht. Dieser kann über zwei, drei oder alle vier Schulstufen hinweg durchzuführen sein.

das nächste, ich habe sämtliche Altersgruppen im Normalfall zusammen. Also erste oder manchmal auch Vorschulklasse bis vierte Klasse. Und dann muss ich halt das Niveau meines Unterrichts entsprechend anpassen. (W6, Pos 436-439)

Eine weitere Auffälligkeit ist, dass in einer Lerngruppe die zwei Söhne der Lehrerin unterrichtet wurden. Eine andere Lerngruppe besteht aus drei Geschwistern, einer davon mit Behinderung.

Die Zusammensetzung der Lerngruppen in den befragten Schulen ist hinsichtlich Religion eher einheitlich – es gibt viele Evangelische oder Menschen ohne Bekenntnis. Die soziokulturelle Zusammensetzung hingegen ist eine vielfältige.

5.3.5 Religions- und Islambild

Im Unterricht äußern sich Schüler*innen über/zum Islam, sowohl allgemein als auch vorurteilsbezogen. Diese von den Lehrer*innen wahrgenommenen Aussagen stehen im folgenden Abschnitt im Fokus. Keine Wahrnehmungen bekannt gegeben haben die befragten Lehrer*innen zu Aussagen der Schüler*innen über weitere Religionen abgesehen vom Islam.

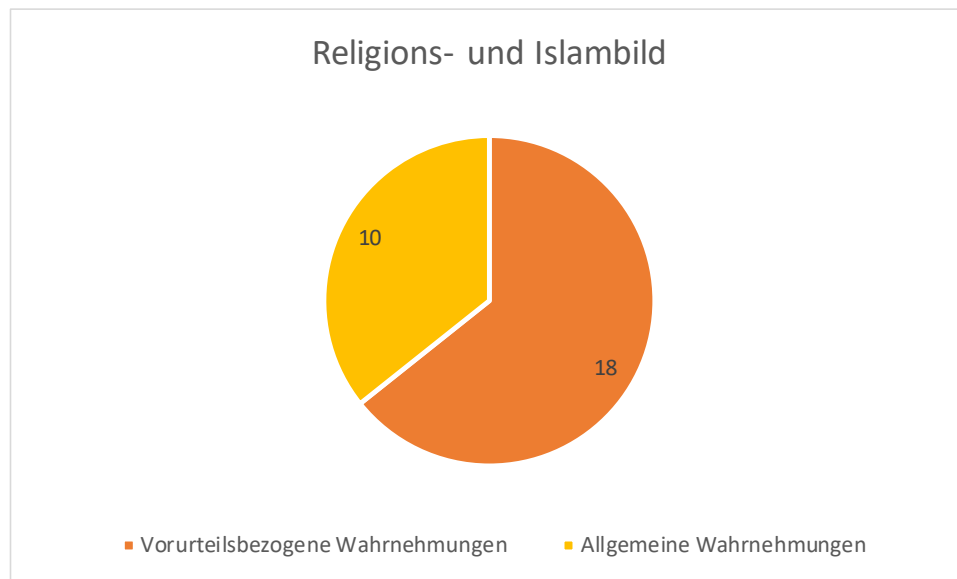


Abbildung 27: Unterteilung der Kategorie Religions- und Islambild der Schüler*innen

5.3.5.1. Allgemeine Wahrnehmungen zum Islambild

In der Wahrnehmung der Schüler*innen kommt Islam mit Ramadanbezug bzw. Bezug zum Kopftuch vor. Ramadan und Islam gehört für die Schüler*innen zusammen

Also das, was sie ganz konkret oder die meisten von ihnen letztendlich wissen, oder die Vorstellung, die Vorstellung, die sie letztendlich mit dem Islam verbinden, ist Ramadan. Das ist das=das Fasten und der Ramadan. Das gehört für sie zusammen und das ist so. (W9, Pos. 497-501)

Ebenso wird das Tragen eines Kopftuches mit Musliminnen und Islam verbunden.

Aber es kommt schon vor, dass hald dann mal gefragt wird, also blöderweise immer wieder um das dumme Kopftuch, das ist hald Frage, das taucht dann schon manchmal auch so im Religionsunterricht irgendwann dann auf, <zitierend Warum tragen die eigentlich Kopftuch?>. (W7, Pos. 62-68)*

Dass es Muslim*innen gibt, die nicht gläubig sind oder sich nicht an muslimische Glaubensregeln halten, ist den Schüler*innen bewusst. Sie erleben diese in ihrem privaten Umfeld.

die Abstufung, also dass es zum Beispiel auch Muslime geben könnte, bei den an sich= also dem Namen nach reli= ah die, das=aber das kommt von ihnen. Ja,

das kommt von ihnen, aus ihren äh Jugendgruppen und Cliquen außerhalb der Schule, dann das ist für sie eh klar, ja? (W8, Pos. 379-386)

5.3.5.2. Vorurteilsbezogene Wahrnehmungen zum Islambild

Deutlich häufiger als die o.g. neutralen Wahrnehmungen erleben Lehrer*innen vorurteilsbezogene Wahrnehmungen der Schüler*innen zu Islam und muslimischem Leben.

Die Schüler*innen verbinden Islam mit Zwang.

Ähm dass es ganz viel Zwang ist im Islam. Ob das jetzt die Verpflichtung ist, mit dem Kopftuch tragen, oder eben ja, oder auch Gewalt, oder ja, <zitierend: die dürfen das nicht, und das dürfen sie nicht> und= (W8, Pos. 660-664)

Eine weitere vorurteilsbehaftete Wahrnehmung bezieht sich auf die Verbindung von Islam als Religion mit Politik. So setzen Schüler*innen Nationalität mit Religion gleich.

auch ähm dass Nationalität ist gleich Religion. Also dass da das passiert ganz häufig, das fällt mir auf. (W4, Pos. 67-69)

Auch die Vermischung von Islam mit Islamischem Staat und Islamisierung wird erwähnt.

Naja in den Köpfen von den Schülern spukt schon immer hald der islamische Staat mit oder so und die Terroranschläge, also was äh= Dass sie da irgendetwas wissen, dass es da= Das ist schon eine Herausforderung, wie man damit umgeht. (W7, Pos. 228-231)

Naja, das ist dann schon auch ein Thema, oder was auch immer wieder dann die Frage kommt, is eben dann Thema Islamisierung, Islamisierung, weil einfach viele da nicht so gut unterscheiden oder unterscheiden können, ob das jetzt das ein und dasselbe is, oder unterschiedliche Sachen sind und, genau. (W1, Pos. 50-61)

Thematisiert wird auch, dass Schüler*innen teils über ausländerfeindliche bis hin zu rassistischen Haltungen verfügen, die sie im Unterricht anklingen lassen. Diese Haltungen stehen nicht unbedingt nur in Bezug zu Islam, sondern können auch auf andere Religionen/Gruppen rekurrieren. Auffällig ist, dass diese Schüler*innen zugleich muslimische Freund*innen haben, ihnen dieser Widerspruch aber gar nicht bewusst zu sein scheint.

Ähmm naja, es es KANN schon mal durchkommen eine ich sag's jetzt einfach mal eine ausländerfeindliche Haltung ich denk da an konkrete an so zwei Nebensätze von einem Schüler, wo ich mir gedacht hab <zitierend: aha, was geht da ab im Hintergrund> aber das würd ich jetzt nicht weiß ich nicht, ob man das primär dem Islam zuordnen kann oder ob das jetzt eine generelle Haltung ist, ja. (W5, Pos. 213-224)

Ähm und sie sind ja befreundet mit vielen muslimischen Kindern. Da spielt das alles keine Rolle. Aber wenn= wenn du dann über Rassismus oder Ausländer sprichst, kommen sofort <zitierend: na die die die die im Islam, die vom Islam> Kommt sofort, und wenn man da sagt <zitierend: Na, aber hast du mir nicht letztens erzählt, du hast einen Freund?> (W4, Pos. 187-192)

Dass die Schüler*innen diese Vorurteile haben liegt nach Ansicht der Lehrer*innen vor allem am privaten Umfeld, beispielsweise den Eltern.

Aber eher so eben ich glaub viel was ausm Elternhaus mitgenommen wird so typische Ansichten über ja Frauenbild, Klischees, dies hald einfach so gibt, genau. (W1, Pos. 298-300)

Ein Bild zu Religion allgemein haben die Schüler*innen nach Wahrnehmung der Lehrer*innen nicht. Es finden sich keine Aussagen dazu, was Schüler*innen allgemein über Religion denken.

5.3.5.3. Zusammenfassung

Neben allgemeinen Wahrnehmungen zum Islam sind Lehrer*innen im Religionsunterricht auch mit vorurteilsbehafteten Wahrnehmungen zum Islambild der Schüler*innen konfrontiert. Allgemeine Aussagen beziehen sich auf Ramadan und Kopftuch als stellvertretend für Islam. Vorurteilsbehaftete Aussagen der Schüler*innen verbinden Islam mit Zwang und vermischen Religion mit Politik. Islamismus und der islamische Staat werden nicht von der Religionsform Islam getrennt. Auch rassistische und ausländerfeindliche Wahrnehmungen machen Lehrer*innen im Religionsunterricht. Aussagen von Schüler*innen zu Religion allgemein einerseits und weiteren Religionen neben Islam andererseits kommen nicht vor.

5.3.6 Berührungspunkte mit Islam und Muslim*innen

Inner- und außerschulische Berührungspunkte der Schüler*innen mit Islam und/oder mit muslimischem Leben werden von den befragten Lehrer*innen einerseits in Blick auf muslimische Mitschüler*innen als auch auf außerschulische Kontakte thematisiert.

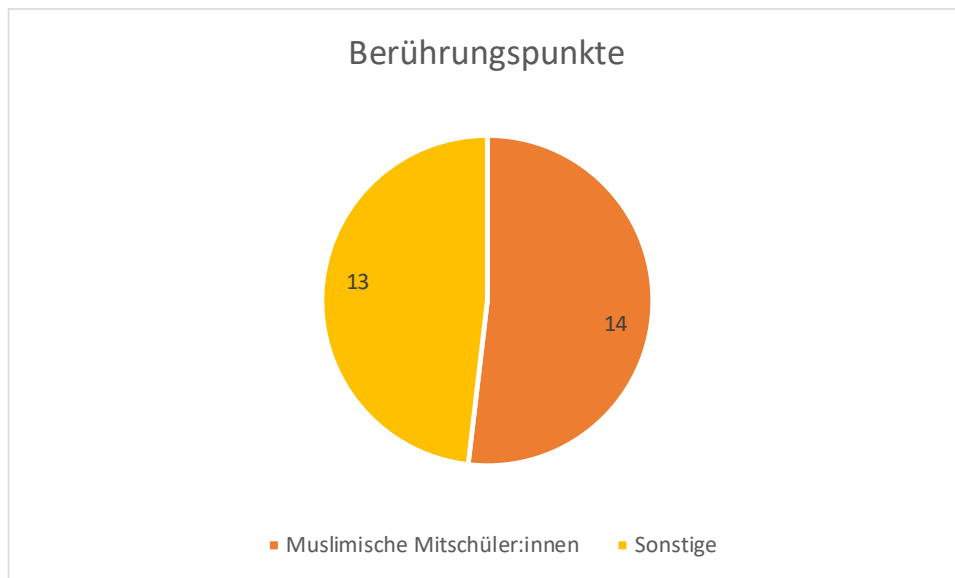


Abbildung 28: Unterteilung der Kategorie Berührungspunkte der Schüler*innen mit Islam

5.3.6.1. Muslimische Mitschüler*innen

Einige Lehrer*innen berichten davon, dass die Schüler*innen im Religionsunterricht Fragen zum Islam stellen, die aus den Erfahrungen mit muslimischen Mitschüler*innen folgern, beispielsweise wenn während des Ramadans einige Schüler*innen nicht am gemeinsamen Mittagessen teilnehmen.

Also manchmal sprechen das die Kinder direkt an weil sie Kontakt haben mit muslimischen Kolleginnen also mit Kindern ja, äh und dann kommen Fragen. (W2, Pos. 8-10)

Den Kindern würde es guttun, mehr davon zu erfahren, vor allem durch das schulische Umfeld, weil ähm sie das doch durch Freundeskreis und Klassenkollegen erleben, auch im Kochunterricht, warum isst der Schüler so wie so jetzt gerade <betonend: nicht> mit, weil eben Ramadan ist (W6, Pos. 51-55)

Lehrer*innen, die an Privatschulen unterrichten, betonen, dass die Schüler*innen ihrer Lerngruppe wenig Kontakt zu Muslim*innen in der Schule haben. Dies liegt daran, dass es sich bei den untersuchten Privatschulen vorrangig um konfessionelle Schulen handelt.

Ähm und von den Schülern her hat=mache ich die Erfahrung einfach durch die konfessionellen Schulen, dass sie wenig Berührungspunkte haben. (W7, Pos. 109-111)

Auch in der einzigen Schule in sehr ländlicher Region gibt es scheinbar keine schulischen Kontakte zu Muslim*innen.

Ich sage doch das, das=das wir selber= also das in der Klasse zum Beispiel kein=kein einziger Muslim ist, äh wird es nicht= wird es da nicht wirklich eine Rolle spielen. (W9, Pos. 326-328)

5.3.6.2. Weitere Berührungspunkte

Außerschulische Berührungspunkte haben die Schüler*innen nach Angaben der Lehrer*innen vor allem im Freundeskreis und in der Nachbarschaft.

Bei Freundschaften wird betont, dass Schüler*innen außerhalb der Schule aus ihren „Cliques“ Muslim*innen kennen. Manche dieser Freund*innen leben nach einigen muslimischen Vorgaben, fasten sie beispielsweise im Ramadan. Genauso finden sich Freund*innen, die „nicht religiös“ sind.

Ähm und sie sind ja befreundet mit vielen muslimischen Kindern. Da spielt das alles keine Rolle. Aber wenn wenn du dann über Rassismus oder Ausländer sprichst, kommen sofort na die die die die im Islam, die vom Islam ja? (W4, Pos. 187-190)

*Ja, das kommt von ihnen, aus ihren äh Jugendgruppen und Cliques außerhalb der Schule, dann das ist für sie eh klar, ja? (W8, Pos. 379-386) (In Bezug auf die Frage nach nichtreligiösen Muslim*innen)*

In Umfeld und Nachbarschaft sind Schüler*innen nach Aussage der Lehrer*innen ebenfalls mit Muslim*innen in Kontakt.

in Hinblick auf <zitierend: wir leben gemeinsam> ähm die Kinder haben vielfache Berührungspunkte mit muslimischen Schülerinnen und Schülern in der Klasse teilweise auch in der Familie in der Nachbarschaft wie wie hald jeder und ähm wissen relativ wenig. Und drum ist es mir schon wichtig, dass auch ähm systematisch mal darzubieten oder oder anzugehen und anzuschauen. (W5, Pos. 14-20)

Es betrifft die Kinder hald direkt, weil sie mit dem auch konfrontiert sind, weil sie mit den äh Kindern ja auch zusammenleben, mit muslimischen Menschen im Umfeld ja sehr viele sind, und ich glaube dieses ja das ist eine Chance, sich da= da äh aneinander anzunähern einerseits (W4, Pos. 250-255)

Auffallend ist, dass keine Lehrer*in angibt, dass Schüler*innen Berührungspunkte zum Islam über soziale Medien haben. Dies ist vor allem im Vergleich zu den Ergebnissen aus den Schüler*inneninterviews interessant, da diese hier anders antworten.

5.3.6.3 Zusammenfassung

Resümierend ist festzuhalten, dass Schüler*innen nach Ansicht der Lehrer*innen mit Muslim*innen einerseits in der Schule bzw. Klasse, andererseits im privaten Umfeld in Berührung kommen. In Bezug auf muslimische Mitschüler*innen fallen regionale Unterschiede auf. So finden sich in sehr ländlicher Umgebung keine muslimischen Schüler*innen in der Schule, in städtischen Regionen eher viele. Auch in Bezug auf die

Trägerschaft sind Unterschiede festzustellen. In öffentlichen Schulen sind nach Aussage der befragten Lehrer*innen mehr muslimische Schüler*innen zu finden als in Schulen in privater und/oder kirchlicher Trägerschaft. Im privaten Umfeld haben Schüler*innen muslimische Freund*innen, auch in Nachbarschaft und öffentlichem Raum treffen sie Muslim*innen an. Keine Berührungspunkte mit Islam und Muslim*innen haben Schüler*innen nach Meinung der Lehrer*innen in sozialen Medien.

5.3.7 Konflikte

Der folgende Abschnitt erörtert Aussagen der Lehrer*innen über Konflikte in Zusammenhang mit der Thematisierung von Islam im Religionsunterricht. Es lassen sich zwei Tendenzen ausmachen. Eine Hälfte der Lehrer*innen gibt an, dass es keine Konflikte zwischen den Schüler*innen gibt.

I: Und gibt's auch bei der Behandlung des Themas Konflikte in der Lerngruppe?

LK: Bis jetzt nicht, nein. Nein. (W4, Pos 613 - 616)

LK: Ist mir nichts aufgefallen. (W5, Pos 509 - 511)

Die andere Hälfte gibt an, dass Konflikte zwar auftreten, aber diese ihre Ursachen weniger in der Behandlung des Themas Islam haben, als vielmehr in einem Konflikt außerhalb des Religionsunterrichts, den die Schüler*innen mit in den Unterricht bringen.

Naja, kommt na, im Unterricht nicht, die Konflikte sind oft meistens vorher, dass die Kinder eben so wie äh Evangelische sind der Teufel und kommen dann ganz aufgelöst <zitierend: öäh öäh (weinendes Geräusch imitierend) hat gesagt> ja? Also also das eher. (W2, Pos 229 - 233)

Ja, ähm, ich denk, das kommt sehr stark auf die Schüler drauf an, wenn sie zum Beispiel schon Probleme mit jemand haben in der Klasse, dann wird das dann sicher da auch mitspielen und ein Problem werden und sie vielleicht dann nicht so aufgeschlossen sein oder, schon mit vielen Vorurteilen ankommen, aber (W1, Pos 106 - 110)

Eine weitere Ursache für Konflikte von Schüler*innen mit dem Thema Islam im Religionsunterricht sind laut Lehrer*innen die Hintergründe der Schüler*innen.

Ja, weil natürlich man merkt hald die Hintergründe also je nachdem aus welcher Familie die Kinder kommen, was sie zuhause über'n Islam hören das macht hald schon Unterschiede aus und das sind schon oft auch Vorurteile irgendwo ein Thema oder ja. (W1, Pos 286 - 289)

Konflikte sind nach Ansicht der Lehrer*innen im evangelischen Religionsunterricht von eher geringer Bedeutung. Gibt es Konflikte, ist der Grund dafür nicht Islam als Thema, sondern bewegt sich außerhalb des Religionsunterrichts bzw. wird von außerhalb in den Unterricht getragen.

5.3.8 Zusammenfassung

In vorliegendem Abschnitt stehen Aussagen, die Lehrer*innen im Rahmen der Interviews über Schüler*innen machten, im Vordergrund. Zur Lernausgangslage ist festzuhalten, dass die Schüler*innen nach Aussage der Lehrer*innen kaum Interesse am Thema Islam in den Religionsunterricht mitbringen. Es sei nicht Teil ihres Alltags und nicht in „ihren Köpfen“. In Bezug auf kognitives Wissen schreiben die Lehrer*innen den Schüler*innen große Lücken zu. Die Schüler*innen verfügen über „geringen Wortschatz“ und seien schnell überfordert. Wissen über Islam generieren die Schüler*innen vorrangig aus dem Kontakt mit Freund*innen und Elternhaus, wobei dieses Wissen häufig mit Vorurteilen behaftet ist. Die Reaktionen der Schüler*innen im Unterricht selbst sind hingegen meist von Interesse geprägt. Zudem reagieren sie häufig überrascht, wenn sie eine Verbindung des Unterrichtsthemas Islam mit ihrem eigenen Leben herstellen können. Abwehr als Reaktion auf das Thema Islam im Religionsunterricht ist nur selten zu beobachten. In Bezug auf das Lernergebnis nehmen die Lehrer*innen keinen bedeutenden Wissenszuwachs wahr. Jedoch verändern Schüler*innen häufig ihre Einstellungen zum Thema Islam als scheinbare Folge des Religionsunterrichts. Zur Zusammensetzung der Lerngruppe äußern sich die Lehrer*innen ebenfalls. Im evangelischen Religionsunterricht finden sich vorrangig evangelische Schüler*innen und Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis.

Schüler*innen kommen nach Ansicht der Lehrer*innen mit Muslim*innen einerseits in der Schule bzw. Klasse, andererseits im privaten Umfeld in Berührung, wobei hier regionale Unterschiede zutage treten. In sehr ländlichen Gegenden machen die Lehrer*innen kaum Berührungspunkte der Schüler*innen mit Muslim*innen aus, während sich dies in städtischen Gegenden anders verhält. Hier gibt es neben Berührungspunkten in der Schule auch Berührungen mit Islam und Muslim*innen im privaten Umfeld und im öffentlichen Raum. Konflikte kommen nach Ansicht der Lehrer*innen im evangelischen Religionsunterricht selten vor. Gibt es Konflikte, ist der Grund dafür nicht die Behandlung des Themas Islam im Unterricht selbst, sondern liegt außerhalb des Religionsunterrichts.

5.4 Kategorie Rahmenbedingungen

Der folgende Abschnitt fokussiert auf diejenigen äußeren Faktoren, die nach Ansicht der Lehrer*innen auf den Unterricht zum Thema Islam Einfluss nehmen. Die Kategorie ist vornehmlich negativ in Abgrenzung zu den anderen Kategorien zu verstehen. Sie sammelt demnach Faktoren, die nicht von Seiten der Schülerinnen und Schüler, der Lehrer*in selbst oder didaktischen bzw. fach- und modellbezogenen Annahmen hergeleitet werden. Dazu gehören zeitliche, schulische (Lehrplan, Kollegium) oder außerschulische (Medien, Politik) Einflussfaktoren.

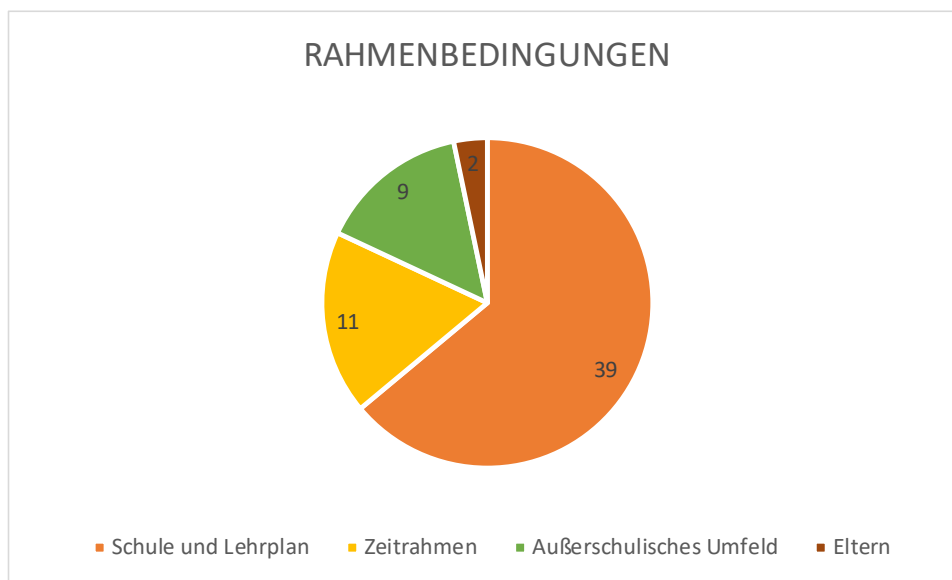


Abbildung 29: Unterteilung der Kategorie Rahmenbedingungen

5.4.1 Zeitraumen³¹

Die zeitlichen Rahmenbedingungen werden eher als herausfordernd beschrieben. Die befragten Lehrer*innen würden das Thema Islam gerne intensiver behandeln, jedoch fehlt dazu die Zeit.

Ich würde gerne mm, eigentlich MEHR in die Tiefe gehen in der in der religiösen Praxis aber (schnalzt mit der Zunge) das issst zeitlich und rahmenmäßig mit den Schülerinnen und Schülern nicht möglich (W5, Pos. 237-240)

Immer wieder wird von den befragten Lehrer*innen betont, dass Religionsunterricht häufig in den Randstunden oder nachmittags stattfindet und sich Unterricht sich deshalb schwierig gestaltet, weil die Schüler*innen müde, erschöpft und hungrig sind und zudem ihre Mitschüler*innen bereits nach Hause gehen dürften.

³¹ Aufgrund der geringen Größe der jeweiligen Kategorien wird in diesem Abschnitt auf erklärende Grafiken verzichtet.

Und meine Erwartungen sind auch nicht sehr hoch an den Unterricht, weil einfach die Kinder müde und hungrig sind. Ich habe auch meistens <kichernd: etwas zum Essen> dann mit, dass der Blutzuckerspiegel zumindest für meine Stunde noch einmal ein bisschen gehoben wird für die Kinder, die keine Jause mehr haben. (W6, Pos. 440-448)

Weil's (=weil es) wie gesagt, weil einfach da da das Organisatorische schon viel schwieriger ist. Es bleibt zu wenig KRAFT und Zeit noch für Nachmittag Spätnachmittag teilweise Unterricht. (W3, Pos. 489-493)

Hinzu kommt, dass es „falsche“ und „richtige“ Schultage für Religionsunterricht gibt. An Tagen, auf die oft Feiertage fallen wie beispielsweise Montag und Donnerstag entfallen dementsprechend auch die Religionsstunden; es bleibt somit weniger Zeit für die Behandlung von inhaltlichen Themen.

wenn noch dazu wenn die Stunde sozusagen am falschen Tage ist, also Montage oder Dienstage oder Donnerstage, die sehr oft ausfallen, oder immer wieder ausfallen, ähm ist nicht sehr viel Zeit. (W5, Pos. 48-51)

Dass evangelischer Religionsunterricht meist nicht parallel zu weiterem Religionsunterricht stattfindet, wird als Grund für nicht erfolgende Kooperationen angeführt.

In Planung ist es aber, das habe ich aber noch nie gemacht, ist, dass meine muslimische Kollegin auch in den Religionsunterricht kommt, weil es dann [! hm=hm] authentischer wäre, aber das ist oft einfach ein Zeitproblem, weil wir nicht gleichzeitig unterrichten und das gestaltet sich also ein bisschen schwierig. (W7, Pos. 27-31)

5.4.2 Schule und Lehrplan

Von Schulseite her geben die Lehrer*innen an, mit keinen Vorgaben in Bezug auf die Behandlung des Themas Islam im Religionsunterricht konfrontiert zu sein. Lediglich bei interreligiösen Feiern wird von allen Konfessionen Mitarbeit erwartet.

Nein, nein, nein. Ich habe von der Schule= also v= direkt seitens der Direktion von der Schule gar keine Vorgabe, die irgend= in irgendeiner Form in meinen Unterricht eingreift. Ich gebe zwar meine Jahresplanungen ab, es wird angeschaut, es ist Interesse da. Aber keine Vorgaben. (W6, Pos. 73-77)

Von der SCHULE gibt's= gibt's eigentlich keine Vorgaben, es gibt manchmal an manchen Schulen gibt's äh die Frage nach interreligiösen Feiern das wird dann auch gemacht. (W3, Pos. 123-131)

Allgemein gibt es in den Privatschulen die Vorgabe, dass Schüler*innen den Religionsunterricht besuchen müssen, was sich sowohl auf die Gruppengröße als auch auf die Zusammensetzung auswirkt.

Weil man muss für uns bedenken, in der evangelischen Mittelschule muss jeder einen Religionsunterricht besuchen. Ja, das ist ja keine Freiwilligkeit. (W8, Pos. 354-360)

Beim Thema Lehrplan sind sich die befragten Lehrer*innen einig. Alle Lehrer*innen wissen zwar um den Lehrplan, für alle gilt dieser aber als offene Leitlinie, die sie sehr frei auslegen.

Ja, der Lehrplan ist ja sehr offengehalten, ich kann mir eigentlich selber überlegen, was ich machen möchte, (W8, Pos. 96-98)

Nach dem= also die die Vorgaben bewegen sich im im Rahmen, es ist ein Rahmenlehrplan so dass ich da ähm ein sehr freies Gefühl habe ähm unterrichten zu können, wie wie ich meine Schwerpunkte setzen will und das tu ich dann auch und so viel Zeit es braucht so viel braucht es bis ich das Gefühl habe, ich habe mit den Schülern die wichtigsten Punkte ähm beleuchtet. (W5, Pos. 68-73)

Zudem wird der Lehrplan nicht als hilfreich oder unterstützend wahrgenommen.

Nicht wirklich hilfreich, weil es steht drinnen ähm, dass wir sich hald mit dem Islam beschäftigen sollen, auseinandersetzen soll, oder kennenlernen soll, das ist jetzt keine genaue Richtung. Einerseits ist es sehr offen, andererseits ähm kann sich jeder hald hineininterpretieren, was er möchte, ja? (W4, Pos. 137-143)

Er könnte= Also es könnte da mehr mehr vorkommen, also ich versuche mich an den Lehrplan Jahr für Jahr zu halten, also meines Erachtens ist es nicht sehr stark vorgesehen. (W6, Pos. 48-51)

5.4.3 Außerschulisches Umfeld

Das außerschulische Umfeld hat nach Aussage der Lehrer*innen nur sehr geringen Einfluss auf den Religionsunterricht.

Ich persÖNLICH hatte noch NICHT den Eindruck da, dass da Erwartungen an mich als Lehrperson gestellt werden. (W5, Pos. 86-87)

Lediglich eine Lehrerin erwähnt Vorgaben seitens des Schulamts.

Also die <betonend: Erwartungshaltung> vom Schulamt ist, dass wir möglichst viel Kooperation äh machen, wo es irgendwie möglich ist. Das würde ich jetzt einmal sagen ist die Erwartung vom Schulamt, dass es möglichst viele kleine Projekte gibt, wo man irgendwie zusammenarbeiten kann. (W7, Pos. 129-133)

Zusammengefasst lässt sich also feststellen, dass die Lehrer*innen in der Gestaltung ihres Unterrichts zum Thema Islam frei von außerschulischen Einflüssen und Ansprüchen zu sein scheinen.

5.4.4 Eltern

Beim Thema Eltern führt eine Lehrerin muslimische Eltern an. Beide Male werden diese als Hinderungsgrund für Zusammenarbeit von muslimischem und evangelischem Religionsunterricht genannt.

Und ich hab einmal einem Kollegen ange= bei einem Kollegen angeklopft, ob wir= das war glaub ich auch Ramadanende oder irgendsowas, und ob sie uns

*einfach davon erzählen. Und er war äußerst zurückhaltend mit der Begründung
<zitierend* Die Eltern wollen das nicht.> (W5, Pos 385-388)*

Für die Schüler*innen seien Eltern die Quelle für Wissen und Prägung. Wobei dieses Wissen häufig unangemessen ist und die Prägung eine negative.

Die Schüler sind sehr neugierig, sehr wissen sehr viel, aber haben leider viele falsche Informationen, die vom Elternhaus vielleicht kommen, oder auch von den Medien, äh wo viel verwechselt wird auch ähm dass Nationalität ist gleich Religion. Also dass da das passiert ganz häufig, das fällt mir auf. (W4, Pos 64 - 73)

Ja, weil natürlich man merkt bald die Hintergründe also je nachdem aus welcher Familie die Kinder kommen, was sie zuhause über'n Islam hören das macht bald schon Unterschiede aus und das sind schon oft auch Vorurteile irgendwo ein Thema oder ja. (W1, Pos 286 - 289)

5.4.5 Zusammenfassung

Resümierend ist festzuhalten, dass sich Rahmenbedingungen in den Aussagen der Lehrer*innen nur gelegentlich finden lassen. Am häufigsten werden Rahmenbedingungen mit zeitlichem Bezug genannt, die als herausfordernd empfunden werden. Rand- und Nachmittagsstunden sowie keine Parallelität zu anderen Religionsstunden erschweren die Zusammenarbeit. Die Schule selbst nimmt kaum Einfluss auf den Unterricht zum Thema Islam, jedoch sind häufig multireligiöse Feiern gewünscht. Der Lehrplan ist bekannt, wird sehr offen ausgelegt und befüllt. Auch außerschulisch gibt es keine Vorgaben, die für die Lehrer*innen und deren Unterricht zum Thema Islam wichtig sind. Die Eltern finden kaum Erwähnung. Lediglich als Quelle von nicht korrekter Information und Vorurteilen für die evangelischen Schüler*innen werden sie genannt. Muslimische Eltern werden insgesamt zweimal erwähnt, jeweils als Hinderungsgrund für interreligiöse Zusammenarbeit.

5.5 Zwischenfazit

Das Kapitel der Lehrer*inneninterviews befasst sich mit der umfangreichen Bearbeitung der fünf induktiv ermittelten Hauptkategorien Didaktik, Schüler*innen in der Wahrnehmung der Lehrer*innen, Selbstreflexion der Lehrer*innen sowie Rahmendbedingungen. Der Abschnitt Didaktik als umfangreichste Kategorie diskutiert Aussagen der Lehrer*innen betreffend der konkreten Durchführung des Unterrichts. Ziele, Inhalte, Methoden und Materialien und Kooperationen sind die wichtigsten zu diskutierenden Bereiche. Die befragten Lehrer*innen verfolgen vorrangig drei Ziele mit ihrem Unterricht* die Diskussion über Werte und Religiosität, Vermittlung von Sachwissen sowie die Förderung von Wahrnehmungsfähigkeit und Sprachfähigkeit der Schüler*innen. Inhalte, die Lehrer*innen den Schüler*innen näher bringen wollen, beziehen sich auf einen Einblick in den Alltag von Musliminnen und Muslimen. Die Fünf Säulen des Islam werden hier als wichtigstes Grundwissen angeführt. Die Beziehung zwischen Islam und weiteren Religionen sowie deren Gemeinsamkeiten – hier vor allem Ähnlichkeiten zum Christentum – stehen ebenfalls im Fokus. Aktuelle Themen finden nur selten Eingang in den Unterricht.

Methodisch ist den Lehrer*innen eine Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler*innen wichtig. Die Fragen der Schüler*innen stehen im Zentrum, gesprächsorientierte und interaktive Methoden werden bevorzugt. Textbasierte Methoden finden kaum Verwendung im Unterricht. Häufig verwenden Lehrer*innen Filme, die den Schüler*innen möglichst lebensecht den Alltag von Muslim*innen näherbringen sollen. Auch auf Bilder und Arbeitsblätter greifen die Lehrer*innen zurück, jedoch verwendet kein*e der Lehrer*innen ein Lehrbuch.

Kooperationen sind für alle Lehrer*innen vorstellbar, sowohl was Besuche von Moscheen als auch eine Teilnahme von muslimischen Expert*innen im Unterricht betrifft. Beides findet aber kaum statt, wobei dafür meist organisatorische Gründe, Zeitmangel, hoher organisatorischer Aufwand und Ähnliches, genannt werden. Zusammenarbeit mit muslimischen Kolleg*innen gibt es jedoch bei einigen Lehrer*innen. Fächerübergreifende Kooperationen zum Thema Islam finden gar nicht statt.

Das Kapitel Schüler*innen in der Wahrnehmung der Lehrer*innen befasst sich mit den Aussagen der Lehrer*innen über ihre Schüler*innen. Neben Lernausgangslage, Reaktionen und Lernergebnis werden die Zusammensetzung der Lerngruppe, Berührungspunkte der Schüler*innen mit Islam und Muslim*innen sowie ihr Religions- und Islambild aufgezeigt. Die Beschäftigung mit dem Thema Konflikte rundet dieses Teilkapitel ab.

Zur Lernausgangslage kann festgehalten werden, dass die Schüler*innen nur wenig Interesse am Thema Islam in den Religionsunterricht mitbringt. Das kognitive Wissen von Schüler*innen ist eher gering, ebenso der Wortschatz. Auf das Thema Islam reagieren sie vorrangig mit Interesse und Überraschung. Als Lernergebnis lässt sich nur geringer Wissenszuwachs ausmachen, im Gegensatz zu Einstellungen zum Thema Islam, die sich als Folge des Religionsunterrichts zum „Positiven“ zu verändern scheinen. Berührungspunkte mit Islam und Muslim*innen haben Schüler*innen einerseits in der Schule bzw. Klasse, andererseits im privaten Umfeld, wobei hier regionale Unterschiede eine große Rolle spielen. In sehr ländlichen Gegenden gibt es nur wenige, während sich dies im städtischen Raum anders verhält. Lehrer*innen erleben nur selten Konflikte im evangelischen Religionsunterricht. Gibt es Konflikte, ist der Grund dafür nicht am Thema Islam, sondern außerhalb des Religionsunterrichts zu suchen.

Das Kapitel Selbstreflexion der Lehrer*innen fokussiert auf Aussagen der Lehrer*innen mit Rückbezug auf ihre eigene Person. Vorgestellt und diskutiert sind eigene Positionierungen sowie Aussagen zum Religionsbild. Biografische Aspekte und der Umgang mit Konflikten konnten hervorgehoben werden. Wohlbefinden sowie Herausforderungen, die die untersuchten Lehrer*innen mit ihrer eigenen Person in Verbindung bringen, bilden den Abschluss des Kapitels. Die Äußerungen der Lehrer*innen lassen einen Schluss auf ein Religionsbild zu, das von Offenheit und Neutralität geprägt ist. Religionen stehen gleichwertig nebeneinander, Toleranz und Respekt prägen den Umgang miteinander. Islam gehört zu Österreich dazu. Bei aller positiven Deutung des Islam werden auch herausfordernde Themen angesprochen, wie beispielsweise Gewalt und das Frauenbild im Islam. Zugleich wird aber innerislamische Diversität angeführt, die es auch im Christentum gibt. Die Lehrer*innen bezeichnen sich als evangelisch, aber keine*r macht eine Aussage zur eigenen politischen Haltung. Die Einstellungen der Lehrer*innen sind vorrangig den Themen Toleranz, Offenheit und Respekt zuzuordnen. Wichtig ist Lehrer*innen ihre Authentizität, die sie den Schüler*innen ebenso wie Offenheit und einen wertneutralen Zugang vermitteln wollen. Sie sehen sich selbst als Vermittler*innen, die nicht alles wissen.

Berührungspunkte mit Islam und muslimischem Leben haben Lehrer*innen vorrangig im beruflichen Kontext. Private Berührungspunkte werden selten erwähnt. Islam und muslimisches Leben war nach Erinnerung im Rahmen ihrer Ausbildung zur bzw. zum Religionslehrer*in kein Thema. Dazugehöriges Wissen erarbeiten sich die Lehrer*innen privat. Alle befragten Lehrer*innen unterrichten ausschließlich evangelische Religion. Sie haben zwischen vier und mehr als 25 Jahre Erfahrung und unterrichten sowohl in Schulen mit privater Trägerschaft als auch an öffentlichen Schulen.

Konflikte im Unterricht gibt es nach Aussage der Lehrer*innen nur selten. Wenn doch, bemühen sie sich um Sachlichkeit und soziale Annäherung. Die befragten Lehrer*innen sehen es als wichtig an, dass Islam im evangelischen Religionsunterricht thematisiert wird und verweisen in diesem Zusammenhang auf eigenes Interesse am Thema. Negativ beurteilen sie ihr mangelndes themenbezogenes Wissen. Die Lehrer*innen sind mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Vor allem Zeit und Organisation sind Bereiche, die als schwierig bezeichnet werden. So findet Religionsunterricht in Randstunden und nachmittags statt. Müde und hungrige Schüler*innen sind die Folge, das Interesse an Unterricht zu dieser Zeit ist daher nur gering. Als herausfordernd wurden auch die räumlichen Umstände genannt. Die jahrgangsübergreifende Zusammensetzung der Lerngruppe erschwert den Lehrer*innen ebenfalls das Unterrichten. Eltern werden nur selten als herausfordernd erlebt.

Nach einer umfangreichen Auseinandersetzung mit den selbstreflexiven Aussagen der Lehrer*innen werden die Rahmenbedingungen beleuchtet. Diese werden meist als herausfordernd empfunden. Rand- und Nachmittagsstunden sowie keine Parallelität zu anderen Religionsstunden erschweren die Zusammenarbeit. Die Schule selbst nimmt kaum Einfluss auf den Unterricht zum Thema Islam, jedoch sind häufig multireligiöse Feiern gewünscht. Der Lehrplan ist bekannt, wird jedoch sehr offen interpretiert. Auch außerschulisch gibt es keine Vorgaben, die für die Lehrer*innen und deren Unterricht zum Thema Islam wichtig sind. Eltern finden kaum Erwähnung.

6 ERGEBNISSE AUS DEN SCHÜLER*INNENINTERVIEWS

Das folgende Kapitel beleuchtet die Kategorien, die sich aus den Interviews mit den Schüler*innen ergeben. Die Antworten der Schüler*innen fielen deutlich kürzer als die der Lehrer*innen. Somit steht eine geringere Datenmenge zur Auswertung zur Verfügung, was sich in der Kürze der Zusammenfassung derselben im folgenden Text zeigt.

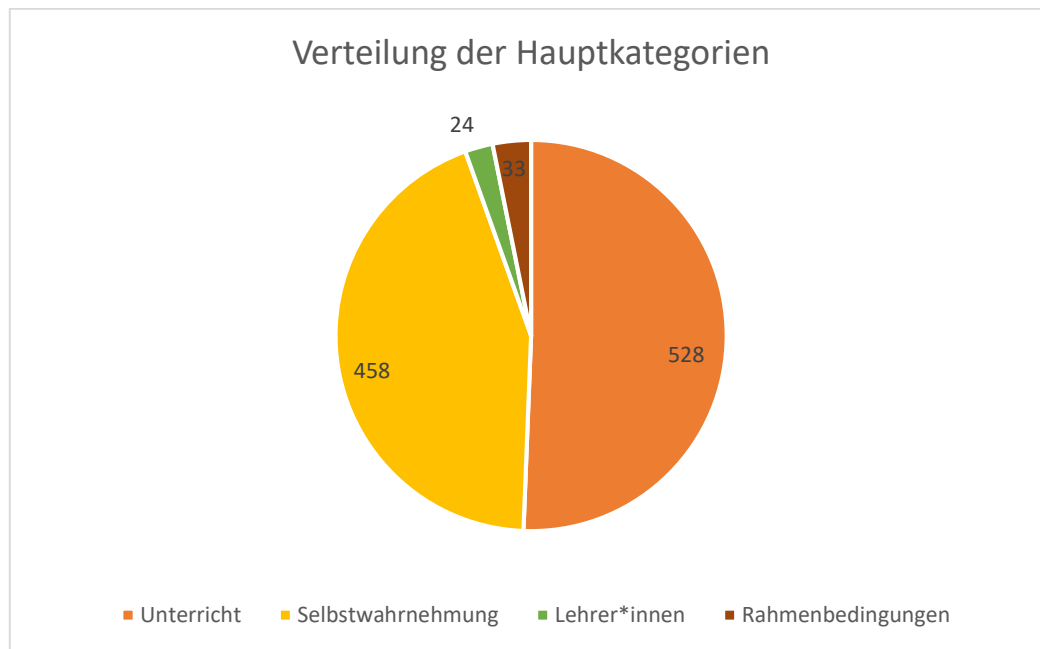


Abbildung 30: Verteilung der Hauptkategorien der Schüler*inneninterviews:

Insgesamt haben sich aus den Schüler*innenaussagen vier Kategorien entwickelt. Die umfangreichste Kategorie ist Unterricht (1). Sie beinhaltet neun Unterkategorien, wobei die Relevanz des Themas Islam im evangelischen Religionsunterricht am Beginn dieser Kategorie steht. In weiterer Folge werden Inhalte, Methoden, Materialien und Kooperationen besprochen. Die Frage nach freier Meinungsäußerung im Unterricht wird thematisiert, ebenso wie die thematische Einbindung von Islam und die Bewertung des Religionsunterrichtes.

Der Abschnitt zu Islam in anderen Unterrichtsfächern rundet die erste Kategorie ab. Es folgt die zweite Kategorie: Selbstwahrnehmung der Schüler*innen (2). Diese Kategorie befasst sich mit Aussagen der Schüler*innen über sich selbst, wobei besonders ihr Religionsbild interessiert. Berührungspunkte mit Islam und Muslim*innen sind ebenso Thema, wie Aussagen der Schüler*innen zu Lernergebnis und Vorwissen. Die eigene religiöse bzw. nichtreligiöse Positionierung der Schüler*innen wird

besprochen, bevor Einstellungen der Schüler*innen den letzten Abschnitt dieser Kategorie bilden.

Die Lehrer*innen in der Wahrnehmung der Schüler*innen (3) ist der dritte große Schwerpunkt in der Auswertung. Hier werden wertenden Aussagen in Bezug auf die Lehrer*innen behandelt. Die abschließende Kategorie befasst sich mit Aussagen der Schüler*innen zu Rahmenbedingungen (4) des Religionsunterrichts.

Die vier großen Ergebniskategorien der Schüler*inneninterviews entsprechen jeweils einer Ergebniskategorie der Lehrer*inneninterviews, wie aus folgender Tabelle hervorgeht

	Kategorie 1	Kategorie 2	Kategorie 3	Kategorie 4
Lehrer*innen	Didaktik	Selbstwahrnehmung der Lehrer*innen	Wahrnehmung der Schüler*innen	Rahmenbedingungen
Schüler*Innen	Unterricht	Selbstwahrnehmung der Schüler*innen	Wahrnehmung der Lehrer*innen	Rahmenbedingungen

Tabelle 5: Gegenüberstellung der Ergebniskategorien

Die Kategorie Unterricht, die sich aus den Schüler*inneninterviews ableiten lässt, entspricht der Kategorie Didaktik bei den Lehrer*inneninterviews und ist ebenso wie diese die umfangreichste Kategorie. Beide behandeln alles das, was die Durchführung des Unterrichts betrifft. Die Selbstwahrnehmung der Lehrer*innen spiegelt sich in der Kategorie Selbstwahrnehmung der Schüler*innen wider. Die Lehrer*innen in der Wahrnehmung der Schüler*innen entspricht der Kategorie Wahrnehmung der Schüler*innen bei den Lehrer*innen. Die abschließende Kategorie beider Auswertungsergebnisse sind die Rahmenbedingungen. Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Schüler*inneninterviews, die ebenso induktiv und regelgeleitet entstanden, anhand des erarbeiteten Kategoriensystems zusammengefasst dargestellt.

6.1 Unterricht in der Wahrnehmung der Schüler*innen

Das folgende Kapitel beschreibt die wichtigsten Aussagen der der Schüler*innen zum Unterricht und wie sie diesen wahrnehmen. Besprochen wird die Relevanz des Themas Islam im Religionsunterricht, gefolgt von Inhalten, Methoden, Materialien und Kooperationen. Die Möglichkeit, die eigene Meinung im Unterricht zu äußern interessiert in diesem Abschnitt ebenso wie die thematische Einbindung und Bewertung des Themas Islam. Die Frage ob Islam in anderen Fächern thematisiert wird schließt diesen Abschnitt ab, der parallel zum Kapitel Didaktik bei den Lehrer*inneninterviews gelesen werden kann.

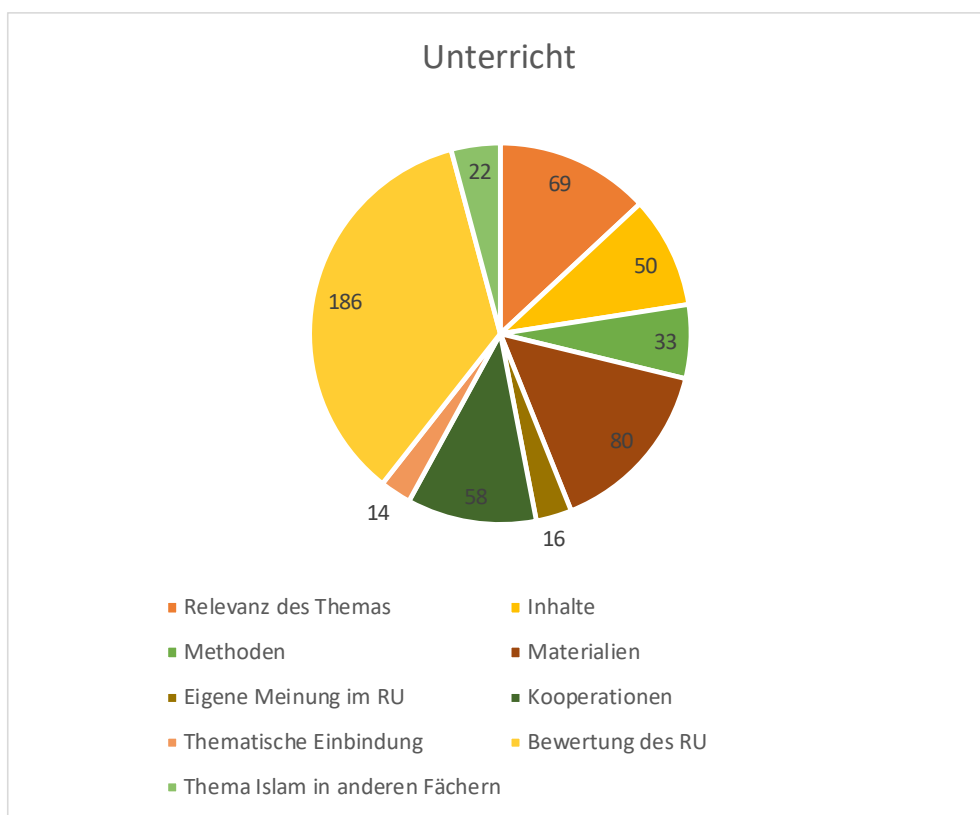


Abbildung 31: Unterteilung der Kategorie Unterricht

6.1.1 Relevanz des Themas

Aus Sicht der Schüler*innen gibt es mehrere Gründe dafür, warum Islam im Religionsunterricht behandelt werden soll. Alle Religionen, also auch Islam, verfügen über ähnliche Struktur und Ansatz, weshalb es wichtig ist, etwas über darüber zu wissen.

Es gehört hald DAZU, weil alle dieser Religionen sind alle hald eine Religio= also nicht alle eine Religion aber vom selben Prinzip her ungefähr. Die= es geht hald auch darum, an etwas zu glauben und das verbindet hald alle. (W1, Pos. 550-554)

Auch Horizonterweiterung beim Thema Religion ist für die Schüler*innen von Bedeutung. Dies bezieht sich einerseits auf alle Religionen.

Ich find's interessant, neue Sachen zu wissen. (W3, Pos. 146)

Ähm, es ist hald interessant, nicht nur seine eigene Religion zu kennen, sondern hald auch eine andere hald kennen zu lernen. (W4, Pos. 98-100)

Also ich fand unsere Lehrerin hat uns auch schon gut aufklären können. Ähm trotzdem ist es auch immer interessant, etwas Neues zu lernen. Äh von einer anderen Religion. (W5, Pos. 93-96)

Andererseits gilt dieses Mehr an Wissen speziell für Islam. Islam gehört zu den (Welt-)Religionen, weshalb es wichtig ist, sich damit auszukennen.

Ja, es gehört ja auch zu Religion, Islam ist ja auch eine Religion. Also man kann schon einmal durchnehmen. (W2, Pos. 233-235)

Weil ähm=<leise: Eine Weltreligion.> I: Entschuldige, du hast gesagt, weil's eine Weltreligion ist? S: Ja. (W1, Pos. 477-482)

Weil es ja auch eine andere Religion hat, ist es eigentlich im Religionsunterricht gut aufgehoben. Weil man da hald über <betonend: Religion> redet und so etwas, ja. (W6, Pos. 346-349)

Wissen gilt als Voraussetzung für „richtiges“ Verhalten. Wenn sie über Wissen zum Islam verfügen, dann können sich die Schüler*innen passend verhalten und sagen nichts Falsches.

Deswegen an sich ich bin jetzt äh kein Moslem, für mich ist es jetzt dann nicht das Wichtigste. Aber es ist schon mal wichtig, dass man darüber gehört hat, und dass äh weiß, was man äh sagen kann, ohne dass es äh was Falsches ist. (W5, Pos. 328-331)

Manche Schüler*innen meinen, dass Wissen hilft, andere Religionen zu achten und Voreingenommenheit zu mindern.

Das hald kein Missverständnis oder <betonend: Vorurteile> oder so entstehen. Wegen der Religion, weil es vielleicht ekelhaft sein könnte, oder so, was wirklich nicht stimmt. I: Okay, was=was wäre denn ekelhaft? S: Dass manche Leute einfach im= eigentlich so rassistisch sind, und sagen <zitierend: Die gehören nicht da zu uns und so.> Dass man die einfach ausschließt und dabei können die eigentlich genauso gute Menschen wie sie. (W9, Pos. 295-302)

Es gibt hald Leute, die denken, die sind gegen den Islam und dass ist eigentlich nicht gut. Und dann aber die kennen sich meistens dann nicht aus. Und deswegen. (W8, Pos. 540-542)

Ja, man kann wenn ma= dann wenn man das da alles hört und sieht, dann versteht man es, warum die zum Beispiel Kopftuch tragen. Und dann kann man respektvoll respektvoller und so sein. (W9, Pos. 285-288)

Zudem dient das Wissen zum Islam als Basis, um Muslim*innen mit Verständnis zu begegnen und Informationen kritisch zu betrachten.

Jetzt weiß ich eine Antwort. Es ist der Islam, wenn man das nicht kennt, immer wegen den Nachrichten, wenn man hört, dann glaubt man daran, dass <zitierend: Boah, ich brauche das nicht.> Aber wenn man das im Unterricht kennenlernt, oder ein bisschen mehr weiß davon, dann versteht man da= die Religion besser. (W8, Pos. 504-509)

Nur einzelne Schüler*innen reagieren ablehnend auf das Thema Islam im Religionsunterricht. Als wichtigsten Grund für ihre Ablehnung geben diese an, dass Islam als Thema nur dann relevant wäre, wenn sie Berührungspunkt zu Muslim*innen hätten oder selbst Muslim*innen wären.

Wenn in der Familie jetzt zum Beispiel einen Muslim hast, dann ist es hald schon wicht= Es kommt alles auf die Person an. Wenn du jetzt zum Beispiel in deiner Familie einen Muslim hast, ähm dann ist hald <betonend: schon>, dass du schon etwas darüber weißt, wenn du jetzt zum Beispiel ein Fest machst und dort Schweinefleisch serviert wird zum Beispiel. Aber wenn du jetzt zum Beispiel niemanden in der Familie hast, auch keine ähm Nachbarn, die Muslime sind, also Dann ist hald so naja. (W6, Pos. 382-391)

Mm ja, es kommt hald an= drauf AN, ob die in einer Religion, ob man in der Religion ist, obwa= oder ob man in der anderen Religion ist. Für mich ist Islam jetzt nicht soo, weil ich bin hald auch nicht Islam und ich kenn hald jetzt auch nicht Leute, mit denen ich so viel rede, die Islam sind. (W2, Pos. 243-248)

Die meisten Schüler*innen sehen das Thema Islam als für den Religionsunterricht relevant an. Es ist interessant, und vor allem das Wissen um andere Religionen, insbesondere Islam, hilft im Umgang mit Muslim*innen.

6.1.2 Inhalte

Bei den Aussagen der Schüler*innen zum Unterrichtsinhalt lassen sich zwei Hauptthemen finden. Die Fünf Säulen sind der am häufigsten genannte Inhalt. Ein zweiter Fokus liegt auf interreligiösen Vergleichen und Beziehungen.

Fünf Säulen werden einerseits als Überbegriff verstanden, wobei die Schüler*innen nicht immer sicher sind, um wie viele Säulen es sich tatsächlich handelt.

Es gibt ja auch diese Säulen, ich weiß nicht mehr, vier waren das? Oder= S: Fünf. S: Fünf. S: Vier. S: Vier, fünf, keine Ahnung. S: Ein paar Säulen. (W7, Pos. 33-40)

Ja, das wir haben uns die fünf Säulen des Islams angeschaut. S: Und wir ähm zum Beispiel im Fastenmonat ist. (W1, Pos. 14-16)

Andererseits führen die Schüler*innen auch einzelne Säulen als Inhalt an, jedoch nicht alle.

Wir haben etwas über die fünf SÄULEN gemacht. S: Ja, die Säulen. S: Wir haben die fünf Säulen, ja. S: Ja. I: Was ist denn zum Beispiel eine Säule davon? S: Was? I: Was ist denn zum Beispiel eine Säule davon? S: Äh äh= S: Salat. (W4, Pos 11-16)

Am häufigsten erwähnt werden die Säulen Gebet und Fasten bzw. Ramadan, wobei letztere von fast allen Lerngruppen genannt werden, wenn es um Inhalte geht.

Wir haben ziemlich viel gelernt, zum Beispiel, dass wenn die Muslima oder Muslimen beten, äh dann geht die Teppich immer nach Mekka also zu Mekka hin muss er zeigen. (W1, Pos. 22-26)

hm wir haben uns ein Video angehört, wo wir das <kichernd: Morgengebet> gehört haben. und dann haben wir das eben gehört, also eben wie das Gebet ist, und dass er nur an einen Gott glaubt. (W7, Pos. 5-8)

Äh wir haben viel über die Fastenzeit [S: Koran.] geredet, wieso sie das machen. (W8, Pos. 14-15)

Ja, das wir haben uns die fünf Säulen des Islams angeschaut. S: Und wir zum Beispiel im Fastenmonat ist. S: Und ein bissl aufgeschrieben und auch Zeichnungen gemacht. (W1, Pos. 14-21)

Der zweite inhaltliche Fokus liegt auf interreligiösen Vergleichen und Beziehungen. Diese werden zwar insgesamt seltener thematisiert, werden aber von manchen Schüler*innen sehr betont, wie beispielsweise das Tragen der Kopfbedeckung in der Moschee, während diese in der Kirche hingegen abgenommen werden sollte. Auch der Vergleich von Personen, die sowohl im Christentum als auch im Islam eine Rolle spielen, fällt in diesen Bereich.

Jetzt zum Beispiel hören wir eine Geschichte, und wenn es da zum Beispiel= ist Abraham aus dem Islam? Abraham? Ja, genau wenn wir jetzt über die Geschichte hören, dann ähm kriegen wir noch immer Informationen darüber,

also <zitierend: Ja, der kommt eben aus dem Islam, da war das ja so und so, und dann ging das zu uns> und das hat sie uns ein bisschen erklärt. (W7, Pos. 79-85)

Riten, die ähnlich und doch anders sind, werden von den Schüler*innen ebenfalls angesprochen, wie der Gang in die Moschee bzw. Kirche oder das Gebet.

Die haben zum Beispiel auch das Freitagsgebet, das ist mir <kichernd: genau noch eingefallen> und wir haben zum Beispiel das Sonntagsgebet. Ja hald ähm= (W6, Pos. 13-15)

Es fällt auf, dass beide inhaltlichen Schwerpunkte – Fünf Säulen sowie interreligiöse Vergleiche und Beziehungen – bei den Lehrer*innen in ähnlicher Weise zu finden sind.

6.1.3 Methoden

Die Schüler*innen erleben im Religionsunterricht die Verwendung verschiedener Methoden, mit welchen ihnen Islam als Unterrichtsthema nähergebracht werden soll. Textbasierte Methoden werden dabei ebenso wie gesprächsorientierte Methoden genannt. Auch von innovativen und kreativen Wegen, um den Unterricht zu gestalten, berichten die Schüler*innen.

Textorientierung spielt eine große Rolle. Texte werden gelesen, notiert und bearbeitet.

Naja da hat man lesen können. (W1, Pos. 86)

Es ist viel Aufschreiben. (W4, Pos. 53-55)

Ebenso häufig berichten die Schüler*innen von gesprächsorientierten Methoden. Es wird diskutiert, erklärt, besprochen, gefragt.

*I: Wie ist denn das, könnt ihr im Religionsunterricht eure eigene Meinung sagen?
S: Ja. S: Ja. I: Das heißt, ihr könnt das sagen, und dann? S: Wird's diskutiert. (W4, Pos. 171-177)*

Unsere Religionslehrerin hat uns erklärt, Mohammeds, also der Prophet vom Islam. uns erklärt, wie er gelebt hat und so. Seine Lebensweise. (W3, Pos. 4-6)

I: Was war das wichtigste, was ihr so gemacht habt? Beim Thema Islam? S: Äh, geredet. (W8, Pos. 6-11)

Innovative Formen von Unterricht werden von manchen Schüler*innen genannt.

Dieses Escape Room haben wir einmal gespielt, also da wart's ihr nicht da. (W4, Pos. 51-52)

Und wir haben auch einmal so ein Quiz gemacht über Wörter im Islam. Zum Beispiel Ramadan, Moschee, Mekka und so etwas. Und da kann man sich die Wörter dann auch besser merken, also das war cool. (W6, Pos. 201-204)

Auch kreative Formen erleben die Schüler*innen nach eigener Aussage im Religionsunterricht.

Also erstens wir starten meistens mit so einem Song und so [mehrere SuS gleichzeitig: Ja.] Es ist toll. (W7, Pos. 546-547)

auch äh Zeichnungen gemacht (W1, Pos. 20-21)

Und wir dürfen auch oft in zweier Teams etwas Lustiges zusammen schauspielern, darstellen. (W7, Pos. 559-564)

Die von den Lehrer*innen verwendeten Unterrichtsmethoden werden von den Schüler*innen zum größten Teil positiv bewertet.

Sie tut dann nicht die ganze Zeit so schreiben und so etwas, sie machen und auch dann am Ende dem=äh der Stunde mal ähm so Spiele so und nochmal alles kurz zu wiederholen und dass wir Spiele machen und so etwas interaktiv machen, das finde ich halt richtig toll an ihrem Unterricht. (W6, Pos. 428-436)

Dass die Lehrer*innen nach Meinungen der Schüler*innen fragen und es möglich ist „frei zu sprechen“, ist für die Schüler*innen ebenfalls ein Zeichen für guten Unterricht. Die Gestaltung desselben wird als abwechslungsreich und kreativ bezeichnet.

Negative Bewertungen sind nur selten in den Interviewtranskripten zu finden. So ist Schreiben nicht gut und lesen ist langweilig.

Und die Aufgaben=die Aufgaben, manchmal sind sie natürlich ein bisschen nicht so also ein bisschen fad, weil es Lesen ist, aber oft ist es auch lustig. Und wir dürfen auch oft in zweier Teams etwas lustiges zusammen schauspielern, darstellen. Und am Ende dann gibt es eben Gummibärchen. (W7, Pos. 559-564)

Nach der Bemerkung, dass manche Aufgaben im Unterricht als langweilig empfunden werden leitet die Schülerin sofort über in eine positivierende Aussage, die das Negative aufhebt.

6.1.4 Materialien

Die Schüler*innen nennen als am häufigsten verwendetes Unterrichtsmaterial Arbeitsblätter. Eine genaue Beschreibung der Arbeitsblätter erfolgt nicht. Meist geschieht die Erwähnung der Arbeitsblätter in neutraler Weise, nur selten werden sie bewertet. So sind für manche Schüler*innen Arbeitsblätter „langweilig“ oder beinhalten zu viele Informationen, die die befragten Schüler*innen zu überfordern scheinen.

S: Ich bin kein Fan von Arbeitsblättern, deswegen= I: Okay. Kannst du sagen, warum? S: Ich weiß es nicht, es ist zu viel Information auf einmal für mein Gehirn. (W7, Pos. 118-121)

Filme werden im Unterricht häufig gezeigt, um den Unterrichtsinhalt zu vermitteln. Genannt wird hier immer wieder der Film „Checker Tobi“, der auch von den Lehrer*innen mehrfach erwähnt wurde.

Wir haben verschiedene Videos dazu geschaut. (W9, Pos. 18)

I: Was für Videos habt ihr? S: Es gibt so den Checker Tobi, da haben wir glaube ich im Judentum etwas gemacht. S: Auch im Islam [überlappend: haben wir einmal eins geschaut, ja.] (W6, Pos. 77-81)

Seltener berichten Schüler*innen von digitalen Medien, die im Unterricht Verwendung finden. Beispielsweise PowerPoint Präsentationen aber auch online-Übungen gehören hierzu.

Wir haben uns dann eine Präsentation= <kichernd Powerpoint Präsentation> angeschaut. Und ähm da waren zum Beispiel halt die Informationen über Moschee, und alles. (W7, Pos. 12-14)*

Vereinzelt gibt es Aussagen zu weiteren verwendeten Materialien wie Bilder, islambezogene Gegenstände und Texte. Nicht erwähnt werden von den Schüler*innen Schulbücher. Diese kommen im Religionsunterricht nicht vor.

Die Bewertung der im Religionsunterricht verwendeten Materialien fällt vorwiegend positiv aus. Sie werden mit „gut“, „interessant“, „hilfreich“ und „cool“ beschrieben. Als besonders positiv hervorgehoben werden Filme, da diese helfen, den Unterrichtsinhalt besser zu verstehen und das fehlende Wissen der Lehrer*innen ausgleichen können.

Weil Film chilliger ist. Das ist einfach besser. I: Einfach besser? [...] S: Ah zum Lernen. S: Film, weil ich es einfach besser verstehen kann. S: Ja ja, bei= man versteht es besser. S: Es ist einfach besser, weil die Lehrerin weiß ja auch nicht alles immer. (W8, Pos. 79-87)

Auch Bilder, digitale Medien und Geschichten werden positiv erwähnt. Als negativ werden Materialien nur vereinzelt angesehen.

6.1.5 Kooperationen

Dieser Abschnitt stellt Erfahrung mit muslimischen Expert*innen sowie Lehrausgänge in Moscheen in den Fokus. Die interviewten Schüler*innen haben durchwegs keine Erfahrung mit muslimischen Expert*innen im Religionsunterricht.

I: Im Rahmen vom Unterricht. Ähm habt ihr da mal jemand Muslim, oder jemand aus einer muslimischen Gemeinde oder so im Unterricht gehabt? S: Nein. S: [mehrere SuS gleichzeitig: Nein.] I: Nein, [überlappend: bisher noch nicht.] S: [überlappend: Du meinst so einen Lehrer] oder wie? I: Ja, zum Beispiel einen Lehrer, oder ein Mitschüler, der euch erzählt hat. S: [mehrere SuS: Nein.] (W7, Pos. 216-228)

Geteilt ist die Meinung der Schüler*innen bei der Vorstellung, dass ein*e muslimisch*e Expert*in in den Unterricht kommt. Einige würde das interessieren. andere stehen einem solchen Besuch zurückhaltend gegenüber. Schüler*innen als muslimische Expert*innen sind kein Thema.

Eine Zweitmeinung ist immer wichtig, finde ich. Wenn die das eh tagtäglich ausüben, können sie uns mehr darüber erzählen, als das. (W5, Pos. 98-100)

Über Erfahrung mit Moscheebesuchen berichten nur wenige Schüler*innen. Diese fanden nur im Rahmen von Ausflügen in der Volksschulzeit statt. Die meisten Schüler*innen verneinen allerdings, eine solche Erfahrung gemacht zu haben.

*I: Okay. Und ähm wart ihr einmal ähm in der Moschee [S: Nein.] ähm gewesen?
S: [mehrere SuS: Nein.] (W7, Pos. 226-228)*

Ein Teil der Schüler*innen kann sich vorstellen, eine Moschee zu besuchen.

Würde es euch interessieren, mal eine Moschee zu besuchen? S: Ja. (W9, Pos. 167-169)

Der andere, ebenso große Teil der Schüler*innen lehnt dies ab.

I: Okay. Und aber wenn ihr jetzt habt's jetzt beide den Kopf geschüttelt und gesagt <zitierend: eigentlich eher nicht so>, warum nicht? S: Ich glaube, mich würde so etwas eher weniger interessieren. S: Ja mich auch eher so. (W2, Pos. 43-55)

Und zwar es ist= e=also ich glaube, ich spr= also ich war noch nie dort und ich glaube irgendwie ich fände es bisschen komisch, weil irgendwie ich weiß es nicht, ich mag es generell nicht in Kirchen zu gehen, weil ich habe irgendwie das Gefühl, dass ich dann irgendwie Privatsphäre verletze. (W7, Pos. 240-245)

Ein Grund hierfür ist mangelndes Interesse. Genannt wird als Begründung auch die Befürchtung, in das Privatleben anderer Menschen einzudringen.

6.1.6 Eigene Meinung im Unterricht

Den Schüler*innen ist es möglich, im Religionsunterricht ihre eigene Meinung zu vertreten, was sie sehr gut finden.

I: Könnt ihr über eure eigene Meinung reden im Unterricht? S: Immer, ja. Das ist immer offen. (W6, Pos. 210-211)

I: Das heißt aber ihr konntet über eure eigene Meinung reden im Unterricht. Und sagen, was ihr DENKT, oder was ihr gut findet, was ihr nicht gut findet, das geht schon. S: Ja. (W5, Pos. 152-155)

Der Religionsunterricht scheint allen Schüler*innen ein Ort der freien Rede zu sein.

6.1.7 Thematische Einbindung

Islam als Thema im evangelischen Religionsunterricht wird vorrangig im Rahmen der sogenannten Weltreligionen behandelt.

I: Bei welchem Themenbereich habt ihr den Islam denn gemacht? Gibt's da einen großen Themenbereich= S: Bei den Weltreligionen. (W4, Pos. 31-33)

Dabei wird Islam meist als eigener Themenbereich bearbeitet. Bei anderen Themen fließt Islam manchmal mit ein.

*Naja, weil wir sprechen ab und zu darüber. Wir haben da= I: Ab und zu Islam?
S: Naja= Ja. Weil nicht wirklich als großes Thema. Aber wir reden schon ab und zu (W7, Pos. 67-72)*

Mm, mm nicht wirk= also ich weiß gerade nicht. Ich kann mich nicht daran= Ich weiß nur, dass wir eben so ab und zu das Thema haben. (W7, Pos. 95-97)

Die sogenannten Weltreligionen sind laut Lehrplan der Bereich, in welchem Islam als Thema behandelt werden soll. Dies scheint sich im Unterricht tatsächlich so niederzuschlagen.

6.1.8 Bewertungen und Idealvorstellungen von Unterricht

Dieser Abschnitt stellt die Bewertung des Religionsunterrichts allgemein sowie die Bewertung der Einheiten zum Islam in den Vordergrund. Zusätzlich werden die Vorstellungen der Schüler*innen zu einem idealen Religionsunterricht gesammelt.

Religionsunterricht allgemein wird von den Lerngruppen durchwegs positiv bewertet. Dies korreliert mit der positiven Bewertung der Lehrer*innen durch die Schüler*innen.

Und fragen, wie es ihm damit geht, oder so. I: Ja, okay. So, jetzt habe ich noch eine Geheimfrage. Wie findet ihr euren Religionsunterricht? S: Cool. S: Cool. S: Also sehr toll. (W7, Pos. 537-544)

Mit den Interaktionen und so finde ich es gut. (W6, Pos. 196)

Manche Schüler*innen bezeichnen den Religionsunterricht als einen Ausgleich zu den anderen Fächern.

*Wie findet's ihr euren Religionsunterricht so allgemein? S: Bequem. I: Bequem?
S: Ja. (W9, Pos. 304-307)*

[überlappend: Oder wenn man es jetzt in der Früh] hat, dann is muss man jetzt nicht immer gleich was schreiben, oder sowas. (W9, Pos. 314-316)

Religionsunterricht macht Spaß.

I: Ähm wie findet ihr denn allgemein euren Religionsunterricht? S: [überlappend, mehrere SuS gleichzeitig: Gut.] S: Gut. S <leise: Ich find's lustig.> S: Ich find, wir haben's immer sehr nett, doch. (W1, Pos. 557-564)

Ähnlich verhält es sich mit den Bewertungen der Einheiten zum Thema Islam. Auch diese werden von den Schüler*innen größtenteils positiv bewertet. Das Thema Islam wird als reizvoll und ansprechend erlebt, der Unterricht als aufschlussreich.

Ja, spannend. [S: Ja.] Interessant. Erfährt man mal was Neues. (W9, Pos. 61)

Ja ist informativ gestaltet, weil du dich hald mit anderen Religionen auseinandersetzt, ähm ja, m= man fühlt sich hald wohl, wenn man freier sprechen kann. Ja. (W5, Pos. 352-354)

Wenige Schüler*innen äußern sich neutral zur Einheit Islam im Religionsunterricht.

Kann man schon einmal machen. (W4, Pos. 252)

Normal. (W1, Pos. 183)

Negativ bewertet wird die Einheit zum Thema Islam nur in Bezug auf die Menge an Inhalt, die vermittelt wird.

Es ist generell ein spannendes Thema, aber schreiben mag ich gar nicht. (W9, Pos. 325-326)

So viel auf einmal. Das ist anstrengend. S: Es ist hald nicht aufgeteilt auf zwei Wochenstunden wie im Religions= äh katholischen Religionsunterricht. (W4, Pos. 91-93)

Die Schüler*innen bewerten sowohl den Religionsunterricht allgemein als auch den spezifisch auf das Thema Islam ausgerichteten zum größten Teil positiv. Er ist cool, interessant, spannend, bequem und „einfach nett“.

Vergleichbar beschreiben die Schüler*innen, wie Religionsunterricht zum Islam idealerweise aussehen sollte. Auf die Frage, ob sie sich einen Moscheebesuch vorstellen könnten, antworteten alle Lerngruppen mit ja. Hier ist zu beachten, dass die Frage sehr suggestiv gestellt wurde und die Antwort aufgrund dessen eventuell so zu erwarten ist. Daraus erklärt sich vermutlich auch der Widerspruch zu oben, wenn Schüler*innen einen Moscheebesuch eher ablehnend gegenüberstehen. Ebenso verhält es sich mit der Frage nach einem Besuch muslimischer Expert*innen im Religionsunterricht. Beides wird bejaht und als überaus interessant hervorgestrichen. Von den Lerngruppen als ideal angesehene Unterrichtsmethode ist an erster Stelle Essen zu nennen. Die Schüler*innen wünschen sich, im Religionsunterricht themenbezogenes Essen zu bekommen.

I: So wäre der perfekte Religionsunterricht zum Thema Islam.> Wie würde denn der ausschauen? S: Essen mitbringen. [S: Ja.] (W9, Pos. 136-138)

Verbunden wird mit dem Erfahren-Können wie sich das Leben von Muslim*innen anfühlt, also das Essen. Die Schüler*innen würden gerne islambezogener Gegenstände „ausprobieren“, anziehen, benutzen und sich somit in den Alltag von Muslim*innen hinein fühlen.

Und Kopftücher mitbringen. S: Hald=S: In die Rolle reinversetzen hald. [...] S: Ausprobieren, was die hald so machen. (W9, Pos. 141-146)

Viele Schüler*innen möchten im Unterricht Filme anschauen, Spiele spielen, Spaß haben. Und ihnen ist wichtig, im Religionsunterricht „zu reden“.

I: Wie würde das so ungefähr ablaufen? S: [überlappend: Einfach reden.] I: Vor allem [S: Reden.] reden? S: Reden. I: Okay. S: Besprechen. Bilder anschauen. S: Einfach erklären, Film anschauen, und dann, ob jemand Fragen hat und dann

schauen, [S: Reden.] dass irgendjemand noch kommt davon. S: Ja, reden. (W8, Pos. 295-308)

Werden die Schüler*innen nach Materialien gefragt, die sie im idealen Unterricht zum Thema Islam verwenden würden, wird ebenfalls Film genannt. Aber auch Gegenstände, die mitgebracht werden sollen, werden erwähnt.

Ja, also ich würde auch Utensilien so mitbringen, zum Beispiel so einen KorAN oder so etwas [...] hald Utensilien mitbringen, dass man sieht, wie es hald ist, dass man es gut <hervorhebend: sehen> kann (W1, Pos. 271-275)

Die Lehrer*innen werden von den Schüler*innen durchwegs positiv bewertet. Als ideale Eigenschaften einer bzw. eines guten Religionslehrer*in nennen sie Verständnis für andere Religionen zu haben, Interesse zu zeigen und gut erklären zu können.

6.1.9 Thema Islam in anderen Fächern

Laut Aussage der Schüler*innen kommt Islam als Thema außerhalb des evangelischen Religionsunterrichtes in keinem anderen Unterricht vor.

I: Habt ihr eigentlich das Thema Islam in anderen Schulfächern irgendwie thematisiert mal? S: [mehrere SuS gleichzeitig: Nein.] Nein, noch nie. I: Gar nicht, nicht in Geschichte, [S Nein.] nicht in Geographie oder so. (W1, Pos. 454-458)

Lediglich eine Lerngruppe (W5) gibt an, im Unterrichtsfach Geschichte einmal über Islam gesprochen zu haben. Dabei wurden sowohl die Entstehungsgeschichte als auch „die Kämpfe“ besprochen.

6.1.10 Zusammenfassung

Die Kategorie Unterricht ist vergleichbar mit der Kategorie Didaktik aus den Lehrer*inneninterviews. Lediglich die Perspektive ist eine andere. Hier führen Aussagen der Schüler*innen zum Religionsunterricht zum Islam zu wichtigen Bezugspunkten für die Diskussion. Das Thema Islam ist für den Großteil der Schüler*innen durchaus relevant; es ist wichtig und interessant und hat seinen Ort im Religionsunterricht. Ein Mehr an Wissen zu Islam führt nach ihrer Ansicht zu Verständnis und Respekt hilft, nicht angebrachtes Verhalten gegenüber Muslim*innen zu vermeiden. Die behandelten Inhalte beziehen sich vorrangig auf die Fünf Säulen, sowohl in ihrer Gesamtheit als auch im Einzelnen, und auf interreligiöse Vergleiche und Beziehungen.

Die von den Lehrer*innen verwendeten Methoden werden von den Schüler*innen positiv bewertet. Neben textbasierten sowie gesprächsorientierten Methoden nutzen Lehrer*innen innovative und kreative Methoden, um den Schüler*innen Islam im Religionsunterricht zu vermitteln. Häufig verwendete Materialien im Religionsunterricht

sind Arbeitsblätter und Filme. Seltener werden Bilder, islambezogene Gegenstände und Texte eingesetzt. Schulbücher kommen im Religionsunterricht nach Aussage der Schüler*innen gar nicht vor. Mit muslimischen Expert*innen im Religionsunterricht haben die Schüler*innen keine Erfahrung; auch von Moscheebesuchen berichten die wenigsten. Während die Schüler*innen eher an Besuch von muslimischen Expert*innen interessiert sind, wollen nur einige Schüler*innen eine Moschee besuchen.

Den Schüler*innen ist es wichtig, im Religionsunterricht die eigene Meinung aussprechen zu können. Alle bestätigen, dass sie dazu auch die Möglichkeit erhalten und sich entsprechend frei fühlen, es auch zu tun. Eingebunden wird das Thema Islam in den Religionsunterricht ausschließlich im Rahmen der im Lehrplan vorgesehenen Gruppe der sogenannten Weltreligionen. Nur vereinzelt fließt er bei anderen Themen im Unterricht mit ein. Der Religionsunterricht wird von allen Schüler*innen positiv bewertet. Der ideale Unterricht besteht aus Filmschauen und Essen, beides mit Bezug zum Islam. Die Schüler*innen wollen im Religionsunterricht viel reden und Spaß haben.

Nach dieser Zusammenfassung zur Kategorie Unterricht steht im folgenden Kapitel die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen im Fokus.

6.2 Selbstwahrnehmung der Schüler*innen

Das folgende Kapitel fokussiert auf Aussagen der Schüler*innen zu sich selbst. Besonders interessiert dabei das Religionsbild der Schüler*innen, gefolgt von Berührungspunkten mit Islam und muslimischem Leben. Vorwissen sowie mögliche unterrichtliche Lernergebnisse zum Thema Islam werden ebenso thematisiert, wie Aussagen der Schüler*innen über ihre (nicht-)religiöse Positionierung. Am Ende des Kapitels werden Einstellungen der Jugendlichen in den Blick genommen.

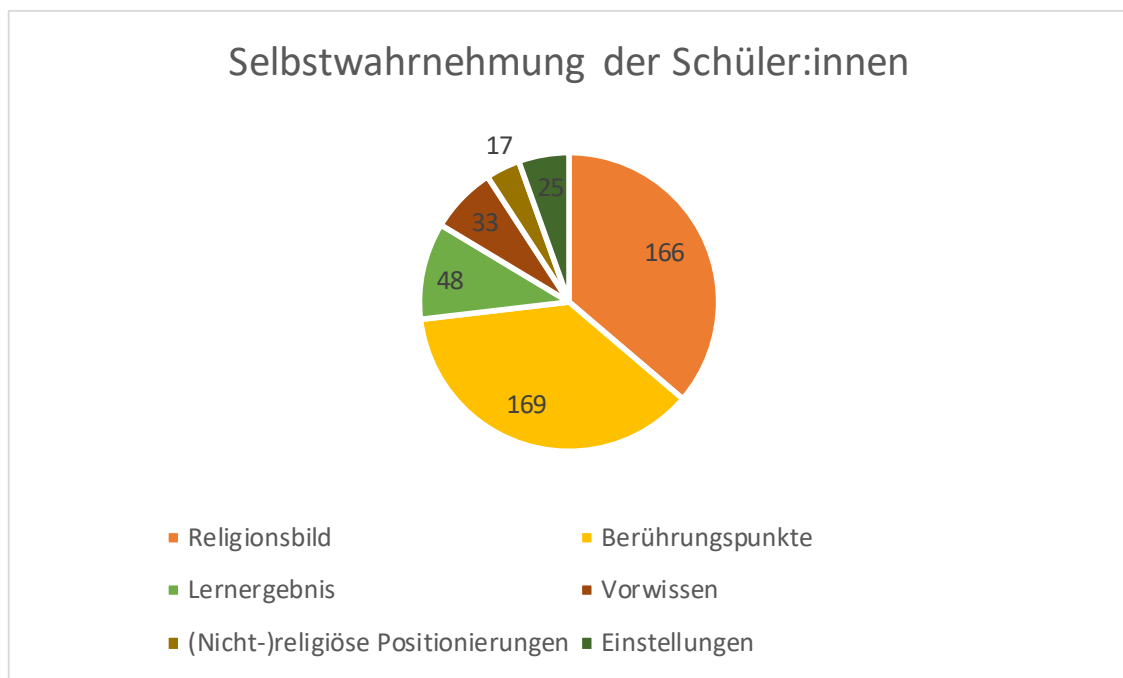


Abbildung 32: Unterteilung der Kategorie Selbstwahrnehmung der Schüler*innen

6.2.1 Religionsbild

Den Religionsbildern der Schüler*innen nähert sich das nachstehende Kapitel an. Aussagen über Islam und Muslim*innen sowie inhaltliche Aussagen der Schüler*innen zu ihren allgemeinen Religionsvorstellungen werden besprochen.

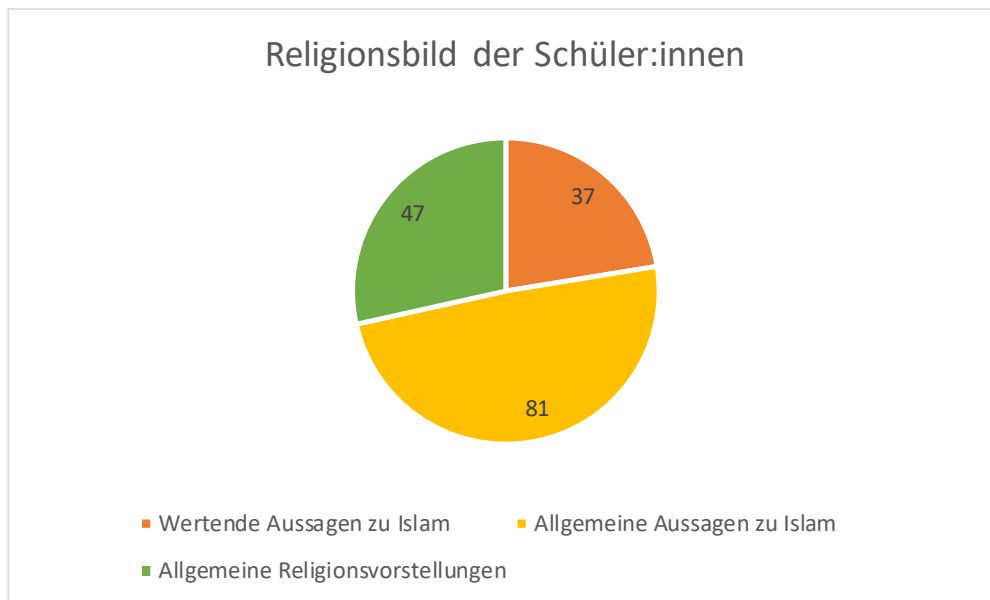


Abbildung 33: Unterteilung der Kategorie Religionsbild der Schüler:innen

6.2.1.1. Wertende Aussagen über Islam und Muslim*innen

Die Schüler*innen verwenden häufig identifikatorische Sprachformen, wenn sie über Muslim*innen sprechen. Muslim*innen werden als „die“ bezeichnet, oder statt „ihr“ wird „derer“ verwendet.

Ääh derer ihr Essen, äh ich weiß jetzt nicht. Mir fällt jetzt nichts zwar ein, aber was die hald so essen, und wie es sich anfühlt, so ein Kopftuch zu tragen, oder wie=wie man das richtig trägt. (W9, Pos. 148-150)

Ja, weil die sagen, Schweine sind unrein. (W8, Pos. 532)

Festzuhalten ist, dass dieses „die“ auch Verwendung findet, wenn von den Schüler*innen Menschen, die sich Muslim*innen gegenüber rassistisch verhalten, zitiert werden.

Dass manche Leute einfach im= eigentlich so rassistisch sind, und sagen <zitierend: Die gehören nicht da zu uns und so.> Dass man die einfach ausschließt und dabei können die eigentlich genauso gute Menschen wie sie. (W9, Pos. 299-302)

Einige Schüler*innen assoziieren mit Islam negative Aspekte. Regeln und Vorschriften werden als unerbittlich und einengend empfunden.

Tei= Teilweise finde ich es ein bisschen zu streng. [...] I: Zum Beispiel was? S: Dass wenn du zum Beispiel jetzt nicht beim Beten dich wäscht, oder andere Regeln, ich weiß gerade keine auswendig, aber verstößt, dass du dann irgendwie bestraft wirst eben. [...] S: Weil wenn man ähm vor dem Beten muss man sich ja glaube ich waschen, oder so. Ja und ähm wie wenn dann irgendetwas so etwas dreckig macht tut, dann muss man halt noch einmal von vorne anfangen, das habe ich einmal in diesem Checker Tobi Video gehört und das ist ein bisschen jaa. S: Streng. S: Ja, <kichernd: ein bisschen, ja.> I: Hm=hm. Denkt ihr, es ist strenger, als das Christentum? S: Definitiv, glaube ich. S: Ja, schon ein bisschen, ja. (W6, Pos. 316-334)

So sei es Muslim*innen nicht möglich, sich frei für oder gegen das Kopftuch zu entscheiden.

Ja, aber manche können ja auch selber entscheiden, oder? S: Ööh ööh nein, nicht wirklich. (W8, Pos. 379-382)

In muslimisch geprägten Ländern gebe es keine Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung.

Weil in Ländern zum Beispiel wie in Iran, da sind die ja ist also die gehören zum Islam und die <betonend: müssen> beim Islam sein. Und ähm dann haben die halt auch keine Rechte und können die Meinung eben <betonend: nicht> sagen und deswegen ist es wichtig, dass die Leute, die das machen <betonend: können,> dass sie auch ihre Meinung <betonend: sagen,> dass sie auch irgendetwas dagegen machen. (W8, Pos. 368-374)

Positive Assoziationen zu Islam und muslimischem Leben beziehen sich häufig auf „islamisches Essen“. Es gibt seitens der Schüler*innen nur selten eine genaue Beschreibung, was sie unter „islamischem“ Essen verstehen.

Ganz viel islamisches Essen. (W7, Pos. 309)

Also Baklava würde ich gerne mal= I: Baklava? S: Ja. Ich würd= ich will das kosten, ich <betonend: will> das in der Religionsstunde essen. (W7, Pos. 347-356)

Islam wird von einer Schüler*in als schöne Religion bezeichnet.

Ich finde, es ist eine schöne Religion. I: Hm=hm, was meinst du damit? S: Weil meine Freunde zeigen mir manchmal so Bilder Beispiel wie sie ähm ihr Kopftuch trägt oder so, ich habe zwei Freundinnen, die schon Kopftuch tragen ze= vor kurzem. Und ich finde das schön. (W3, Pos. 173-178)

Für die meisten Schüler*innen ist Islam als Religion kaum Thema im Alltag. Es spielt keine Rolle, welcher Religion die Freund*innen und Mitschüler*innen angehören. Es wirkt sich auf sie selber kaum aus, betrifft sie kaum, wenn andere Muslim*innen sind.

I: Das heißt er lebt auch nach diesen Regeln? S: Ja [SuS: hm=hm] I: Und das bekommt ihr mit. Und wie wie fühlt sich das für euch an, wenn ihr seht, welche Regeln da= der so hat und n=S: [mehrere SuS gleichzeitig: Ganz normal. (W1, Pos. 337-344)

Es ist „halt einfach eine Religion“, das Zusammenleben ist „normal“, sollte jedoch von Respekt und Akzeptanz geprägt sein.

*6.2.1.2. Weitere inhaltliche Aussagen über Islam und Muslim*innen*

Islam besteht für die Schüler*innen vor allem aus Fünf Säulen. Fasten und Speisevorschriften, die Pilgerfahrt nach Mekka sowie das Gebet verbinden die Jugendlichen damit. Fasten beziehen sie dabei auf den Fastenmonat Ramadan aber auch der Verzicht auf beispielsweise Schweinefleisch wird von den Schüler*innen häufig genannt.

Und die zwei Sachen haben mich irgendwie interessiert. Und das ganze Thema interessiert mich auch. Jetzt nicht unbedingt die Religion, aber der Islam, also das mit dem Kopftuch und die Frau, das interessiert mich auch sehr. Und ich habe ihn eben als Kind auch schon gefragt <zitierend: Ja wie ist das so?> Und darum wusste ich schon als Kind ein paar Sachen darüber. Also was ich halt w=wusste, Standardsachen Kopftuch oft. Beten, ein Gott und Schweinefleisch. (W7, Pos. 399-406)

Vorschriften und Regeln sind für die Jugendlichen ein wichtiger Bestandteil des Islam. Diese werden als streng und einengend empfunden.

Besonders häufig assoziieren die Schüler*innen mit Islam das Kopftuch. Muslim*innen werden häufig am Kopftuch erkannt. Für die meisten Schüler*innen ist dies ein Fakt, den sie aufzählen aber nicht weiter bewerten.

Äh, schon, weil m= also bei mir gehen manchmal ein paar min= ein paar Muslima vorbei, also die sehr gläubigen, weil es kann ja auch sein, dass sie nicht so gläubig sind, oder dass sie einfach nur aus gewissen Gründen kein Kopftuch oder ein Kopftuch tragen, ist egal und manchmal gehen die dann mit dem Bus oder fahren irgendwo hin oder so da sehe ich manchmal welche vorbeigehen. (W1, Pos. 357-362)

Einige Male wird das Kopftuch verteidigt und die Nichtakzeptanz desselben kritisiert.

Ich find's aber auch nicht in Ordnung, wenn man sagt so <zitierend: nimm jetzt dein Kopftuch runter, weil> man könnte sich vorstellen, dass man zum Beispiel was wäre, wenn Christen Tuch tuck= äh ChristenTUM auch so wäre mit Kopftuch und dann kommt einer hin und sagt <zitierend: nimm dein Kopftuch runter> oder sonstiges. Das würde ja auch keiner wollen, dass ist erstens Mal wenn man höchstgläubig ist echt peinlich und unangenehm und man sollte es so oder so einfach nicht machen, anderen Menschen zu sagen <zitierend: mach das.> (W1, Pos. 509-516)

Das Tragen des Kopftuches wird aber auch als eher unangenehm empfunden.

Eigentlich kein Problem, aber ich find's halt manchmal ein bissl übertrieben so, dass verstehe ich dann auch nicht, aber es ist= es stört mich nicht so. S: Ja. I: Also das Thema Kopftuch jetzt meint ihr? SuS: Ja. (W1, Pos. 519-523)

Zu innerislamischer Diversität verfügen die Schüler*innen kaum über Wahrnehmungen. Nur eine Schüler*innen äußert sich dazu.

also die sehr gläubigen, weil es kann ja auch sein, dass sie nicht so gläubig sind, (W1, Pos. 358-359)

Weitere Differenzierungen auch innerhalb der muslimischen Glaubensrichtungen sind den Schüler*innen nicht bekannt.

6.2.1.3. Allgemeine Religionsvorstellungen

Es ist den Schüler*innen wichtig, über andere Religionen Bescheid zu wissen, um sich auszukennen, besser verstehen zu können und um Fehler im Umgang vermeiden zu können.

Ich finde es wichtig, dass man darüber redet, weil es einfach darüber geredet werden muss. Es ist nicht etwas, was man einfach ignorieren sollte, sondern es ist da. Und deswegen sollte man auch darüber reden. Weil es gibt Leute, die das bis heute nicht verstehen. Und denen muss man das unbedingt erklären, damit sie das verstehen. (W8, Pos. 551-555)

Im Zusammenleben gilt es, zu akzeptieren und zu respektieren, wenn Menschen einer anderen Religion angehören.

Naja, mm dass man einfach akzeptiert, dass der in der Religion ist und nicht ähm es gibt ja schon genug Konflikte ähm dass sie dies= das Kochtupf ab= das Kopftuch abnehmen sollen, also= (W1, Pos. 502-505)

Das Ziel von Akzeptanz und Respekt anderen gegenüber ist ein Zusammenleben in Frieden.

<leise: Miteinander reden.> leben, in Frieden] I: Miteinander leben in Frieden, meinst du? [S: Ja.] S: Und respektieren. [S: Ja.] [...] S: Das ist echt wichtig, ja ja ja <leise: ich meine> wir sind alle Menschen eigentlich und warum sollen wir den anderen weh tun oder sonstiges? I: hm=hm. Und wie kann das miteinander Leben in Frieden funktionieren? S: Ähm=S: <sehr leise: sich akzeptieren?> S: [überlappend: und respektiert] S: [überlappend: akzeptiert] und respektiert, das stimmt. Und indem man sich auch überhaupt informiert. (W1, Pos. 595-608)

Für die Schüler*innen gilt, dass alle Religionen von ihrem Wesen her ähnlich sind, es geht darum, etwas zu glauben.

Es gehört halt DAZU, weil d= alle dieser Religionen sind alle halt eine Religio= also nicht alle eine Religion aber vom selben Prinzip her ungefähr. Die= es geht halt auch darum, an etwas zu glauben und das verbindet halt alle. (W1, Pos. 550-554)

Zudem sind „wir alle“ Menschen, da sollte es keine Rolle spielen, welcher Religion jemand angehört.

Also ich denke mir, das einfach jeder seine Religion hat und dass es an sich im Leben keine Rolle spielt wer jetzt in welcher Religion ist, weil im Endeffekt sind wir alle Menschen, ist es egal, ob manche Muslime sind, und andere wieder christlich, deswegen, also römisch-katholisch, oder= Es ist an sich egal. (W5, Pos. 304-312)

Religion scheint für viele keine Rolle im Alltag zu spielen, weder die eigene noch die von anderen.

6.2.2 Berührungspunkte mit Islam und Muslim*innen

Der folgende Abschnitt fokussiert auf die Berührungspunkte der Schüler*innen mit Islam und muslimischem Leben. Es können drei Bereiche unterschieden werden, in welchen es zu Berührung kommt. Außerhalb der Schule, also beispielsweise in der Familie oder bei Freund*innen treffen Schüler*innen ebenso auf Islam wie innerhalb der Schule bei muslimischen Mitschüler*innen. Auch in Medien begegnen Schüler*innen Islam. Manche geben an, gar keinen Kontakt zu Muslim*innen zu haben.

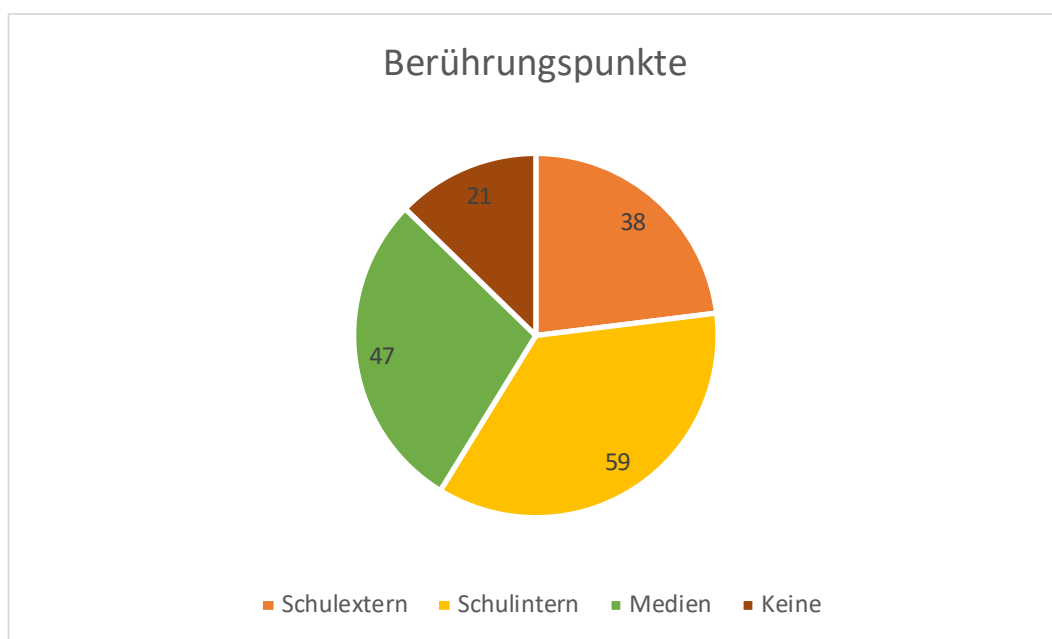


Abbildung 34: Unterteilung der Kategorie Berührungspunkte der Schüler*innen mit Islam

6.2.2.1. Außerhalb der Schule

Einige Schüler*innen sind mit Muslim*innen befreundet. Die meisten Freund*innen sind Mitschüler*innen, es wird aber auch von Freund*innen aus der Nachbarschaft und noch vom Kindergarten erzählt.

Ja er ist mein bester Freund eigentlich. (W8, Pos. 427-428)

Also ich habe eine Freundin, sie ist auch eine Muslimin. Und sie lebt eigentlich gleich, so wie ich. Hald manchmal bei Freistunden geht sie zuhause, d= weil sie beten geht und ich warte dann auf sie und danach gehen wir raus. (W3, Pos. 110-113)

Selten berichten Schüler*innen von muslimischen Nachbar*innen.

Wir haben im Haus sind wir so alle ziemlich gut miteinander. Und da haben wir eine die= w= ich bilde mir ein, dass die jetzt auch Islam ist, aber ich weiß es jetzt nicht ganz genau. Und die kennt mich auch schon seit klein an. [...] S: <leise: Die kenn ma schon seitdem ich zwölf seitdem ich> (W2, Pos. 148-165)

6.2.2.2. Innerhalb der Schule

Schüler*innen aller untersuchten Lerngruppen berichten von Klassen- oder Schulkolleg*innen, die ihrer Meinung nach Muslim*innen sind. Erkennbar ist dies für sie daran, dass die Mädchen Kopftuch tragen oder die muslimischen Schüler*innen Ramadan halten.

In der ersten Klasse. Habe ich einmal mit ihr geredet. I: In der ersten Klasse sind Muslime? S: [mehrere SuS gleichzeitig: Ja.] S: [überlappend: Ja. Mit Kopftuch. I: Okay. S: Aber eine ist ohne Kopftuch. I: In der=in der Schule? S: Ja. [S: Ja.] I: Woher wisst denn ihr, dass die Muslima ist und (unverständlich: und trägt ja kein Kopftuch?) S: Ääh=S: Weil ich sie mal gefragt habe, was ihre Religion ist. Und sie hat gesagt, sie ist. (W9, Pos. 82-98)

Von einigen Mitschüler*innen wird angenommen, dass sie Muslim*innen sind, die Schüler*innen geben aber an, sich nicht sicher zu sein.

I: Und habt ihr irgendwie in der Klasse oder in der Schule Mädchen, die Muslima sind, oder wo ihr das wisst? S: Ähm ich könnte mir ein paar vorstellen, aber ich weiß jetzt nicht, ob die wirklich Muslima sind. S: Ich weiß auch von keinem. Also wir haben keine die absichtlich ei= oder hald ein Kopftu=Kopftuch trägt. (W6, Pos. 266-271)

6.2.2.3. Medien

Häufig begegnen Schüler*innen Islam und muslimischem Leben in Medien. Filme und Serien werden mehrfach angeführt; vor allem die Serie „Türkisch für Anfänger“ scheint bei vielen Schüler*innen beliebt zu sein.

I: Ähm habt's ihr so im Fernsehen, Filme, Serien? S: Serien. S: [überlappend: Auf Netflix] gibt es äh die Serie Türkisch für Anfänger. Da ist hald die <kichernd: Schwester so> äh religiös mit der Religion, und die= da sieht man hald auch das Fasten. Es ist ja eigentlich mehr oder weniger hald (ein lustiger Film für Jugendliche auch, aber es ist hald auch mit der Religion. [0:07:54.6] S: Ja. (W9, Pos. 192-199)

Verschiedene Social Media Kanäle sind ebenfalls eine Möglichkeit, die die Schüler*innen nutzen, um Islam und muslimischem Leben zu begegnen. Meist wird dabei aus muslimischer Perspektive bzw. von Muslim*innen über Islam erzählt.

I: Außerhalb von der Schule, wo begegnet euch denn da das Thema Islam? S: [mehrere SuS gleichzeitig: In Social Media.] S: Da gibt's hald immer zum Beispiel auf Snap Chat so Filter, da wo hald die Religion so und da gibt es glaube ich so eine Beschreibung auch dazu, warum und wies= Und auf TikTok sieht man ja mehrere TikToker, die die Religion haben. Und die nehmen die hald immer so mit [...] dem also wie die fasten. Und eben das hald letztens, weil es war ja erst angeschaut und das war eigentlich interessant. Aber die haben hald nicht alle ein Kopftuch getragen die Frauen hald. Aber das ist ja eine persönliche Entscheidung. (W9, Pos. 172-183)

Fast ausschließlich werden positive Berichte zu Islam auf Social Media erwähnt. Nur einmal wird davon erzählt, dass Muslim*innen beleidigt werden.

Einige Schüler*innen geben an, keine Berührungspunkte mit Muslim*innen und muslimischem Leben zu haben. In der Klasse spielt Religion keine Rolle, in ihrem engeren privaten Umfeld haben die Schüler*innen keinen Kontakt zu Muslim*innen. Zu notieren ist, dass sich hier kein regionaler Schwerpunkt ausmachen lässt.

6.2.3 Lernergebnis

Der folgende Abschnitt fokussiert auf jene Aussagen der Schüler*innen, die auf einen Zuwachs von Wissen oder auch eine Veränderung der Einstellung rekurren. Die meisten Schüler*innen geben an, durch den Unterricht zum Thema Islam dazugelernt zu haben. Sie haben „viel gelernt“, „kennen sich jetzt aus“ und können „etwas darüber erzählen“. Lediglich ein*e Schüler*in gibt an, nicht viel dazu gelernt zu haben.

Ich wusste am Anfang noch nicht so viel und jetzt kenne ich mich eh schon aus. (W8, Pos. 484-485)

Als Folge des neuen Wissens beginnen die Schüler*innen über den Islam nachzudenken.

Ja, ich weiß auf jeden Fall jetzt mehr durch diesen Unterricht. Und früher, als ich noch nicht über so Islam und so etwas, habe ich auch nicht wirklich darüber nachgedacht, jetzt denke ich manchmal darüber nach, wie es so ist. (W6, Pos. 364-368)

Im Unterricht werden Fragen beantwortet und Begriffe richtiggestellt.

Und ähm ich habe auch immer gedacht, dass man Islamisten oder irgendwie so sagt. (W5, Pos. 24-25)

Und ich fand es generell auch interessant, wie die denken. I: Wie? S: Also wie sie denken. (W7, Pos. 452-456)

Die Einstellung von Schüler*innen zum Islam hat sich bei den meisten laut eigener Aussage nicht geändert. Als Grund dafür wird einerseits genannt, dass Islam „kein Thema“ ist.

Wir haben nicht so viel an den Islam gedacht so. S: Ich auch nicht wirklich. I: Also ist es einfach nicht Thema bei euch. S: Nein. (W4, Pos. 242-246)

Andererseits halten Schüler*innen fest, dass sie schon vor dem betreffenden Religionsunterricht ein positives Bild von Islam hatten und sich deshalb nichts verändert hat.

I: Was denkst du? S: Ja, alle sind Menschen. Also ich find sowas einfach inakzeptabel, dass man sowas zu anderen Menschen sagt, oder schreibt. I: Ähm und es= aber es hat jetzt nicht geänd= nichts daran geändert, das heißt ihr habt

das schon gedacht, bevor ihr im Religionsunterricht das Thema Islam hattet. S: Ja. (W5, Pos. 304-316)

Bei einigen Schüler*innen hat sich die Einstellung zu Islam verändert.

I: Ähm wenn ihr jetzt hier im Unterricht das Thema Islam behandelt, würdet ihr sagen ihr=ihr= es verändert sich dadurch, wie ihr über Islam denkt? Also eure Meinung, hat die sich verändert dadurch, dass ihr hier über [...] den Checker Tobi gekuckt habt? S: [überlappend: Ja.] (W8, Pos. 458-463)

Eindrücklich zeigt sich diese Veränderung bei einem Schüler, der dies wie folgt beschreibt:

I: Du hast doch letzte Stunde gesagt, dass du niemals eine Moschee betreten willst. S: Aber <betonend: nur>, weil ich den Islam schon kennen gelernt habe, besser weiß. Glaube ich schon, dass ich schon in eine Moschee will. (W8, Pos. 283-287)

Der Großteil der Schüler*innen hat durch den Religionsunterricht zum Islam neues Wissen zum Thema generiert. Die Einstellung hat sich dadurch nur selten verändert, da diese entweder vorher schon akzeptierend war oder die Schüler*innen Islam gegenüber indifferent sind.

6.2.4 Vorwissen

Die meisten Schüler*innen geben an, vor dem Unterricht zum Thema Islam über kein diesbezügliches Vorwissen verfügt zu haben.

I: Und ihr anderen, habt ihr schon mal Islam irgendwo im Religionsunterricht gehabt? S: hm'hm (verneinend) (W1, Pos. 143-145)

I: Ähm war denn das Thema Islam vorher schon mal Thema im Religionsunterricht irgendwann? S: Nein. (W3, Pos. 44-47)

Einige wenige Schüler*innen erinnern sich daran, dass Islam im Religionsunterricht in der Volksschule thematisiert wurde.

Ja, also ich hab's in der Volksschule schon bearbeiten müssen, da hatten wir äh aber nicht wirklich sehr viel Zeit für, weil das war vierte Klasse dann und es war eigentlich nicht ziemlich lange, das= haben wir auch sowas Ähnliches gemacht, wie die Weltreligionen, aber hamma immer ein paar Sachen gemacht. (W1, Pos. 132-137)

Neben dem Religionsunterricht werden – wenn auch selten – weitere Quellen für Vorwissen zum Thema Islam angeführt. Dies sind Social Media Plattformen und Freund*innen.

Und habt ihr außerhalb vom Religionsunterricht schon einmal irgendwo was zum Thema Islam gehört? S: [mehrere SuS gleichzeitig]: Ja. I: Wo? S: Social Media Plattformen. (W9, Pos. 116-121)

Aber ich weiß schon sehr viele Sachen von Freunden und so. (W3, Pos. 81)

Meist verneinen die Schüler*innen die Frage nach Vorwissen zum Thema Islam. Der Großteil hört in den Religionsstunden, die im Rahmen der Studie zum Thema Islam abgehalten wurden, das erste Mal von diesbezüglichen Inhalten.

6.2.5 (Nicht-)religiöse Positionierung

Nur wenige Schüler*innen positionieren sich religiös.

Also ich habe den Islam irgendwie besser verstanden. Und ich habe ja auch Schon davor hat= habe= Ich habe nämlich viel mit der Kirche zu tun. Auch durch meine Mutter, deswegen weiß ich ja auch schon eigentlich viel. Und es war jetzt auch interessant, was Neues kennenzulernen. (W8, Pos. 181-186)

Für mich ist der Religionsunterricht generell wichtig, ähm mir ist egal, welches Thema, für mich ist die Religion an sich also welche ich habe, ist mir auch wichtig, ich würde jetzt da nicht schlecht über andere reden und sagen, dass die Religion in der ich bin, besser ist, aber ich bin ja auch konfirmiert und mir ist die Religion einfach ganz wichtig. (W5, Pos. 360-365)

Aussagen zur eigenen Nichtreligiosität machen ebenfalls nur wenige Schüler*innen.

Ich glaube, man darf= Also ich= nein. Aber ich bet= also Ich bin jetzt generell nicht ich bin auch nicht getauft, das heißt [S sehr leise: Ich auch nicht.] ich gehöre nicht wirklich einer Religion an. Ich bin jetzt nicht unglücklich, aber ich äh ich bete jetzt halt auch nicht= also ich gehe jetzt auch nicht in die Kirche. (W7, Pos. 229-233)

Ist sowieso alles sau wurscht. I: Dir ist es wurscht? S: Ja. Ich bin kein Religionsbekenntnis. (W8, Pos. 126-128)

Nur selten äußern sich die Schüler*innen in den Interviews dazu, wie sie sich politisch oder religiös positionieren.

6.2.6 Einstellungen

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit Einstellungen der Schüler*innen, die nicht direkten Bezug zum Islam haben.

Schüler*innen finden es gut, Neues zu lernen und mehr zu wissen.

Also ich fand unsere Lehrerin hat uns auch schon gut aufklären können. Ähm trotzdem ist es auch immer interessant, etwas Neues zu lernen. (W5, Pos. 93-96)

Ich find's interessant, neue Sachen zu wissen. (W3, Pos. 146)

Geht es um Wertvorstellung sind den Schüler*innen vor allem Respekt und Akzeptanz gegenüber anderen wichtig.

Es ist auch wichtig, dass man die anderen respektiert. (W8, Pos. 134)

Naja, dass man einfach akzeptiert, dass der in der Religion ist und nicht ähm es gibt ja schon genug Konflikte (W1, Pos. 502-504)

Sie legen Wert auf die Möglichkeit, die eigene Meinung zu äußern, kritisch hinterfragen und reflektieren zu können.

Weil jeder hat das Recht, seine eigene Meinung zu sagen. Wir sind ja nicht in China. (W8, Pos. 357-358)

Nicht alles, was in einem Buch steht, ist immer richtig, (W1, Pos. 172)

6.2.7 Zusammenfassung

Die Kategorie Selbstwahrnehmung der Schüler*innen sammelt selbstreflexive Aussagen der Schüler*innen. Dazu gehören zunächst Aussagen zum Religionsbild der Schüler*innen. Sie verwenden immer wieder identifikatorische Sprachformen, wenn sie über Muslim*innen sprechen. Positiv verbinden die befragten Schüler*innen mit Islam vorrangig gutes Essen. Negativ verbinden sie mit Islam Vorschriften und strenge Regeln sowie die Unmöglichkeit, frei die eigene Meinung äußern zu können. Zugleich wird Islam als eine Religion verstanden, die neben anderen Religionen „da ist“ und respektiert und akzeptiert werden sollte.

Inhaltlich ist Islam für die Schüler*innen geprägt von Fasten und Ramadan, von Gebet und der Pilgerfahrt. Wie bereits erwähnt gehören für die Jugendlichen Regeln und Vorschriften ebenso zu Islam wie das Tragen des Kopftuches. Dieses dient den Schüler*innen als Erkennungszeichen für Muslim*innen und sollte akzeptiert werden. Religion allgemein ist für die Schüler*innen scheinbar eher uninteressant, insgesamt spielt Religion in ihrem Leben eine nur untergeordnete Rolle.

Die meisten Berührungspunkte mit Islam und muslimischem Leben haben die Schüler*innen in Form von Klassen- und Schulkolleg*innen sowie Freund*innen. Außerhalb der Schule treffen die Jugendlichen vor allem in Filmen und Serien sowie auf Social Media Plattformen auf Muslim*innen. Über Muslim*innen in der Nachbarschaft berichten nur wenige Jugendliche.

Die Schüler*innen geben an, über wenig Vorwissen zum Thema Islam zu verfügen. Für die meisten ist es der erste Unterricht zum Islam. Wenige Schüler*innen haben in der Volksschule etwas „darüber gehört“, einer gibt an, über Social Media, ein weiterer über Freunde Informationen über Islam zu erhalten.

Nach Aussage der befragten Schüler*innen kommt das eigene Wissen auch aus dem Unterricht. Die Schüler*innen geben an, viel gelernt zu haben, aufgeklärt worden und nun auskunftsfähig zum Thema zu sein. Die Einstellung zum Islam hat sich hingegen nur wenig verändert. Entweder stehen die Schüler*innen dem Islam indifferent gegenüber oder sie geben an, schon vorher positiv eingestellt gewesen zu sein.

Die Schüler*innen äußern sich nur sehr selten zu ihrer (nicht-)religiösen Positionierung. Lediglich drei Schüler*innen stellen fest, dass sie konfirmiert – also

evangelisch – sind bzw. engen Kontakt zu Kirche haben. Allgemeine Einstellungen, die die Schüler*innen vertreten, beschäftigen sich mit dem Mehrwert von Wissen. Schüler*innen streben nach Respekt und Akzeptanz anderer und wollen ihre Meinung frei äußern.

6.3 Lehrer*innen in der Wahrnehmung der Schüler*innen

Der folgende Abschnitt summiert die Aussagen der Schüler*innen zu den Lehrer*innen, wobei das Verhalten der Lehrer*innen gegenüber den Schüler*innen ausschließlich positiv kommentiert wird. Die Lehrer*innen sind „nett“, „lieb“ und „cool“.

Also ich habe die Leh= Hab sie erst seit der seit der Also jetzt die ersten Also jetzt die drei Jahre und ich finde sie echt toll als Lehrerin, echt. Sie ist so lieb hald. (W6, Pos. 428-436)

Außerdem sind sie geduldig.

Ähm ich finde es cool, dass die Frau Lehrerin sehr geduldig ist. (W7, Pos. 553-554)

Positiv benannt wird, dass die Lehrer*innen auf sie eingehen und sich an den Bedürfnissen der Schüler*innen orientieren.

Und ich finde es cool, dass wir immer so am Anfang eine Runde haben, wie es uns geht. Weil ich finde es einfach schön, dass sie auch auf unserer auf unsere Gedanken achtet und wie es uns geht und so. Weil dann kann sie sich auch auf uns einstimmen und finde es cool, dass sie immer meistens einen genauen Plan hat, und dass sie auch dafür sorgt, dass die W7Sch es versteht. (W7, Pos. 554-559)

Betont wird, dass die Lehrer*innen zugeben, dass sie nicht alles wissen, was bei den Schüler*innen als positiv wahrgenommen wird. Auch dass über Gott zwar geredet wird, aber kein religiöser Vollzug stattfindet, findet bei den Schüler*innen Zustimmung.

Dass wir auch generell viel über Gott sprechen können. Gut, und dass wir hald nicht beten, sondern wir sprechen hald darüber. (W7, Pos. 578-580)

Zusammengefasst gibt es zu den Lehrer*innen und zum Unterricht ausschließlich positive Bewertungen. Vor allem das Eingehen auf die Schüler*innen und die Authentizität der Lehrer*innen scheinen den Unterricht zu einem positiven Erlebnis für die Schüler*innen zu machen.

6.4 Kategorie Rahmenbedingungen

In diesem Abschnitt werden jene Aussagen der Schüler*innen beleuchtet, die sich auf die Organisation des Religionsunterrichts beziehen. Die meisten Aussagen sind zum Zeitumfang der Einheit Islam im Religionsunterricht zu finden. Der zeitliche Rahmen,

also in welchem Umfang Islam im Religionsunterricht thematisiert wird, ist bei allen Schüler*innen einheitlich und umfasst bei allen zwei bis vier Unterrichtseinheiten.

Und wie viele Stunden waren das so? S: Keine Ahnung. S: Zwei. S: Äh zwei? I: Okay, also die letzte [S: Ne.] und diese. S: Ja. (W8, Pos. 43-48)

Zwei, vier Stunden, also zwei Religionsstunden haben wir bisher gema= bis jetzt gemacht. Hm, ja. (W4, Pos. 36-37)

Häufig findet der Religionsunterricht als Doppelstunde statt.

Aber wir haben hald nur zwei Doppelstunden jede Woche und das ist dann schwierig einzubauen. Und vor allem wenn wir gehen müssen, wenn jetzt kein Bus mehr fährt. (W6, Pos. 172-180)

Zur Zusammensetzung der Lerngruppe gibt es nur wenige Aussagen. Die Schüler*innen einer Lerngruppe erklären, dass sie jahrgangsübergreifend unterrichtet werden.

Ein*e Schüler*in verweist auf Covid und das damit verbundene Homeschooling. Weitere Aussagen zu Rahmenbedingungen sind in den Schüler*inneninterviews nicht auffindbar.

6.5 Zwischenfazit

Aus den Aussagen der Schüler*innen in den Interviews ergeben sich vier Kategorien: Unterricht, Selbstwahrnehmung der Schüler*innen, Wahrnehmung der Lehrer*innen und Rahmenbedingungen. Auffällig ist, dass die Äußerungen aller befragten Lerngruppen ähnlich ausfallen. Unter der ersten Kategorie, Unterricht, werden all jene Aussagen subsummiert, die sich mit dem inhaltlichen und organisatorischen Unterrichtsgeschehen auseinandersetzen. Es zeigt sich, dass die Behandlung des Themas Islam im Religionsunterricht für die Schüler*innen durchwegs relevant ist. Als am häufigsten vermittelte Inhalte stehen die Fünf Säulen im Fokus. Dabei kommt sowohl der Begriff „Fünf Säulen“ als Gesamtbegriff als auch einzelne Säulen (Gebet, Fasten) vor. Als zweiter inhaltlicher Bereich sind interreligiöse Vergleiche und Beziehungen zu nennen. Die thematische Einbindung des Islam in den Religionsunterricht erfolgt meist in den Bereich der sogenannten Weltreligionen.

Die Methoden, die die Lehrer*innen im Unterricht verwenden, sind sowohl gesprächs- als auch textorientiert. Auch kreative und innovative Methoden finden Einsatz. Häufig verwendete Materialien sind Arbeitsblätter und Filme. Bilder, islambezogene Gegenstände und Texte werden seltener genannt. Ebenso wie die Methoden werden die von den Lehrer*innen verwendeten Materialien fast ausschließlich positiv bewertet. Kooperationen und Lehrausgänge in Moscheen sind der einzige Bereich, in dem die Meinungen der Schüler*innen auseinandergehen. Mit beidem haben die meisten keine Erfahrung, nur etwa die Hälfte der Schüler*innen wünscht sich eine solche Kooperation,

während die anderen dies ablehnen. Im Religionsunterricht die eigene Meinung aussprechen zu können ist den Jugendlichen wichtig. Der Religionsunterricht zum Islam, der vorrangig im Rahmen des im Lehrplan vorgesehenen Großthemas Weltreligionen unterrichtet wird, wird von allen Schüler*innen positiv bewertet.

Die zweite Kategorie rückt die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen in den Fokus. Für die meisten Jugendlichen spielt Religion, und somit auch Islam, im Alltag keine Rolle. Allgemein sollte Religion mit Akzeptanz und Respekt begegnet werden. Mit Islam verbinden die Schüler*innen vorrangig Fasten und Ramadan, gutes Essen, strenge Regeln sowie das Tragen eines Kopftuchs. In Berührung kommen die Jugendlichen mit Islam hauptsächlich in der Schule mit Schulkolleg*innen sowie mit Freund*innen. Auch auf Social Media Plattformen wie beispielsweise TikTok informieren sie sich darüber. Über Vorwissen zu Islam verfügen nur die wenigsten Schüler*innen, jedoch gibt eine Mehrheit an, im Unterricht viel darüber gehört und gelernt zu haben. Zu ihrer eigenen (nicht-)religiösen Positionierung machen nur sehr wenige Schüler*innen Anmerkungen, indem sie sich als der evangelischen Kirche zugehörig deklarieren. Insgesamt lässt sich die Einstellung der Schüler*innen beschreiben als überzeugt vom Mehrwert an Wissen, geprägt vom Wunsch nach Respekt und Akzeptanz sowie der Wichtigkeit freier Meinungsäußerung.

Lehrer*innen in der Wahrnehmung der Schüler*innen ist der Titel der dritten Kategorie. Diese werden durchwegs positiv beschrieben. Die Lehrer*innen sind nett, lieb, cool und geduldig. Besonders wichtig ist den Schüler*innen, dass sich die Lehrer*innen nicht als allwissend präsentieren.

Die vierte und letzte Kategorie beschäftigt sich mit Aussagen der Schüler*innen zu den Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts. Es lassen sich fast ausschließlich Aussagen finden, die sich auf den zeitlichen Umfang des Unterrichts zum Thema Islam beziehen. Dieser beträgt zwischen zwei und vier Stunden. Weitere Aussagen zu Rahmenbedingungen gibt es nicht.

7 UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG

Neben Expert*inneninterviews mit Lehrer*innen und Schüler*innen erfolgt als dritter Schritt der Datenerhebung die Beobachtung von Unterrichtsstunden zum Thema Islam. Aus zeitökonomischen Gründen wurde pro interviewter bzw. interviewtem Lehrer*in jeweils nur eine Religionsstunde zum Thema Islam hospitiert. Die erhaltene Datenmenge ist dementsprechend gering. Die in standardisierten Protokollen³² festgehaltenen Beobachtungserfahrungen sind flüchtige Materialien (Lueger, 2010, S. 45). Das bedeutet, dieses Material „zeichnet sich durch das Erzeugen unmittelbarer Eindrücke aus, die aufgrund der massiven Selektivität von Zuwendungs-, Wahrnehmungs-, Behaltens-, Aufzeichnungs- und (Vor-)Interpretationsprozessen nur überformt der weiteren Analyse zugänglich sind.“ (ebd.)

Noch mehr als die Ergebnisse der Interviews unterliegen die Beobachtungen der subjektiven Wahrnehmung der beobachtenden Person. Diese entscheidet, worauf sie im Moment des Beobachtens ihre Aufmerksamkeit richtet und was sie schriftlich festhält. Dies ist bei der Auswertung der Beobachtungsprotokolle zu bedenken. Dazu kommt, dass die nur einmalige Unterrichtsbeobachtung sowohl bei den Lehrer*innen als auch bei den Schüler*innen eine Art „künstliche Laborsituation“ hervorruft. Zwar findet der Unterricht statt wie immer, doch sitzt eine fremde Person im Raum, die sich Notizen macht. In W 4 wurde das auch direkt angesprochen, wenn die Lehrer*in zu den Schüler*innen sagt: „ja, aber ihr braucht nicht leise sein, seids so wie immer, da machts ihr mir die Stunde auch leichter.“ (Unterrichtsbeobachtung W 4)

Festgehalten werden muss auch, dass die Daten zu W7 krankheitsbedingt nur die Interviews der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen umfassen. Die entsprechende Spalte zur Unterrichtsbeobachtung in der Ergebnistabelle bleibt dementsprechend leer.

Die Protokolle der Beobachtung wurden zunächst mehrfach gelesen. Sowohl die Spalte „Unterrichtsgeschehen“ als auch die Spalte „Bemerkungen“ wurde mittels Zusammenfassung nach Mayring ausgewertet und zur Ergebnissicherung in eine Tabelle eingeordnet, die je nach Kategorie die wichtigsten Aussagen festhält.

³² Die Protokolle der Unterrichtsbeobachtung finden sich ebenso wie alle weiteren empirisch erhobenen Daten in einem eigenen Dokument.

Auswertung Unterrichtsbeobachtung

	W1	W2	W3	W4	W5	W6	W7	W9
Inhalte	5 Säulen (Schahada, Zakat, Salat), Gott=Allah, Moschee, Gebet, Glaubensbekenntnis	5 Säulen	Geschichte Mohammeds	Mondkalender, Ramadan, Feste, Allah=Gott, Gebet, Moschee, Glaubensbekenntnis, Säulen	Feste, Koran, Gott=Allah, Ramadan, Mondkalender, Gebet, 5 Säulen	Gebet, Feste	Gottesnamen, 5 Säulen	Geschichte von Abraham/Ibrahim, Kopftuch
Interrel. Vergleiche	Moschee/Kirche/Synagoge, Kopfbedeckung, Koran/Bibel, Taufe/Baby, Glaubensbekenntnis	Gebet, Glaubensbekenntnis, Bibel/Koran	Mose/Musa, Jesus	Abraham, Symbole, heiliges Buch, Kirche/Synagoge/Moschee, Glaubensbekenntnis	Isaak/Ismael, Koran/Bibel, Beschneidung, Bekleidung bei Pilgerfahrt/weißes Kleid bei Erstkommunion	Kirche/Moschee	Gottesnamen vs Trinität	Abraham/Ibrahim, Bibel/Koran/Torah
Material	selbst vorbereitete Materialien, folierte Kärtchen und Bilder, Gegenstände mit Bezug zu Islam (Koran, Gebetsteppich), Film	Papierkarten mit Begriffen, Koran	Fladenbrot als Bezugsgegenstand zu Islam, arabische Musik, Figuren aus Holz, Tücher, Bilder (Mekka bspw.), Arbeitsblatt	Plakat, Koran, Arbeitsblatt	Memory	Holzelefant, Text, LearningApp, Arbeitsblätter	Film, Fotos von Karten mit Moscheen, betenden Muslim:innen etc. Infotexten, Laptop, Kalligrafie, Arbeitsblätter, Kreuzworträtsel	Schrittle, Koran (auf einer Halterung!), Bibel, Gebetsteppich, Film zu Kopftuch, Zitate zu Kopftuch, Bild von Hijabie
Methoden/was machen die L	Einstieg mit Fragen zur Wiederholung, Tafelbild, Diskussion	Einstieg mit Schokolade für die S und Frage, wie es ihnen geht, dann Frage: Kennt ihr den Islam?, Papierkarten auflegen est in Einzelarbeit, dann zusammen diskutieren, Fantasiereise	Einstieg: Kerze, Fladenbrot, Würfel - Gebet, spielt arabische Musik ab, Darstellung der Geschichte mit Gegenständen/Holzfiguren, danach Arbeitsblatt, erst Einzelarbeit, dann gemeinsam diskutieren der Lösungen, L versucht Islam sinnlich erfassbar zu machen	Einstieg mit Plakat, viel Frontalunterricht, aber immer wieder Einbezug der S mit Fragen, Arbeitsblätter ausschneiden etc in Einzelarbeit, danach Diskussion	Einstieg mit Kerze, S schlagen Gesangbuch auf und alle sprechen das Glaubensbekenntnis, Kerze weg. Spiel: eine Art Memory mit Begriffen und Bildern zum Thema Islam, Gruppenarbeit, danach Diskussion der zugehörigen Begriffe	Einstieg mit Frage, wie es den S geht, dann Geschichte mit Elefanten, Diskussion, Abfragen was S schon wissen, Begriffe auf Tafel, Text gemeinsam lesen und Wichtiges unterstreichen, LeraningApp	viele Diskussionen, Film, Frage-Antwort	Sesselkreis machen, Einstieg: Anfangsrunde, jeder, der möchte sagt mit Ball in der Hand wie es ihm/ihr geht, Frage/Antwort, Diskussion
Religions-/Islambild der L	Islam gehört zu den 5 Weltreligionen, Erwachsene haben Entscheidungsmacht über sich selbst (vgl. Glaubensbekenntnis)		monotheistische Religionen	war in Moschee, das war spannend	Ramadan: Gutes tun, sich kümmern um andere, an sich arbeiten, im Glauben weiterzukommen, Zakat: sozialer Ausgleich wird angestrebt	"verschiedene Religionen-verschiedene Wahrnehmungen von Gott" (S.2), es gibt Weltreligionen, Islam ist eine davon	Baklava, Fasten im Ramadan wird positiv gesehen	geht respektvoll mit Koran um, extra auf Halterung, spricht nicht von Kopftuch sondern von Tuch,
Diversität im Islam					Es gibt nicht den Islam, es "gibt Christen die sind gelaufen und sehen nie mehr eine Kirche von innen, und so ist es bei den Muslimen auch." S. 6		es gibt Sunniten und Schiiten	Manchmal entscheiden Eltern, dass Mädchen Kopftuch tragen müssen, manchmal entscheiden das Mädchen selber

Tabelle 6: Ergebnisse Unterrichtsbeobachtung 1a

Auswertung Unterrichtsbeobachtung

	W1	W2	W3	W4	W5	W6	W7	W9
Religionsbild der S.	Für das Gebet wird man* aus dem Schlaf gerissen, müssen 5x am Tag beten, Glaubensbekenntnis wird im Islam dem Baby ins Ohr geflüstert, dadurch wird es zum/r Muslim:a. S.: „Was ich eigentlich ziemlich dreist finde. Weil es ohne die Zustimmung des Kindes geschieht.“ Diskussion und Vergleich zu Taufe, Kinder werden in Islam erzogen und können sich so auch später nicht anders entscheiden.			S scherzen über Begriffe	ein S wird demnächst konfirmiert und betont dies mehrfach, ein S hat muslimischen Schwager, sagt, das ist normal		Fasten ist schwierig	Musliminnen werden am Kopftuch erkannt, ist sehr religiös und schätzt ihren Glauben. Ein S macht sich über die Namen in Interviews lustig: eine andere S sagt: „du bist rassistisch“ S. 4, Mädchen die Kopftuch tragen: das ist normal, ist so S. 5
Einstellungen der L.	Das ist deine Meinung, und andere haben eine andere Meinung.			manchmal weiß man was, dann sinds Vorurteile		Muslim vs Muslima, das ist weibliche Form!		
S in Wahrn. d. L	S kennen das eigene Glaubensbekenntnis nicht			L fordert S auf, nicht über Begriffe zu scherzen: „bleiben wir bitte respektvoll, ja? Das ist wichtig“ S. 6				
Schüler:innen-orientierung	Eingehen auf Fragen der S, geht ein auf Diskussionen, S driften immer wieder ab zu bspw. Homosexualität, L geht auf sie ein und holt sie dann wieder zurück zum eigentlichen Thema	fragt sie auch zwischendurch wie es ihnen geht	Ein Bub ist behindert, L geht sehr auf ihn ein, L holt eine S vor dem RU im Nachbargebäude	fragt viel, steigt auf Scherze ein	bezieht S häufig mit ein, bspw. auch einen S, der einen muslim. Schwager hat	hört auf S, fragt und lässt sie mitreden	bezieht S mit ein, hirt zu	L bedankt sich bei Anfangsrunde für jede Wortmeldung, nimmt S ernst, hört zu
Positionierung der L		ist nicht allwissend, gibt zu, dass Fantasiereise nachmittags um 5 viel keine ideale Methode		ich bin dafür da, dass ihr was lernt, erzählt von eigenem Moscheebesuch/eigener Erfahrung		gibt auf Frage zu, dass sie das nicht weiß		
S Reaktionen	interessiert, aufmerksam, arbeiten mit, beteiligen sich	eine S hält sich aus allem raus, beschäftigt sich mit Handy, geht mehrfach und lange aufs Klo, steht schon einige Minuten bevor RU aus ist an die Türe, sitzt weit weg am Fenster, weiß aber die Antwort auf alle Fragen zum Thema Islam	interessiert, aufmerksam	interessiert, aufmerksam, arbeiten mit, beteiligen sich	interessiert, aufmerksam, arbeiten mit, beteiligen sich	interessiert, aufmerksam, arbeiten mit, beteiligen sich, lockerer Umgang, S blödeln aber auch immer wieder herum	sehr interessiert, S wissen viel	interessiert, aufmerksam, tw auch unaufmerksam, einige Zweiergespräche
Berührungspunkte LP							2 schul. Kolleg:innen	
Berührungspunkte S								Youtube, TikTok, Google, im RU, in Israel, Wikipedia, Geschichte, bei der Oma, ein Mädchen in der Schule
Herausforderungen	RU in PC Raum, jemand kommt herein und nutzt einen PC während Unterrichts, keine Möglichkeit, RU-bezogene Dinge zu lagern, muss immer alles mitgenommen werden		RU in Schulbibliothek, keine Tafel, keine Internet, nur ein Fach, um Dinge zu lagern		RU findet in irgendeinem Kammerl statt, Türe geht mehrfach auf, keine Möglichkeit Dinge hier aufzubewahren - bspw Bibeln	L hat super Raum, mit Whiteboard usw, zwei S sind ihre Söhne	kleiner Raum mit Klavier drinnen, beengt	kein eigener Raum, Putzfrau unterbricht den RU, zeitgleich findet Elternsprechtag statt, deshalb müssen immer wieder S weg

Tabelle 7: Ergebnisse Unterrichtsbeobachtung 1b

Der folgende Abschnitt diskutiert die Ergebnistabellen der Unterrichtsbeobachtungen. Dabei rücken hauptsächlich jene Anteile in den Fokus, die entweder starke Übereinstimmungen oder Widersprüche in sich aufweisen. Um die Häufigkeit des Vorkommens entsprechender Äußerungen aufzuzeigen, werden folgende Begriffe definiert:

Bezeichnung	Vorkommen
häufig	6-8
immer wieder	3-5
selten	1-2

Tabelle 8: Erklärung/Begrifflichkeiten bezüglich Häufigkeit

Es zeigt sich, dass der am häufigsten vorkommende Inhalt des Religionsunterrichts zum Thema Islam die Fünf Säulen sind. Dabei werden sowohl die Fünf Säulen in ihrer Gesamtheit, als auch einzelne Säulen thematisiert. Immer wieder wird die Moschee im Vergleich zur Kirche besprochen. Häufig nehmen Lehrer*innen Bezug zur Bibel, wenn sie das Thema Koran behandeln. Es fällt auf, dass die Feste nicht bei allen im Mittelpunkt stehen.

Die Lehrer*innen bringen häufig Gegenstände mit muslimischem Bezug mit, beispielsweise einen Koran oder einen Gebetsteppich. Auch Bilder und Bildkarten finden häufig Verwendung. Arbeitsblätter werden immer wieder an die Schüler*innen verteilt und werden in Einzel- oder Gruppenarbeit bearbeitet. Nur einmal wird eine LearningApp verwendet, um muslimische Begriffe zu erarbeiten. Keine Verwendung findet ein Lehrbuch. Nur selten wird in den hospitierten Unterrichtsstunden ein Film gezeigt, obwohl mehrfach über den Film Checker Toni gesprochen wurde. Er muss also in den Stunden davor gesehen worden sein.

Exkurs: Materialerhebung

Um zu erheben, welche Materialien Lehrer*innen bevorzugen, wurden sie gebeten, einen Materialerhebungsbogen auszufüllen und zu retournieren. Der Rücklauf betrug sechs Bögen (W1, W3, W4, W5, W6, W8) und erbrachte folgendes Ergebnis:

Materialien												
	W1		W3		W4		W5		W6		W8	
Bücher/Quellen	Leben-Glauben_Feiern	Seidler, C. und Mirfatahi, A.			Die Religion des Islam	A. Schimmel, 2020	www.remid.de/basisinformation-islam		Was ist was - Weltreligionen (Band 105)	Tessloff	Islam kurz erklärt: Woran glauben Muslime	https://www.youtube.com/watch?v=V3dgySw34JI
					Lapbooks: Weltreligionen	Kirschbaum, K. 2020			Religionen dieser Welt	Buller, L. und Kindersley, D.	Gespräche und Austausch mit islam. Kollegen	
	Erzähl mir von dir				Grundschulkindern auf den Spuren der Weltreligionen	Zerbe, R.M., 2020					Islam Schnellkurs	Weiss, W., 1999
					Lernwerkstatt: Weltreligionen	Jebautzke, K., 2020					Weltreligionen	Rölleke, A.
					www.planet-wissen.de						Der Islam Kindern erklärt	Tworuschka, M. und U., 2003
	Kulturelle Vielfalt in der Schule	Wiedenroth_Gabler			www.geo.de						Islamstunde 3	Amena, S.
	Allgemeinwissen Islam	Özöl			www.religion-entdecken.de							
Unterrichtsmaterialien	Der Islam: Geschichte und Gegenwart	Halm										
	Erklär mir die Welt, Reihe Islam											
	Dokumentationen/Diskussionsrunden /Fernsehbeiträge, ORF											
	Kinder lernen die Weltreligionen kennen	Kurt, A.	Aufeinander zugehen - gemeinsam Schätze teilen	Anderrass A., Brauckhoff, B., Horn R., Landgraf M., Walter, U.	80 Bildimpulse: Weltreligionen	Verlag an der Ruhr	materials.lehrenweb.at/fileadmin/materials/gs/religion/print/weltrelislam.pdf		Lernwerkstatt: Den Islam kennen lernen	Kraus, S.	Weltreligionen - Lehrmittel Boutique	Herzog, M.
	80 Bildimpulse: Weltreligionen	Verlag an der Ruhr	Religionen kennenlernen: Islam	Verlag an der Ruhr	Der islamische Kalender	Katholisches Bildungswerk	Zu Gast bei einr muslimischen Familie	ProSieben TV	Religionen erzählen und verstehen: Weltreligionen	Eyssel, I.	80 Bild-Impulse: Weltreligionen	
	YouTube: Checker Tob	Kika	Religionen der Welt: Reli Bausteine	Landgraf, M.	YouTube: Checker Tob	Kika	YouTube: Checker Tob	Kika	YouTube: Checker Tob	Kika	Religionen kennen lernen: Islam	Verlag an der Ruhr
	Lehrerbüro: Weltreligionen Islam		eduki.com		Religionen der Welt: Reli Bausteine	Landgraf, M.			https://www.zeitfuerdieschule.de/materialien/arbeitsblatt/zuckerfest-weihnachten-und-CHANUKKA/		RPI aktuell	
Nicht verwendet	Tafelkarten zu Weltreligionen	online Ideenreise							https://www.materialguru.de/religion/islam/		YouTube: Checker Tob	Kika
									https://www.kika.de/checker-welt/checker-reportagen/checker-tobi/videos/der-islam-check-100.html			
	Mini Wissenskartei Islam, Ramadan	Eat Teach Sleep							https://learningapps.org/display?v=p04y4bp5522		Komplett Paket Islam für 4/5.Klasse	eduki.com
	sehr moralische oder polarisierende Materialien						Material, welches zu sehr ins Detail geht und nicht sachlich ist				Grundschulkindern auf den Spuren der Weltreligionen	Zerbe, R.M.

Tabelle 9: Ergebnisse Materialerhebung

Sechs Lehrer*innen gaben an, welche Materialien sie entweder zur Vorbereitung oder im Religionsunterricht selbst zum Thema Islam verwenden. Keine*r der Lehrer*innen verwendet das Lehrbuch für Religion, das vorgegeben ist. Alle Lehrer*innen bis auf W 3 greifen auf Fachliteratur zurück, wenn sie sich auf das Thema Islam vorbereiten, auch Fernsehsendungen, Internetseiten und Podcasts finden hierzu Verwendung. Bei den Unterrichtsmaterialien, nennen fast alle Lehrer*innen den Film Checker Tobi (KiKa, 2023), was sich sowohl mit den Interviews als auch mit der Unterrichtsbeobachtung deckt. Immer wieder finden die Bildkarten: *80 Bildimpulse: Weltreligionen* (Verlag an der Ruhr, 2014) Verwendung. Ebenso verhält es sich mit *Religionen kennen lernen: Islam* (Moorcroft & Moorcroft, 1998). Nur selten geben Lehrer*innen im Materialbogen an, welche Materialien sie nicht verwenden, dies sind Materialien, die polarisierend und detailreich sind. [Exkurs Ende]

Wie Lehrer*innen ihren Unterricht gestalten zeigt die Spalte „Methoden“ zusammengefasst auf. In fast allen (7) Unterrichtsstunden gibt es am Beginn ein Einstiegsritual. Zweimal war dies verbunden mit dem Entzünden einer Kerze und einem gesprochenen Gebet. Die übrigen Male wurde Schokolade verteilt und die Schüler*innen gefragt, wie es ihnen geht. Überhaupt ist der Unterricht immer geprägt von Fragen – sowohl seitens der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen. Es wird viel diskutiert, und es werden Arbeitsblätter in Einzel- oder Gruppenarbeit bearbeitet.

In der Unterrichtsbeobachtung lassen sich einige Verweise auf das Religionsbild der Lehrer*innen und der Schüler*innen finden. Es fällt auf, dass die Lehrer*innen durchwegs positiv über den Islam sprechen und auch mit den muslimischen Gegenständen entsprechend respektvoll umgehen. Islam wird als den monotheistischen Religionen bzw. den sogenannten Weltreligionen zugehörig beschrieben. Diversität ist immer wieder Thema, wobei sich diese einmal auf Religionen allgemein bezieht, wenn W6 sagt: „verschiedene Religionen haben verschiedene Wahrnehmungen von Gott“. Geht es um Diversität im Islam sind vorrangig konservative und nicht konservative Muslim*innen gemeint. Lediglich ein*e Lehrer*in zeigt eine Unterscheidung zwischen Sunniten und Schiiten auf. Die Schüler*innen stehen dem Islam eher skeptisch gegenüber. Einerseits ist beispielsweise das Tragen des Kopftuches für sie „normal“ (W9), andererseits machen sich einige Schüler*innen über Namen von muslimischen Kindern oder muslimische Begrifflichkeiten wie Muezzin lustig. Auch stellen sie infrage, ob es im Islam die Möglichkeit zu freier Entscheidung gibt.

Ein*e Lehrer*in reagiert auf solches Verhalten der Schüler*innen, indem sie die Schüler*innen zu respektvollem Verhalten auffordert. Dass unterschiedliche Menschen unterschiedliche Meinungen haben, kommt ebenso einmal vor, wie die Unterscheidungen der Begriffe Muslim und Muslima. Bemerkenswert ist, dass sich alle Lehrer*innen auf die Schüler*innen einlassen. So interessieren sie sich dafür, wie es den Schüler*innen geht, steigen auf Scherze ein und hören zu, wenn Schüler*innen etwas sagen. Zudem positionieren

sich die Lehrer*innen als nicht allwissend, sie scheuen sich nicht zuzugeben, dass sie manches nicht wissen. Zudem teilen sie ihre eigenen Erfahrungen beispielsweise mit Moscheebesuchen mit den Schüler*innen.

Die Schüler*innen reagieren auf den Religionsunterricht fast allesamt interessiert. Sie verhalten sich aufmerksam, hören zu, stellen Fragen und antworten auf Fragen der Lehrer*innen. Insgesamt herrscht in den Stunden ein lockerer Umgang, Lehrer*innen reagieren auf Scherze und machen selbst welche. Zugleich führen sie die Schüler*innen immer wieder zum eigentlichen Thema der Unterrichtsstunde zurück, wenn die Diskussionen zu ausschweifend werden.

Interessant ist, dass die Lehrer*innen von nur sehr geringem Wissenszuwachs bei den Schüler*innen ausgehen. Zumindest bei den Wiederholungen zu den vorausgegangenen Religionsstunden zeigen die Schüler*innen, dass sie einiges gelernt haben. Freilich ist offen, wie nachhaltig dieses ist.

Der beobachtete Religionsunterricht ist mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert. Vor allem die Räumlichkeiten sind häufig nicht ideal, wie die Unterrichtsbeobachtung zeigt. Lediglich W6 verfügt über ein sehr gut ausgestattetes Unterrichtszimmer, mit Whiteboard, PC usw. In dieser Schule sind die Schüler*innen auch alle mit Tablets ausgestattet. Andere Lerngruppen müssen vor Beginn der Stunde erst einen passenden Raum suchen und finden: da dieser oft nicht derselbe ist, kommen Schüler*innen zu spät. Zudem wird der Unterricht von Personen gestört, die den Unterrichtsraum betreten.

Die Unterrichtsbeobachtung ist die dritte Datenbasis für vorliegende Forschungsarbeit. Sie bestätigt die Ergebnisse aus den Lehrer*innen- und Schüler*inneninterviews zum größten Teil. Es ist Aufgabe des folgenden Kapitels: *Ergebnisse: Vergleich, Gegenüberstellung, Diskussion*, dieses Ergebnis zu diskutieren.

C REFLEXION

8 ERGEBNISDISKUSSION

Das vorherige Kapitel beschreibt die einzelnen Kategorien, die aus dem vorhandenen Datenmaterial regelgeleitet extrahiert wurden, und belegt sie mit zahlreichen Ankerbeispielen. An dieser Stelle folgt die Ergebnispräsentation der empirisch gewonnenen und ausgewerteten Daten und diskutiert diese, mit einem Seitenblick auf theoretische Ansätze.

Um einen guten Überblick über die Ergebnisse gewährleisten zu können werden diese thematisch geordnet in Tabellen präsentiert, welche die Resultate komprimiert darstellen. An dieser Stelle wird auf Ankerbeispiele verzichtet, um Redundanzen zu vermeiden. Unmittelbar nach der tabellarischen Darstellung der einzelnen Ergebnisse folgt die Diskussion mit Rückbindung an entsprechende religionspädagogische Forschungsergebnisse.

Zur tabellarischen Darstellung ist festzuhalten, dass diese keinen direkten Vergleich zwischen Aussagen der Lehrer*innen und der Schüler*innen sowie der Unterrichtsbeobachtung bilden soll und kann. Es geht vielmehr darum, die Ergebnisse in konzentrierter Form tabellarisch aufbereitet zu visualisieren. Dadurch werden sowohl Übereinstimmungen als auch Widersprüche zwischen den Aussagen der Lehrer*innen und Schüler*innen auf einen Blick erkennbar. Zudem fließen hier die Ergebnisse aus der Unterrichtsbeobachtung mit ein. Die Protokolle derselben werden den oben genannten Ergebnissen gegenübergestellt und zeigen auf, inwieweit der Unterricht mit dem von den Lehrer*innen und Schüler*innen Gesagten übereinstimmt bzw. davon abweicht.

Als Ausgangspunkt für die Gesamtdiskussion stehen die *Ziele* der Lehrer*innen am Beginn dieses Kapitels. Lehrer*innen wollen den Schüler*innen Respekt und Offenheit für andere vermitteln sowie sie dabei unterstützen zu toleranten Menschen zu werden. Die folgenden Kapitel zeigen, wie sie dies tun. Es ist offen, inwieweit die tatsächlichen Begegnungen von Lehrer- und Schüler*innen mit Islam und muslimischem Leben deren Religions- und Islambild beeinflussen. Ein Blick auf die *Berührungspunkte* der Lehrer*innen und Schüler*innen mit Islam zeigt diese zumindest auf und ermöglicht dadurch die Diskussion der Frage. Es folgt der Abschnitt zum *Religions- und Islambild*, welcher das Religionsbild der Lehrer*innen sowie deren Wahrnehmungen zum Religionsbild der Schüler*innen dem tatsächlichen Religionsbild der Schüler*innen gegenüberstellt. Das Thema *Didaktik und Unterricht* wird im vierten Abschnitt beleuchtet, wobei in diesem die *Inhalte, Methoden, Materialien, Kooperationen*, die *Relevanz des Themas* sowie die *thematische Einbindung* aus Sicht sowohl der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen diskutiert werden. Ein Abschnitt zur *Bewertung des Unterrichts* schließt dieses Kapitel ab.

Sowohl über Lehrer*innen als auch über Schüler*innen wurde viel Interessantes aus den jeweiligen Aussagen entwickelt. Das Kapitel *Lehrer*innen und Schüler*innen* diskutiert diese Ergebnisse. Dabei liegt ein Fokus auf den Positionierungen und Einstellungen der Lehrer- und Schüler*innen. *Lernausgangslage, Lernergebnis* und die *Reaktionen* der Schüler*innen auf

den Religionsunterricht zum Thema Islam werden einander aus Sicht der Lehrer*innen sowie der Schüler*innen mit einem Seitenblick auf die Unterrichtsbeobachtung gegenübergestellt und diskutiert, bevor *Herausforderungen* und *Konflikte* interessieren.

Die Diskussion der *Rahmenbedingungen* illustriert die Organisation von aber auch mögliche externe Einflüsse auf den Religionsunterricht bevor ein Zwischenfazit das Kapitel der Ergebnisdiskussion abschließt.

8.1 Ziele der Lehrer*innen

Die evangelische Kirche A. und H.B. in Österreich hat unter dem Titel „Ein Stück vom Himmel... Evangelischer Religionsunterricht von 10-14“ (Evangelische Kirche A. und H.B. in Österreich, o. J.) einen Folder zum evangelischen Religionsunterricht herausgegeben:



Abbildung 35: Folder: Ein Stück vom Himmel... Evangelischer Religionsunterricht von 10-14 (Evangelische Kirche A. und H.B. in Österreich, o. J.)

Die hier beschriebenen Ziele – allen voran Fragen und Antworten zu Glaube, Wissenserwerb und anderen wertschätzend zu begegnen – sind auch die Ziele, die die befragten Lehrer*innen anführen. Wie die folgende Tabelle zeigt, sind die Ziele der Lehrer*innen zum einen auf die Vermittlung von Werten ausgerichtet. Der Weg dahin gelingt ihrer Meinung nach über die Weitergabe von Wissen und die Förderung von Kompetenzen.

Ziele	
Lehrer*innen	Unterrichtsbeobachtung
Subkat 1	Segment
Werte und Religiosität	- Offenheit und Respekt (gegenüber Islam) - Toleranz/Akzeptanz/Verständnis - Unterschiedliche Menschen gehören unterschiedlichen Religionen an - Religion ist nicht Politik - Abbau von Angst als Weg zu mehr Toleranz und Verständnis - S sollen Islam respektieren aber evangelische bleiben - Unterricht soll neutral gestaltet sein
Wissen	- Abbau von Vorurteilen - Basiswissen über Islam und Religion allgemein - Grundbegriffe
Kompetenzen	- Kompetenzbegriff kommt nicht vor - Sprachfähigkeit - Offenheit - Wahrnehmen können - Hinschauen können - Authentisch sein

Tabelle 10: Ziele

Das Einüben von Toleranz, Respekt und weiteren ähnlichen Werten und Haltungen sind Aufgabe von Schule und Religionsunterricht. Es gehören „entsprechende Einstellungen etwa im Sinne von Toleranz, Respekt, wechselseitiger Anerkennung und Offenheit für andere Kulturen und Religionen theoretisch gesehen zu den unabdingbaren Voraussetzungen interreligiöser Kompetenz“ (Schweitzer et al., 2016, S. 27).

Ein weiteres Ziel des Religionsunterrichts ist die Veränderung von Einstellungen und Vorurteilen (Rothgangel, 2013b, S. 169). Einstellungen, die immer in Bezug zu einem Gegenstand stehen, verfügen über einen affektiven, einen kognitiven und einen verhaltensmäßigen Anteil (a.a.O., S. 168). Dieser Gegenstand erfährt eine Bewertung, er wird beurteilt und in bestehende Muster eingeordnet. (ebd.) Vorurteile hingegen sind den Einstellungen untergeordnet, meist werden sie als negative Bewertung verstanden, und können „Vor- und Fehlbeurteilungen“ enthalten. (ebd.) Vorurteile haben den Sinn, andere Menschen oder Gruppen abzuwerten, wodurch der eigene Selbstwert Stärkung erfährt. (Rothgangel, 2013b, S. 168)

Naurath unterscheidet zwischen „Ressentiment“ und „Vorurteil“. Während Ressentiment die emotionale Seite des Vorurteils darstellt, also einer „gefühlsmäßigen Abneigung“ entspricht, sieht sie Vorurteile kognitiv begründet. (Naurath, 2022, S. 156) Diese Einstellungen und Vorurteile zu verändern ist Ziel des interreligiösen Lernens im Religionsunterricht. (Naurath, 2022, S. 155), auch wenn es generell nur schwer möglich scheint, Einstellungen und Vorurteile zu beeinflussen und zu verändern. (Rothgangel, 2013a, S. 169) Die Begleitung beim Abbau von Vorurteilen sowie die Förderung von Toleranz ist auch für Unser (Unser & Riegel, 2022, S. 147) „Aufgabe des interreligiösen Lernens. In einer religionspluralen Gesellschaft sind solche Lernprozesse unverzichtbar, da sie zum sozialen Frieden und zur Kooperationsfähigkeit von Menschen mit unterschiedlichen (religiösen) Weltanschauungen und Wertevorstellungen beitragen.“ (Unser & Riegel, 2022, S. 147)

Die befragten Lehrer*innen beschreiben die Veränderung von Vorurteilen und Einstellungen ebenfalls als eines ihrer Hauptziele, welches sie mit dem Religionsunterricht zum Thema Islam verfolgen. Schweitzer definiert „Toleranz und Offenheit als Komponenten interreligiöser Kompetenz“ (Schweitzer, 2015, S. 155). Genau diese sind den Lehrer*innen wichtig, sowohl für sie selbst als auch für die Schüler*innen, weshalb sie ihnen diese Werte nicht nur vorleben, sondern auch mit ihnen einüben wollen. Die Schüler*innen sollen verstehen, dass jeder Mensch eine eigene Sichtweise auf Religion hat, und diese nebeneinanderstehen können. Dabei ist für die Religionslehrer*innen aber auch von Bedeutung, dass die Schüler*innen weiterhin evangelisch bleiben.

Besonders betonen die Lehrer*innen die Bedeutung von Neutralität, die sie auf Religionen beziehen um die sie sich aber auch in ihrer Rolle als Lehrende bemühen. Der konfessionelle Religionsunterricht steht jedoch natürlich in engem Bezug zur jeweiligen Religion, was dazu führt, dass es nicht möglich ist, völlig neutral zu unterrichten. (Krause et al., 2008, S. 174f) Doch die Lehrer*innen besitzen ein Bewusstsein dafür, dass Neutralität im Unterricht wichtig ist. Durch die Reflexion der befragten Lehrer*innen darüber darf vermutet werden, dass der Grad der Neutralität höher ist, als bei Lehrer*innen, welchen ihre eigene Begrenztheit in Bezug auf Objektivität nicht bewusst ist.

Der Weg, um oben genannte Ziele zu erreichen ist für die befragten Lehrer*innen die Vermittlung von Wissen. Sie sind bemüht die Schüler*innen mit Wissen über die Struktur des Islam auszustatten und ihnen die Grundbegriffe näherzubringen. Dass sich die Schüler*innen ein Basiswissen zu Islam und Religion allgemein aneignen, ist für sie von großer Bedeutung. Fraglich ist, ob dies tatsächlich der Weg ist, um die Schüler*innen bei ihrer Entwicklung hin zu offenen, toleranten, respektvollen jungen Menschen zu begleiten. Es ist unsicher, ob das Vermitteln von reinem Sachwissen, das immer aus einem gewissen Abstand heraus geschieht, dazu führt, dass bei Schüler*innen „tiefgehende interreligiöse Lernprozesse ausgelöst werden“ (Mendl, 2009, S. 30).

Neben dem Erwerb von Wissen hat der Religionsunterricht auch das Ziel, Kompetenzen zu fördern. Den befragten Lehrer*innen ist es wichtig, dass die Schüler*innen lernen „hinzuschauen“ und „wahrzunehmen“, was andere Religionen ausmacht, um damit sprachfähig und offen zu werden. Der Begriff der Kompetenz als solches wird in den Interviews nicht genannt. Doch bewegen sich die Lehrer*innen mit den von ihnen genannten Zielen im Bereich der „interreligiösen Kompetenz“ (Schweitzer, 2015, S. 154). Schweitzer unterteilt interreligiöse Kompetenz in drei Schwerpunkte (ebd., Hervorhebung im Original):

- „Wissen in Bezug auf verschiedene Religionen (auch die eigene)
- *Perspektivenübernahme* als Fähigkeit, die Wirklichkeit sowohl aus der eigenen als auch aus der Perspektive anderer wahrnehmen zu können
- Handlungsfähigkeit in Kontexten, in denen verschiedene Religionen eine Rolle spielen.“

Damit in Verbindung stehen die Termini „Wahrnehmen, Verstehen, Urteilen, Kommunizieren, Partizipieren“ (ebd.). Es zeigt sich also, dass die befragten Lehrer*innen – ohne dies explizit mit dem Begriff zu benennen – das Ziel verfolgen, die interreligiöse Kompetenz ihrer Schüler*innen zu fördern.

An dieser Stelle muss offenbleiben, ob und inwieweit es den Lehrer*innen gelingt, ihre Ziele zu erreichen. Dies lässt sich durch das gewählte Forschungsdesign nicht erheben, da hierfür eine Längsschnittstudie notwendig wäre.

8.2 Berührungspunkte der Lehrer*innen und Schüler*innen mit Islam

Wie bereits erwähnt erlebt die Gesellschaft eine zunehmende Pluralisierung. Die Schüler*innen treffen in ihrem Alltag immer häufiger auf Islam und muslimisches Leben. Dabei sind es zunächst nicht die grundlegenden Inhalte und Theorien, also „deren Geschichten und Grundideen“ (Schröder, 2010, S. 142), auf die die Schüler*innen treffen. Vielmehr begegnen sie Islam, wenn sie die Schule gemeinsam mit Mitschüler*innen besuchen, die ein Kopftuch tragen oder im Ramadan fasten. Islam begegnet den Schüler*innen „in Gestalt von Mitschülern, politischen Ereignissen und alltäglichen Beobachtungen, die es mit Hilfe von Kenntnissen des Islam zu interpretieren gilt“. (Schröder, 2010, S. 142) Diese Orte der Berührung werden in folgender Tabelle aufgezeigt.

Berührungspunkte			
	Lehrer*innen	Lehrer*innen über Schüler*innen	Schüler*innen
Musl. Mitschüler:innen		- Unterschied zwischen privaten und öffentlichen Schulen: in öfftl. Schulen gibt es mehr muslimische Schüler*innen - Auch sehr ländliche Region: nur wenige muslimische Mitschüler*innen	- Sowohl in Klasse als auch in der Schule, bei einigen sind sich Schüler*innen nicht sicher, ob sie muslimisch sind
Weitere	- vor allem beruflich, Lehrer*innen, Kolleg*innen - Freund*innen, aber insg. Eher wenig Berührungspunkte - Öffentlicher Raum	- Freundeskreises, in ihren Cliquen - Nachbarschaft	- Freund*innen - Nachbarschaft selten - In sehr ländlichen Regionen gibt es keine Berührungspunkte
Soz. Medien	- Bewusst - zufällig	Kommen nicht vor	- Filme, Serien (Türkisch für Anfänger), Social-Media-Kanäle: TikTok, Snapchat usw. Fast ausschließlich positive Berichte, neu ein Schüler spricht von negativen

Tabelle 11: Berührungspunkte

Lehrer*innen haben kaum Berührungspunkte mit Muslim*innen. Der Kontakt entsteht zufällig, beispielsweise zu muslimischen Kolleg*innen in der Schule. Den Schüler*innen sprechen Lehrer*innen Kontakt mit Islam und muslimischem Leben vor allem im schulischen Umfeld zu. Aber auch in ihrer Nachbarschaft und in ihrem Freundeskreis trafen die Schüler*innen auf Muslim*innen. Soziale Medien als Ort einer Berührung mit Islam geraten bei den befragten Lehrer*innen nicht in das Blickfeld. Dies ist in diesem Zusammenhang zugleich der größte

Unterschied zu den Schüler*innen, die gerade auf Socia-Media-Kanälen wie beispielsweise TikTok oder auch Snapchat häufig mit Islam in Kontakt kommen. Häufig genannt werden von den Schüler*innen auch Filme und Serien zum Thema Islam, die sie sich ansehen; hier wird von fast allen Schüler*innen die Serie „Türkisch für Anfänger“ (ARD) genannt, die die meisten von ihnen gesehen haben. Als weitere Berührungspunkte mit Islam nennen die Schüler*innen Nachbarschaft und Freund*innen sowie in der Schule, was die Aussagen der Lehrer*innen bestätigt. In sehr ländlichen Regionen sind nach Aussage der Schüler*innen im Umfeld nur wenige Muslim*innen anzutreffen.

8.3 Religions- und Islambild der Lehrer*innen und Schüler*innen

Die Pluralisierung der Gesellschaft, die sich vor allem während der letzten 50 Jahre vervielfacht hat, führt zwangsläufig auch zu einer Pluralisierung in der religiösen Landschaft. Folge dieser religiösen Pluralität können Unstimmigkeiten sein, die es auch im Religionsunterricht zu bearbeiten gilt. Religion wird in der Gesellschaft häufig als „trennender Faktor wahrgenommen“ (Schweitzer, 2015, S. 151), vor allem wenn der Blick auf „Fundamentalismus und Religion als Quelle von Ausgrenzung, Aggression und Gewalt“ fällt (ebd.). Aber selbst wenn der Blick in Richtung positiver Würdigung von Religion gerichtet wird, bleibt doch das Fremde bestehen, wobei die Herausforderung nicht darin liegt, dass es das Fremde in Unterscheidung zum Eigenen gibt, sondern wie damit umgegangen wird (ebd.). Es kann im Religionsunterricht nicht darum gehen, die Unterschiede zu negieren oder die erlebten Spannungen auszublenden, vielmehr müssen Toleranz und Respekt in dieser Hinsicht gefördert werden (a.a.O., S. 162).

Eine positive Grundhaltung gegenüber der gesellschaftlichen Vielfalt führt meist auch zu einer positiven Bewertung von religiöser Pluralität. „Wer positiv bewertet, dass es in Gesellschaften mehrere Wertkonzepte gibt, unterschiedliche Lebensstile und Kulturen, der würdigt auch die Vielfalt von Religionen.“ (Schambeck, 2013b, S. 49) Die folgende Ergebnistabelle zeigt zusammengefasst, wie die befragten Lehrer*innen und die befragten Schüler*innen diese religiöse Vielfalt wahrnehmen.

Religions- und Islambild						
Lehrer*innen		Lehrer*innen über Schüler*innen		Schüler*innen		Unterrichtsbeobachtung
Subkat 1	Subkat 2	Segment	Subkat			
Allgemeines Religionsbild		- Es gibt Weltreligionen - Gleichwertigkeit, Gleichbehandlung, Respekt, Neutralität aller Religionen - Gleichbehandlung der Religionen ist nicht Vermischung - Voraussetzung dafür ist Wissen - Fundamentalismus gibt es in allen Religionen, auch im Christentum	Allgemeines Religionsbild	Schüler*innen haben keine Vorstellung von Religionen	- Es ist wichtig über Religion(en) Bescheid zu wissen, um sich auszukennen, um besser verstehen und Fehler vermeiden zu können - Andere Religionen sind zu respektieren und zu akzeptieren, mit dem Ziel Frieden zu schaffen - Alle Religionen sind vom Wesen her ähnlich, es geht darum, etwas zu glauben - Wir alle sind Menschen, es spielt deshalb keine Rolle, welcher Religion jemand angehört - Religion spielt im Alltag keine Rolle	Lehrer*innen - gehen respektvoll mit religiösen Gegenständen um - Diversität: zwischen konservativ und nicht konservativ bis nicht gläubig, nur einmal kommt Differenzierung zwischen Sunniten und Schiiten
Islambild	Positive Wertungen	- Wertungen sind vor allem positiv - Mit muslimischen Kolleg*innen kann man* sich gut unterhalten - Muslim*innen ist ihre Religion wichtig - Fasten im Ramadan ist Leistung - Zusammenkommen der Familien ist schön	Allgemeine Wahrnehmungen zu Islam	- Ramadan, Kopftuch sind Islam - Es gibt auch nichtgläubige Muslim*innen	- Islam = Vorschriften und Regeln - Islam = Fünf Säulen, Fasten, Speisevorschriften, Hadg, Gebet - Muslim*innen werden am Kopftuch erkannt, wird nicht bewertet, Toleranz für Trägerinnen gefordert - Kein Wissen über innerislamische Diversität, es gibt muslimische Freund*innen, die gläubig sind, aber keine Ahnung von innerislamische Strömungen	Schüler*innen: - Eher skeptisch gegenüber Islam - Muslim*innen werden erkannt an Kopftuch - Machen sich teilweise lustig über die Namen/Begriffe: eine Lehrerin reagiert - Keine freie Entscheidung im Islam (Kopftuch, Zugehörigkeit)
	Negative Wertungen	- Frauen in Vollverschleierung machen Angst - Patriarchale Gesellschaftsstruktur ist herausfordernd - Strenge Regeln und Dogmen, Gesellschaft mit vielen Verboten				Lehrer*innen - Islam gehört zu den sogenannten Weltreligionen - Islam gehört zu den monotheistischen Religionen - Positiv: Erwachsene können selbst entscheiden, Gutes tun, sozialer Ausgleich in Ramadan/Zakat
	Differenziert	- Islam ist divers - Es gibt nicht „den“ Islam, es gibt religiöse, konservative aber auch nicht religiöse Muslim*innen	Vorurteilsbez. Wahrnehmungen	- Islam = Zwang - Islam=Religion und Politik - Islam = Islamischer Staat, Islamismus - manchmal Ausländerfeindliche Einstellungen - Ursache für Vorurteile ist privates Umfeld, Eltern	Negativ: - Islam = Regeln, Vorschriften, unerbittlich, einengend - Muslim*innen können sich nicht frei für das Kopftuch entscheiden - Keine freie Meinungsäußerung in muslimischen Ländern - Schüler*innen verwenden identifikatorische Sprachformen	
	Islam im Verhältnis zu anderen Religionen	- Vor allem in Bezug zum Christentum und Judentum, Judentum ist präsenter als Islam im RU				
	Islam im Spannungsfeld zwischen Fremdem und Eigenem	- Islam hat in Österreich ähnliche Rolle wie Protestantismus: Diaspora - In Österreich gibt es mehr Muslim*innen als Evangelische - Ist auch monotheistische Religion, eng mit Christentum und Judentum verbunden - Islam ist der der Österreichischen „unserer“ Kultur - Es bleibt immer bei einem Blick von außen auf die Religion - Identifikatorische Sprachformen: wir, unsere, die, denen usw.				

Tabelle 12: Religionsbild

Im allgemeinen Religionsbild der Lehrer*innen spiegeln sich ihre Ziele und Einstellungen wider. Zunächst betonen alle Lehrer*innen, dass Islam zu den sogenannten Weltreligionen gehört, es also im Denken der Lehrer*innen Weltreligionen gibt. Der Begriff ist als solcher im Lehrplan zu finden, was seine Verwendung vermutlich fördert. Die Schüler*innen sprechen von Weltreligionen nur dann, wenn es um die thematische Einbindung der Unterrichtseinheit zum Thema Islam geht.

Sprechen Lehrer*innen von Religion, verbinden sie damit meist, dass Religionen gleichwertig seien, und man* ihnen mit Toleranz und Respekt begegnen müsse. Alle Religionen müssten gleichbehandelt werden, also die gleichen Rechte und Pflichten haben. Auch die eigene Religion solle mit Toleranz und Respekt behandelt werden. Manche der befragten Lehrer*innen betonen, dass diese Gleichbehandlung nicht mit Vermischung gleichzusetzen sei, sondern die Religionen im Sinne echter Toleranz nebeneinanderstehen und jede und jeder seine eigene Religion vertritt. Von fast allen Lehrer*innen wird unterstrichen, dass es Fundamentalismus in allen Religionen gibt, auch im Christentum. Auch das zeigt, dass es den befragten Lehrer*innen ein Anliegen ist, Religion in Relation zu setzen und negative Formen der Religionsausübung als in allen Religionen möglich zu beschreiben.

Die meisten befragten Religionslehrer*innen sprechen den Schüler*innen ein allgemeines Verständnis von Religion ab, wobei sie ihre Schüler*innen deutlich unterschätzen. Für viele der befragten Schüler*innen sind alle Religionen von Wesen her gleich, in alle Religionen wird an etwas „geglaubt“, schon allein das ist Grund genug für sie, dass alle Religionen gleichwertig sind. Die von Schelander, Lindner und Kromer durchgeführte Studie zu religiöser Vielfalt in Mittelschulen (Schelander et al., 2018) zeigt, dass die meisten Schüler*innen religiöse Vielfalt in der Schule begrüßen (a.a.O., S. 36). Unter anderem wurden die Schüler*innen dieser Studie danach gefragt, wie ihrer Meinung nach eine ideale Schule aussähe. Auch diese Schüler*innen betonten, dass zwischen den Religionen Gleichberechtigung herrschen solle. Angehörige aller Religionen sollten respektiert und „gleichbehandelt werden und gleichberechtigt sein“ (a.a.O., S. 37)

Dazu kommt das Verständnis, dass alle Angehörigen egal welcher Religion zunächst einmal Menschen seien, weshalb Religion zunächst nicht wichtig sei. Außerdem spielt schon die eigene Religion im Leben der Jugendlichen keine bedeutende Rolle, weshalb andere Religionen als noch unbedeutender wahrgenommen werden.

Es ist nicht möglich, objektiv wahrzunehmen; auch Jugendliche interpretieren das Unbekannte immer in Bezug auf ihre eigene Definition dessen, was gut und was richtig ist (Mendl, 2009, S. 29). Schambeck geht davon aus, dass Jugendliche allen Religionen zunächst unterstellen gut zu sein und Gutes zu wollen. Für Jugendliche ist eher unverständlich, warum es religiöse Auseinandersetzungen gibt, und interreligiöser

Dialog scheinbar nicht erfolgreich ist (Schambeck, 2013a, S. 51). Zudem werden „Beziehungen und Freundschaften [...] in der Sicht der Jugendlichen durch die Religionszugehörigkeit weder bestimmt noch begrenzt oder beeinträchtigt“ (Schweitzer, 2015, S. 161). Auch Riegel und Ziebertz gehen davon aus, dass „die befragten Jugendlichen [...] sich in ihrer überwiegenden Mehrheit gut mit der religiösen Vielfalt arrangiert [haben].“ (Ziebertz et al., 2008, S. 144)

Jugendliche trennen weniger zwischen den unterschiedlichen Religionen, als vielmehr zwischen den Polaritäten „streng“ und „locker“, bzw. „normal“ und „extrem“ (Schweitzer, 2009, S. 45, Hervorhebung im Original), wobei unter extrem oder streng die Angehörigen einer Religion oder Konfession verstanden werden, die sich intensiv damit auseinandersetzen, Regeln wortgetreu befolgen und das Ausleben der eigenen Religiosität „im Alltag sichtbar“ wird (a.a.O., S. 46). Diese Differenzierung von Religionen nicht nach Zugehörigkeit zu einer Denomination, sondern nach streng und nicht streng zeigt sich auch bei den Lehrer*innen. Diversität wird von den befragten Lehrer*innen häufig insofern thematisiert, als sie zwischen „fundamentalistisch“ und „normal“ trennen. Lediglich eine Lehrer*in stellt fest, dass es innerhalb des Islam – ebenso wie im Christentum – mehrere Glaubensrichtungen gibt.

Auffallend ist, dass Wissen eine wichtige Rolle zu spielen scheint, wenn es um andere Religionen geht. Die Schüler*innen geben in den Interviews an, dass es wichtig sei, über Religion(en) Bescheid zu wissen, durch Wissen kennt man* sich aus und kann Fehlverhalten vermeiden. Das Thema Wissen als Voraussetzung für Toleranz scheint immer wieder bei den Jugendlichen, aber auch bei den Lehrer*innen auf (vergleiche dazu Kapitel 8.5.2 Einstellungen).

In den beobachteten Stunden bestätigt sich, dass es nach Ansicht der Lehrer*innen Weltreligionen gibt. Den Respekt vor anderen Religionen, den die befragten Lehrer*innen bei den Schüler*innen fördern wollen, leben sie selbst vor, indem sie in ihrer Sprachwahl wertschätzend davon sprechen. Besonders fällt auf, wie vorsichtig und respektvoll die Lehrer*innen mit den Gegenständen aus anderen Religionen umgehen. Eine Lehrerin breitet beispielsweise eine Decke aus, bevor sie eine Thorarolle und eine Bibel auflegt, eine andere Lehrerin hat ein eigenes Gestell mitgebracht, auf das sie den Koran ablegt.

Dass das Verständnis von Religion nicht nur positiv und reflektiert ist, zeigt sich spätestens, wenn ein Blick auf das Islambild der Schüler*innen und Lehrer*innen gerichtet wird. Zunächst ist festzuhalten, dass die befragten Religionslehrer*innen Islam vor allem positiv bewerten. Islam ist schön, Familien kommen zusammen, Muslim*innen ist ihre Religion wichtig und man* kann sich gut mit muslimischen Kolleg*innen unterhalten. Diese positive Haltung findet sich auch in den beobachteten Stunden wieder. Die Lehrer*innen betonen immer wieder in Diskussionen mit Schüler*innen, dass

Erwachsene im Islam selbst entscheiden können, inwieweit sie sich an tradierte Regeln halten. Zudem sei Islam eine Religion, die – beispielsweise mit der Säule *Zakat* – um sozialen Ausgleich bemüht ist und Gutes erreichen will. Zugleich geben die befragten Lehrer*innen an, dass sie die patriarchale Gesellschaftsstruktur ebenso als herausfordernd empfinden wie die strengen Regeln und Dogmen, die sie Islam zuschreiben, wobei auffällt, dass diese Herausforderungen im Unterricht nicht thematisiert werden. Festgehalten werden muss zudem, dass wann immer die Lehrer*innen von Herausforderungen im Kontext von Islam sprechen, sie diese Aussagen sofort in einen Zusammenhang stellen: sie führen diese Herausforderungen einerseits zurück auf ihr eigenes Nichtwissen zu Islam und andererseits auf die von ihnen häufig angesprochene Diversität im Islam, wobei auch hier wiederum nicht zwischen unterschiedlichen Glaubensrichtungen innerhalb des Islam unterschieden wird, sondern zwischen fundamentalistischen, sehr konservativen und nicht konservativen, liberalen Muslim*innen.

Schüler*innen nehmen Muslim*innen vor allem dann als solche wahr, wenn sie während des Ramadan fasten oder weibliche Angehörige des Islam ein Kopftuch, den Hijab, tragen. Vordergründig bewerten sie Islam positiv, vor allem wenn es um „muslimisches“ Essen geht, wobei sie außer Baklava nicht nennen, was sie unter solchem verstehen. Sie setzen Islam mit den Fünf Säulen, Speisevorschriften und Gebet gleich. Bei näherem Hinsehen jedoch fällt auf, dass Schüler*innen Islam häufig auch mit einengenden und strengen Regeln und Vorschriften verbinden. Islam steht für sie für Zwang und islamischer Staat. Zwischen politischem und religiösem Islam unterscheiden die Schüler*innen nicht. Selten finden sich ausländerfeindliche Aussagen in Verbindung zu Islam.

Im Unterricht zeigt sich, dass die teilnehmenden Schüler*innen dem Islam eher skeptisch gegenüberstehen. So betonen sie häufig, dass Islam strenge Regeln hat, an die man* sich unter Androhung von Strafe zu halten habe. Auch das Recht auf freie Meinungsäußerung, welches den Schüler*innen besonders wichtig ist (vergleiche Kapitel 8.5.2 Einstellungen), sei im Islam und in muslimisch geprägten Ländern nicht gegeben. Manchmal machen sich die Schüler*innen über muslimische Inhalte wie zum Beispiel Namen lustig. Als eine Lehrer*in den Schüler:innen einen Muezzinruf vorspielt, lachen diese. „Die klangliche Fremdheit und Unklarheit, wie zu reagieren ist, schafft sich im Lachen Luft.“ (Meyer, 2019, S. 272) Die Lehrerin ignoriert dieses Lachen und reagiert nicht darauf. Karlo Meyer bringt ein ähnliches Beispiel, jedoch reagiert in seiner Anekdote die Lehrerin anders. Sie fragt die Schüler*innen nach dem Grund ihres Lachens, und gibt ihnen somit Raum, dieses Unbekannte und Fremde anzusprechen. In der Folge stellt die Lehrerin einen Bezug zu einer Mitschülerin her, der dieser Ruf wichtig sei, wodurch den Schüler*innen wird bewusst, dass diese Fremdheit mit einem

Menschen zu tun hat, sie nehmen „ihren Blickwinkel“ ein und erkennen, dass das Lachen von dem Mädchen verletzend erlebt wird, bzw. dass sie selbst es als verletzend empfinden würden, ausgelacht zu werden. (ebd.) Dieser Ablauf ist ein sehr verkürzter und sicherlich hinterfragbarer, zeigt aber gut auf, wie die Lehrerin im beobachteten evangelischen Religionsunterricht reagieren hätte können. Es zeigt sich bei den Schüler*innen deutlich, dass sie einerseits so antworten, wie es ihrer Meinung nach sozial verträglich ist: das heißt, Religionen sind alle gleich, es kommt auf den Menschen an und nicht auf die Religion usw. Zugleich stehen sie Islam aber – wie oben gezeigt – sehr kritisch gegenüber.

Lehrer*innen äußern sich auch zu Islam in Beziehung zum Christentum, wobei sie hervorheben, dass sich Islam ebenso wie Protestantismus als Minderheitenreligion in Österreich in einer Diasporasituation befindet. Auch wenn den befragten Lehrer*innen wichtig ist zu betonen, dass Islam Teil „unserer“ Kultur sei, fällt doch auf, dass sie manchmal identifikatorische Sprachformen nutzen. Die Differenzierung der Gesellschaft in „wir“ und „die“ geschieht bereits früh in der Kindheit. Die Gesellschaft wird in eine „Eigengruppe“ und eine „Fremdgruppe“ unterteilt. (Schweitzer, 2015, S. 156) Allerdings unterscheiden sich diese Differenzierungen mitunter, wenn beispielsweise von „uns Deutschen“ und „den Muslimen“ die Rede ist, also Staatsbürgerschaft mit Religionszugehörigkeit verglichen wird. (ebd.) Vor allem in den Interviews benutzen Lehrer*innen „die“ und „sie“ oder auch „wir“ und „die Anderen“ um Muslim*innen zu umschreiben. Allerdings widerspricht dem die Unterrichtsbeobachtung, in der auf Seiten der Lehrer*innen keine identifikatorische Sprache wahrgenommen werden kann. Die Schüler*innen dagegen benutzen in den beobachteten Unterrichtsstunden sehr wohl identifikatorische Sprache. Sie verfallen hier ebenso wie in den Interviews häufiger als die Lehrer*innen in die sprachliche Differenzierung von „wir“ und „die“ oder auch „uns“ und „den(en) Anderen“.

Bei den Schüler*innen bezieht sich diese identifikatorische Sprache allerdings nicht nur auf Muslim*innen, sie verwenden sie auch um Menschen, die Muslim*innen gegenüber abwertend agieren, zu beschreiben. Es bleibt also die Frage, inwieweit hier die Umschreibung von Muslim*innen Ausdruck einer abwertenden Haltung gegenüber Islam ist, oder doch eher der Begriff des Anderen vor allem bei den Schüler*innen als neben dem Eigenen stehend verstanden werden kann.

8.4 Didaktik und Unterricht

Die Kategorien *Didaktik* bzw. *Unterricht* sind zwei unterschiedliche Begriffe, die dasselbe beschreiben, aber aus jeweils unterschiedlicher Perspektive. Didaktik vermittelt die Perspektive der Lehrer*innen, Unterricht benennt die ermittelten Ergebnisse aus Sicht der Schüler*innen. Wie die folgende Tabelle aufzeigt, beschreiben die Kategorien die im Unterricht zu Islam besprochenen Inhalte, die dazu verwendeten Methoden und Materialien, sowie mögliche Kooperationen. Aber auch die Relevanz des Themas Islam wird hinterfragt, ebenso wie die thematische Einbindung sowie die Bewertung des Religionsunterrichts.

8.4.1 Inhalte

Islam scheint auch für den konfessionellen Religionsunterricht ein bedeutsames Thema zu sein. Offen ist, inwieweit Lehrer*innen es schaffen, Islam ausführlich und „tiefgehend“ und in all seiner Vielfalt zu besprechen. (Schröder, 2010, S. 157) Schröder hält fest, dass im Religionsunterricht meist ein „normatives Ideal des Islam“ besprochen wird, nicht jedoch ein „enkultrierter Islam, [...] dessen kulturelle Dimension und [...] Wechselwirkung mit den christlich geprägten Gesellschaften Europas [...] kaum adressiert wird“. (ebd.)

Die folgende Tabelle thematisiert die im Religionsunterricht besprochenen Inhalte zu Islam, wobei sich eine Teilung in die Bereiche Islam und muslimisches Leben, Islam im Zusammenhang mit anderen Religionen sowie aktuelle Themen ergibt.

Inhalte					
Lehrer*innen			Schüler*innen		Unterrichts- beobachtung
Subkat 1	Subkat 2	Segment	Subkat 1	Segment	
Islam und muslimisches Leben	Lebenswelt/Alltag von Muslim*innen	- Alltag von Muslim*innen - Persönliches Leben von Muslim*innen - Religiosität von Muslim*innen - Als Gesamtheit	Fünf Säulen	- Fasten/Ramadan, Gebet - Sind es 4 oder 5 Säulen?	- Fünf Säulen als Gesamtheit - Fünf Säulen einzeln
	Fünf Säulen	- Als einzelne Säulen: Glaubensbekenntnis, Gebet, Fasten - Bezugspunkt muslimischen Glaubens			
	Kontroverse Themen	- Scharia - Stellung von Mann und Frau - Kopftuch			
	Weitere Inhalte	- Gottesvorstellungen - Feste			
Islam im Zusammenhang anderer Religionen	Gemeinsamkeiten	- Personen, Feste, „goldene Regel“	Interreligiöse Vergleiche und Beziehungen	- Tragen der Kopfbedeckung Kirche vs Moschee - Personen, die es im Islam und in der Bibel gibt - Riten, bspw. Freitags- vs. Sonntagsgebet	- Moschee/Kirche - Bibel/Koran - Personen, die in beiden vorkommen
	Unterschiede	- Abgrenzung zum Eigenen, Nebeneinanderstellen von Religionen - K.A. Beziehungen zwischen Religionen			
Aktuelle Themen		- Vorrangig negativ konnotiert - Werden nur behandelt, wenn sie von den S kommen - Extremismus gibt es in jeder Religion, auch im Christentum - Integration spielt keine Rolle - KA: Flucht, Migration, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit			

Tabelle 13: Inhalte

Wenn es um die Festlegung der Inhalte des evangelischen Religionsunterrichts geht, stellt Grethlein große Unsicherheit fest (Grethlein, 2012, S. 326) Wie in der Praktischen Theologie sieht Grethlein eine mögliche Antwort auf die Frage nach dem Inhalt des Religionsunterrichts im Konzept der „Kommunikation des Evangeliums. (Grethlein, 2012, S. 327). Im Gegensatz zu Grethleins weitem Inhaltsbegriff, kann dieser jedoch auch enger verstanden werden. Pemsel-Maier und Schambeck gehen davon aus, dass Glaubensinhalte eine immer geringere Rolle im Religionsunterricht spielen (Pemsel-Maier, 2015); der Grund hierfür findet sich in der neuen Ausrichtung des Religionsunterrichtes, der sich vermehrt an den Bedürfnissen der Schüler*innen und deren Lebenswelt und Alltag orientiert (ebd.). Lehrer*innen fokussieren immer häufiger „auf die individuellen Denkweisen, Fragen und Erschließungen der Lernenden [...] als auf die Traditionen der Religionsgemeinschaften oder der wissenschaftlichen Theologie“ (Roose et al., 2020).

Karlo Meyer fordert mit Fokus auf Islam, dass Schüler*innen im Religionsunterricht nicht nur eine „Sammlung von sich kumulierendem Lexikonwissen“ präsentiert bekommen, sondern dass sie „lernen, unterschiedliche fremde religiöse Traditionen des Islams in ihrer Irritationsqualität, ihrer Anstößigkeit, die ambivalente Emotionen wie positive Impulse beinhalten kann, als Chance zu sehen“. (Meyer, 2012a, S. 48) Er geht davon aus, dass vorzugsweise „dogmatisch-theologische Lehren“ und die jeweilige Religionsgeschichte im Religionsunterricht thematisiert werden. „Kinder erfahren was über Fünf Säulen, aber offen bleibt meist, was diese Säulen im Leben der Kinder und

Jugendlichen hierzulande tatsächlich bedeuten“ (ebd.). Dabei ist festzuhalten, dass Sachwissen alleine kein Weg ist, um Vorurteile zu beeinflussen (Rothgangel, 2013b, S. 169), was die Lehrer*innen jedoch als Ziel ihres Unterrichts zum Thema Islam definieren (vgl. dazu Kapitel 8.1 Ziele der Lehrer*innen).

Dennoch scheint gerade die Vermittlung von Sachwissen der hauptsächlich beschrittene Weg von Lehrer*innen zu sein, um Vorurteile zu ändern. So zeigt die auffälligste Übereinstimmung bei der Kategorie Inhalte, dass sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen die Fünf Säulen als wichtigsten Inhalt nennen. Beide Gruppen führen immer wieder die Säulen als Gesamte, aber auch einzelne Säulen an, wobei hier der Schwerpunkt auf Fasten/Ramadan sowie dem Gebet liegt.

Ebenfalls wird von Lehrer*innen und Schüler*innen angegeben, dass Islam vergleichend behandelt wird. Dabei wird vorrangig ein Vergleich mit dem Christentum angestrebt. Zentrale Punkte sind Feste und Gestalten, die in beiden Religionen eine Rolle spielen. Dies bestätigt sich auch in der Unterrichtsbeobachtung. In erster Linie waren in den hospitierten Stunden die Fünf Säulen Thema, sowie Vergleiche zwischen Islam und Christentum, häufig in Bezug auf Gestalten, die in beiden Religionen von Bedeutung sind, wie beispielsweise Abraham. Dieses vergleichende Arbeiten führt dazu, dass „zusammen mit einer detaillierten Erschließung des Islam zugleich auch die Kenntnis und das Verständnis der eigenen Denomination“ vertieft wird. (Schröder, 2010, S. 160)

Insgesamt sprechen die Lehrer*innen von deutlich mehr Inhalten als die Schüler*innen. So geben die Lehrer*innen den Alltag von Muslim*innen oder ihr praktische Leben und ihre Religiosität als Inhalt an, ebenso wie Gottesvorstellungen. Aktuelle Themen werden ausschließlich von den befragten Lehrer*innen und nicht von den Schüler*innen thematisiert, und auch dies nur als Antwort auf eine Frage der Interviewerin. Auffallend ist, dass die befragten Lehrer*innen alle aktuelle Themen ausschließlich negativ verstehen und entsprechend negative Begriffe anführen, wie beispielsweise Extremismus oder Terroranschläge. Nicht angesprochen werden hier von den Lehrer*innen die Themen Flucht, Migration, Antisemitismus oder Islamfeindlichkeit.

8.4.2 Methoden

Die befragten Lehrer*innen geben in den Interviews an, von fünf bis mehr als 25 Jahre evangelische Religion zu unterrichten. Die zunehmende Erfahrung hat dazu geführt, dass sich die im Unterricht angewandten Methoden nach Aussage der Lehrer*innen veränderten. Die folgende Tabelle zeigt einerseits auf, welche methodischen Grundsätze die Lehrer*innen in ihrem Unterricht in der Gegenwart verfolgen und fasst die tatsächlich zur Anwendung gekommenen Methoden zusammen.

Methoden					
Lehrer*innen			Schüler*innen		Unterrichtsbeobachtung
Subkat 1	Subkat 2	Segment	Subkat	Segment	
Konkrete Methoden	häufig	- Sammeln und Bearbeiten von Schüler*innenfragen - gesprächsorientierte und interaktive Methoden	Konkrete Methoden	- Lehrer*innen fragen nach Meinung der Schüler*innen, lassen sie frei sprechen - oft gesprächsorientiert, diskutieren, besprechen, erklären - oft textbasiert - viel schreiben - kreative Formen wie zeichnen, singen, schauspielern - innovative Formen wie Learning Apps, Escape Room	- Einstiegsritual (2x Gebet) - Wie geht es euch? - Frage-Antwort - Diskussion - Ergebnissicherung mittels Arbeitsblätter - Einzel- und Gruppenarbeit - Frontalunterricht (selten) - Traumreise - Medieneinsatz (selten)
	selten	- textbasierte Methoden - schriftliche Präsentationen - Methoden, die auf Medieneinsatz beruhen - Fast nie: Gebet, kreative Tätigkeiten wie malen und basteln		- durchwegs positiv - nur schreiben ist langweilig	- Lehrer*innen gehen auf Fragen der Schüler*innen ein, reagieren, nehmen wahr, auch verschiedene Klassenstufen werden entsprechend einbezogen (Ausnahme W2) - Lehrer*innen fragen am Beginn, wie es den Schüler*innen geht
Methodische Grundsätze		- Orientierung an den Schüler*innen	Bewertung		

Tabelle 14: Methoden

Der wichtigste methodische Grundsatz der Lehrer*innen lässt sich als Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler*innen zusammenfassen. Alle Lehrer*innen fragen zu Beginn der Stunde nach dem Befinden der Schüler*innen. Viele Lehrer*innen bringen etwas zu essen mit, da die Schüler*innen aufgrund der späten Unterrichtsstunde meist hungrig sind. (vgl. dazu Kapitel 8.5.5 Herausforderungen). Die Schüler*innen nehmen dies auch wahr und erwähnen diese Zuwendung der Lehrer*innen mehrfach und positiv. In den beobachteten Religionsstunden wurden verschiedene Einstiegsrituale beobachtet. Neben einem zeremoniellen Einstieg, also dem Entzünden einer Kerze und dem Gebet, was zweimal vorkommt, zeigen alle Lehrer*innen Interesse an den Schüler*innen und daran wie es ihnen geht.

Die Schüler*innenorientierung zeigt sich auch in der Umsetzung der Stunde. Die befragten Lehrer*innen nutzen vorrangig gesprächsorientierte und interaktive Methoden um den Religionsunterricht zu gestalten. Sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen stellen viele Fragen, es wird viel diskutiert und besprochen. Nach Ansicht der Lehrer*innen verwenden sie selten textbasierte Methoden, wobei die Schüler*innen dem widersprechen und vom häufigen Einsatz von Texten im Religionsunterricht berichten. Auch in der Unterrichtsbeobachtung ist die Verwendung von Texten und Arbeitsblättern häufig zu beobachten. Es stellt sich die Frage, ob Lehrer*innen nicht auffällt, wie häufig

sie Texte verwenden oder ob sie Arbeitsblätter mit Text nicht als solche textbasierte Arbeitsweise definieren. Jedenfalls ist an dieser Stelle ein Widerspruch zu vermerken.

Ein weiterer Widerspruch findet sich bei der Verwendung von kreativen Methoden. Von den befragten Lehrer*innen werden diese nicht angesprochen. Dagegen erwähnen die Schüler*innen kreative Methoden wie zeichnen, singen und schauspielern. In den Unterrichtsstunden lässt sich häufig die Ergebnissicherung mit Arbeitsblättern beobachten, Einzel- und Gruppenarbeiten lösen sich ab, auch Frontalunterricht kommt vor, allerdings unter intensiver Einbeziehung der Schüler*innen.

8.4.3 Materialien

Wie die folgende Tabelle zeigt, sind die im Unterricht verwendeten Materialien vielfältig:

Materialien					
Lehrer*innen			Schüler*innen		Unterrichts- beobachtung
Subkat 1	Subkat 2	Segment	Subkat 1	Segment	
Materialtypen		- Film, bspw. Checker Tobi, soll den Schüler*innen Alltag und Lebenswelt von Muslim*innen nahebringen, werden auch kritisch diskutiert - Selbsterstellte Materialien - Arbeitsblätter zur Sammlung und Sicherung von Ergebnissen - Religionsbildkarten - Bilder - Gegenstände mit Bezug zu Islam	Materialtypen	- Filme, bspw. Checker Tobi - Arbeitsblätter	- Schulheft, Arbeitsblätter, Tafelbild, Plakate - Karten, Bilder, Fotos - Gegenstände wie Koran, Gebetsteppich
	selten	- Figuren, Smartboard		- selten: islambezogene Gegenstände, digitale Medien	- selten: Film, Figuren, Learning App
	nie	- Lehrbuch		- nie: Lehrbuch	- nie: Lehrbuch
Bewertung		- positiv - es gibt viel Material, Lehrer*innen müssen Auswahl treffen - Material muss nachbearbeitet werden - Kurz und nicht zu textlastig, verständlich und altersadäquat, richtig und zuverlässig	Bewertung	- positiv - interessant, gut - hilfreich	- Schüler*innen reagieren interessiert auf muslimische Gegenstände und Bilder - Eher genervte Reaktionen auf Arbeitsblätter
	Wunsch	- Material zu Alltag/praktischem Leben von Muslim*innen - Heft mit passenden Inhalten	Idealvorstellung	- wenig Arbeitsblätter - Filme - Moscheebesuch - „muslimisches“ Essen - Gegenstände mit Islambezug mitbringen	-

Tabelle 15: Materialien

Gerne verwenden Lehrer*innen Filme, um Inhalte zum Thema Islam weiterzugeben. Sie begründen dies damit, dass in diesen Filmen Muslim*innen über sich selbst erzählen und sie somit authentischer über Islam berichten können als die Lehrer*innen. Zudem sind es in Filmen meist Jugendliche, die sich zu ihrem Leben als Muslim*a äußern, was einem „lebensweltlich peer-orientierter Zugang“ (Schröder, 2010, S. 158) entspricht. Dies bestätigt sich in den Aussagen der Schüler*innen, die nicht nur davon berichten, dass sie entsprechende Filme im Religionsunterricht sehen, sondern auch hervorheben, dass sie diese gut finden. In den beobachteten Unterrichtsstunden wurde lediglich einmal ein kurzer Filmausschnitt gezeigt, jedoch wurde häufig Bezug zu in vorherigen Stunden gesehenen Filmen hergestellt.

Arbeitsblätter werden von den Lehrer*innen oft eingesetzt, um mit den Schüler*innen gemeinsam Ergebnisse zu sichern. Auch dies bestätigen die Schüler*innen, wobei sie die Verwendung von Arbeitsblättern unterschiedlich bewerten. Manche Schüler*innen finden Arbeitsblätter okay und interessant, andere lehnen sie ab und wünschen sich für einen idealen Religionsunterricht keine Verwendung von Arbeitsblättern. In der Unterrichtsbeobachtung zeigt sich, dass die Schüler*innen auf Arbeitsblätter meistens genervt reagieren (sie stöhnen auf, machen abwertende Handbewegungen).

Die befragten Lehrer*innen geben in den Interviews an, gerne mit Gegenständen zu arbeiten, die ihrer Meinung nach einen Bezug zu Islam haben. Sie nennen hier beispielsweise einen Koran oder einen Gebetsteppich. Die Schüler*innen geben an, dass nur selten islambezogene Gegenstände im Unterricht Verwendung finden, wünschen sich einen solchen Einsatz aber als Teil eines idealen Religionsunterrichts häufiger. Dagegensteht, dass in fast allen beobachteten Religionsstunden mit Gegenständen gearbeitet wurde.

Übereinstimmung herrscht bei der Nutzung digitaler Lehrmittel im Religionsunterricht, deren Verwendung von Lehrer*innen und Schüler*innen als nur selten angeführt wird, und die auch in den beobachteten Stunden nur selten zum Einsatz kommen.

Das Schulbuch für evangelische Religion Reli+wir (Kirchhoff & Dievenkorn, 2010) findet keine Verwendung im Religionsunterricht. Nur selten wird es von den Lehrer*innen angesprochen und wenn, dann als nicht ausreichend gutes Lehrbuch. Auch die Schüler*innen thematisieren es nicht. In der Unterrichtsbeobachtung tritt es nie in Erscheinung.

Insgesamt wird das Unterrichtsmaterial sowohl von den Schüler*innen als auch den Lehrer*innen positiv bewertet. Vor allem Filme und mitgebrachte Gegenstände interessieren die Schüler*innen sehr. Lehrer*innen erstellen häufig selbst Unterrichtsmaterial oder bearbeiten vorhandenes Material selbständig nach. Ihnen ist wichtig, dass die Materialien verständlich und altersadäquat und vor allem sachlich richtig sind. Wünschen würden sich die befragten Lehrer*innen mehr passendes Material zum Alltag von Muslim*innen sowie ein dünnes Buch, in dem die wichtigsten Inhalte zum Thema Islam festgehalten sind.

Die Schüler*innen nennen als Wunsch für den Unterricht bei der Frage nach Materialien in erster Linie muslimisches Essen, worunter sie beispielsweise Baklava verstehen. Dies passt zu den Aussagen der Lehrer*innen, dass die Schüler*innen häufig hungrig sind. (vgl. Kap 8.5.5 Herausforderungen)

8.4.4 Kooperationen

Kooperationen zum Thema Islam im Religionsunterricht beziehen sich auf Moscheebesuche und das Einbeziehen muslimischer Expert*innen. Die folgende Tabelle zeigt, wie dies von Lehrer*innen und Schüler*innen gesehen wird:

Kooperationen				
Lehrer*innen		Schüler*innen		Unterrichts- beobachtung
Subkat 1	Segment	Subkat 1	Segment	
Moscheebesuch	- Wäre gut und schön - Aus organisatorischen Gründen nicht möglich	Moscheebesuch	- Keine Erfahrung damit, teilweise befürwortet, teilweise nicht: Grund dafür: kein Interesse, nicht in Privatleben anderer Menschen eindringen	keine
Muslimische Expert*innen	- Wäre gut und schön - Aus organisatorischen Gründen nicht möglich - Muslim*innen können besser etwas über Islam weitergeben als nichtmuslimische Lehrer*innen - Gelingt manchmal, vor allem mit muslimischen Kolleg*innen	Muslimische Expert*innen	- Keine Erfahrung damit, teilweise befürwortet, teilweise nicht: Grund dafür: kein Interesse	
Fächerüberg. Zusammenarbeit	- Kommt gar nicht vor	Islam in anderen Fächern	- Kommt gar nicht vor, evtl. einmal in Geschichte	

Tabelle 16: Kooperationen

Sowohl was Moscheebesuche als auch Zusammenarbeit mit muslimischen Expert*innen betrifft, wird eine tatsächliche Umsetzung im Religionsunterricht von allen Beteiligten verneint. Als Grund hierfür geben die befragten Religionslehrer*innen organisatorische Hürden an, wie beispielsweise zu wenig Zeit. Nur selten gelingt es, muslimische Kolleg*innen einzubeziehen, wobei auch hier die Gründe in der Organisation zu finden sind, da der muslimische Religionsunterricht nicht zeitgleich zum evangelischen stattfindet. Betont wird jedoch seitens der Lehrer*innen, dass sie beides gerne versuchen würden; vor allem muslimische Expert*innen könnten den Schüler*innen viel besser über Islam Auskunft geben als sie selbst.

Die Schüler*innen äußern sich unterschiedlich dazu, ob Moscheebesuche oder die Zusammenarbeit mit muslimischen Expert*innen für sie von Interesse wäre. Letzteres interessiert sie nicht, sie lehnen das von vornherein ab. Moscheebesuche befürwortet der Großteil der Schüler*innen, lediglich zwei Schüler*innen sind dagegen, mit der Begründung, nicht in das Privatleben anderer eindringen zu wollen. Die starke Zustimmung zu Moscheebesuchen bei Schüler*innen (37 von 39 Schüler*innen können sich diese vorstellen) muss allerdings relativiert werden. Die Frage danach wurde als Folge des Leitfadendesigns suggestiv gestellt, eine hohe Zustimmung war erwartbar.

Gefragt nach fächerübergreifender Zusammenarbeit wird diese als nicht möglich bezeichnet. Der evangelische Religionsunterricht käme in den Köpfen der anderen

Lehrer*innen gar nicht vor. Dies passt zur Annahme, dass Religionsunterricht eine sehr untergeordnete Rolle im Schulalltag spielt. (vgl. dazu Kap. 8.5.5 Herausforderungen)

8.4.5 Relevanz der Themas Islam im Religionsunterricht

Inwieweit das Thema Islam im Religionsunterricht relevant ist, zeigt zusammengefasst die folgende Tabelle:

Relevanz			
Lehrer*innen		Schüler*innen	Unterrichtsbeobachtung
Subkat	Segment	Segment	
relevant	- Es ist wichtig im Religionsunterricht über Islam zu sprechen - Islam ist Teil des Alltags der Schüler*innen	- Alle Religionen verfügen über ähnliche Struktur, auch Islam, deshalb etwas darüber wissen - Horizonterweiterung allgemein - Horizonterweiterung in Bezug auf Islam als Teil der Weltreligionen Wissen hilft andere Religionen zu achten - Wissen als Basis für Verständnis	- Islam als Thema im Religionsunterricht wird nicht infrage gestellt
	nicht relevant	- 2 Schüler*innen sehen keine Relevanz da keine Berührungspunkte zum Islam	

Tabelle 17: Relevanz des Unterrichts zum Thema Islam

Grundsätzlich ist es sowohl für die Lehrer*innen als auch für die Schüler*innen von Bedeutung, dass Islam als Thema im Religionsunterricht besprochen wird. Für die Lehrer*innen ist Islam Teil der alltäglichen Lebenswelt der Schüler*innen, weshalb sie ihn im Religionsunterricht thematisieren. Lediglich zwei Schüler*innen, die nach eigener Aussage keine Berührungspunkte mit Islam haben, sehen keine Relevanz des Themas. Alle anderen Schüler*innen finden, dass Islam im Religionsunterricht behandelt werden soll. Sie argumentieren dabei einerseits mit einer allgemeinen Horizonterweiterung, andererseits mit einer Wissenserweiterung in Bezug auf Islam als einer Weltreligion. Die Behandlung des Themas Islam wird in den beobachteten Religionsstunden nicht infrage gestellt. Allerdings ist fraglich, ob dies bei anderen Themen der Fall wäre bzw. ob die Schüler*innen im Rahmen einer beobachteten Stunde ein Thema hinterfragen würden.

8.4.6 Thematische Einbindung

Wie und im Rahmen welcher Themen Islam im konfessionellen Religionsunterricht behandelt wird, zeigt sich in den Antworten der befragten Lehrer*innen und Schüler*innen vor allem auf Fragen nach seiner thematischen Einbindung. Beide Seiten stimmen deutlich darin überein, in welchem Zusammenhang Islam im Religionsunterricht vorkommt.

Thematische Einbindung	
Lehrer*innen	Schüler*innen
- Islam wird als Thema für sich behandelt - Verweise auf Islam bei anderen Themen - Im Rahmend er sogenannten Weltreligionen - Als Teil der monotheistischen Religionen - 3-4 Unterrichtsstunden	- Islam wird als eigenes Thema behandelt, fließt nur manchmal bei anderen Themen mit ein - Im Rahmen der sogenannten Weltreligionen - 2-4 Unterrichtseinheiten

Tabelle 18: Thematische Einbindung

Islam wird als Thema für sich behandelt, kann aber manchmal auch im Rahmen anderer Themen mit einfließen. Das Überthema, welches auch im Lehrplan zu finden ist, sind die sogenannten Weltreligionen. Mehrere Studien aus den 2000er Jahren (Schambeck, 2013a, S. 48) zeigten, dass 44% der Schüler*innen der Sekundarstufe I die Beschäftigung mit anderen Religionen für wichtig erachteten (vgl. dazu Bucher, 2000; Kießling, 2004; Schambeck, 2013b). Jugendliche wachsen mit der zunehmenden Pluralität von Religion auf, eine „pluralistische Gesellschaftsform“ ist für sie normal; für die meisten Jugendlichen stehen Religionen gleichwertig nebeneinander (Schambeck, 2013a, S. 49). Setzen sich Jugendliche mit anderen Religionen auseinander, beschäftigen sie sich zugleich auch mit ihrer eigenen religiösen Zugehörigkeit. (a.a.O., S. 51)

8.4.7 Bewertung des Religionsunterrichts

Religionslehrer*innen sind zu einem großen Teil mit ihrer Arbeit zufrieden. (Rothgangel, 2015, S. 103) Auch wenn sie mit einigen Herausforderungen zu kämpfen haben (vgl. Kap. 8.5.5), verfügen sie dennoch über „hohe Berufszufriedenheit und gesunde Verarbeitungsstrategien trotz großer Belastungen.“ (Rothgangel, 2015, S. 103) Auch die TALIS Studie (Schmich & Opriessnig, 2020) hat gezeigt, dass fast alle Lehrer*innen (99%) „gut mit den Schüler*innen auskommen“ (Schmich & Opriessnig, 2020, S. 36). Die folgende Tabelle bestätigt dies:

Bewertung des Religionsunterrichts			
Lehrer*innen	Schüler*innenbewertung Religionsunterricht	Schüler*innenbewertung Lehrer*in	Unterrichtsbeobachtung
- Positiv: Unterrichten macht Spaß - Negativ: zu wenig Kontakt zu Kolleg*innen	- Positiv - Ist Ausgleich zu anderen Fächern - Macht Spaß, interessant, spannend, cool - 2x negativ: zu viel schreiben	- Lehrer*innen werden durchwegs von allen positiv bewertet - Lehrer*innen sind gemütlich, nett, lieb, toll, geduldig, cool - Lehrer*innen gehen auf Bedürfnisse der Schüler*innen ein - Lehrer*innen wissen nicht alles und geben das auch zu - Idealvorstellung: Lehrer*innen sollen geduldig sein, Verständnis haben und auf die Schüler*innen eingehen	- Schüler*innen schienen sich wohl zu fühlen, machen Scherze, sprechen frei und offen - Selten: spürbare Nervosität - Immer: lockerer Umgang mit Schüler*innen, Einsteigen auf Scherze, Lachen, guter Umgang

Tabelle 19: Bewertung des Religionsunterrichts

Den Lehrer*innen macht das Unterrichten Spaß, was auch deutlich an der Stimmung im Unterricht zu spüren ist. Auch die Schüler*innen geben an, dass Religionsunterricht Spaß macht, er sei interessant, cool und spannend. Die Lehrer*innen werden von den Schüler*innen durchwegs positiv bewertet. Sie gehen auf die Bedürfnisse der Schüler*innen ein, sind nett, hören zu und geben zu, dass sie nicht allwissend sind. Werden die Schüler*innen nach ihren Idealvorstellungen zu Lehrer*innen gefragt, sind es all die oben genannten Eigenschaften, die für sie eine Rolle spielen. Die Unterrichtsbeobachtung bestätigt sowohl die Aussagen der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen. In den beobachteten Unterrichtsstunden wird gelacht und gescherzt, die Lehrer*innen nehmen die Schüler*innen wahr, ernst und gehen auf sie ein. Die Schüler*innen wiederum interagieren viel mit den Lehrer*innen, stellen Fragen und äußern sich frei zu den besprochenen Themen.

8.5 Lehrer*innen und Schüler*innen

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse diskutiert, die sich konkret mit Lehrer*innen und Schüler*innen als Person beschäftigen. Wie sich Lehrer*innen vor den Schüler*innen positionieren, und wie dies von den Schüler*innen wahrgenommen wird, thematisiert der erste Abschnitt. Es folgen die Einstellungen der Lehrer*innen und Schüler*innen, bevor Lernausgangslage, Lernergebnisse und Reaktionen der Schüler*innen sowohl aus Sicht der der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen in den Blick rücken.

8.5.1 Positionierung und Rollenverständnis

Die Schüler*innen äußern sich in den Interviews nur selten zu ihrer religiösen Positionierung, lediglich ein Schüler erzählt von seiner Konfirmation. Auch Nichtreligiosität wird nur einmal thematisiert. Die befragten Lehrer*innen äußern sich ebenfalls nur selten dazu, wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist.

Positionierung und Rollenverständnis			
Lehrer*innen		Schüler*innen	Unterrichtsbeobachtung
Subkat 1	Segment	Segment	
Eigener religiöser Standpunkt	- Christliche Wurzeln - Bin Christ*in - Alle unterrichten ausschließlich Religion	- Nur selten Aussagen zur eigenen religiösen Positionierung - Keine Aussagen zu Nichtreligiosität (je einmal: mir ist alles wurscht W9, einmal ich glaub eh an gar nichts, W9) - Keine Aussagen zur politischen Positionierung	keine
	- Lehrer*innen sind gemeinsam Lernende mit den Schüler*innen - Sind nicht allwissend - Sind Vermittlerinnen, die Offenheit und Interesse vermitteln - Stehen zu eigenen Einstellungen, versuchen trotzdem neutral zu unterrichten - Wollen authentisch sein	- Lehrer*innen wissen nicht alles und geben das auch zu	- Lehrer*innen geben zu, dass sie auf manche Fragen keine Antworten haben - Eine Lehrer*in gibt an, sie sei da, damit die Schüler*innen etwas lernen - Lehrer*innen teilen eigene Erfahrungen mit den Schüler*innen

Tabelle 20: Positionierung und Rollenverständnis

Wenige Lehrer*innen verweisen auf ihre christlichen Wurzeln bzw. bezeichnen sich als Christ*in. Allerdings geben alle Lehrer*innen an, ausschließlich evangelischen Religionsunterricht zu erteilen, was die Zugehörigkeit zur evangelischen Kirche voraussetzt. Während der beobachteten Unterrichtsstunden konnten weder bei den Lehrer*innen noch bei den Schüler*innen Verweise auf einen religiösen Standpunkt wahrgenommen werden.

Anders verhält sich dies bei der Positionierung der Lehrer*innen vor der Klasse. Die Lehrer*innen wollen authentisch sein, ihre eigenen Einstellungen offenlegen, dabei aber neutral unterrichten. Dass diese Authentizität eine besondere Bedeutung hat, betont auch M. Schambeck: „Nicht die Kohärenz von Lehrgebäuden interessiert, sondern die Authentizität von Menschen. Die Stimmigkeit von Rede und Tun sowie die Wahrhaftigkeit, die sich im Lebensstil, in Einstellungen und Haltungen widerspiegelt,

genießen auch heute bei Jugendlichen ein ungebrochen hohes Zustimmungspotenzial.“ (Schambeck, 2013a, S. 51)

Der Anspruch auf Neutralität des Unterrichts ist ebenfalls von Bedeutung, weil in der Schule ein „Machtgefälle“ zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen besteht. „Der Lehrende spricht vor der Klasse eben nicht als Privatperson, sondern als Autorität, die im Extremfall ihre eigene Weltanschauung zum Maßstab der Prüfung machen könnte.“ (Merkel, 2022, S. 91) Religionslehrer*innen müssen im Unterricht mehrere Rollen übernehmen: einerseits ist es ihre Aufgabe, Inhalte zu vermitteln. Daneben müssen sie „geschickt moderieren“ (ebd.) und verschiedene Ansichten einander gegenüberstellen und diskutieren. Als drittes stehen sie mit ihrer eigenen religiösen Geschichte im Religionsunterricht, die sie zwangsläufig miteinbringen. (ebd.)

Die befragten Religionslehrer*innen heben besonders hervor, dass sie selbst in Bezug auf Islam als Unterrichtsthema noch Lernende sind und nicht alles wissen, was von den Schüler*innen auch so wahrgenommen und positiv vermerkt wird. Auch in der Unterrichtsbeobachtung bestätigt sich dies. Die befragten Lehrer*innen reden offen darüber, dass sie manches nicht wissen. Außerdem lassen sie die Schüler*innen an ihren eigenen Erfahrungen teilhaben und wirken so transparent und offen.

8.5.2 Einstellungen

Der Begriff Einstellungen meint im folgenden Abschnitt die Grundhaltungen der Lehrer*innen und Schüler*innen, also was ihnen im Zusammenleben mit anderen wichtig ist.

Einstellungen			
Lehrer*innen		Schüler*innen	Unterrichtsbeobachtung
Subkat 1	Segment	Segment	
Einstellungen	- Toleranz, Akzeptanz, Respekt anderen (Religionen) gegenüber ist wichtig - Toleranz fördert Zusammenleben - Grundlage für Toleranz ist Wissen - Nichtwissen führt zu Intoleranz - Wissen fördert Frieden und Respekt	- Neues lernen und wissen ist wichtig und gut - Wichtige Werte sind Toleranz, Respekt, Akzeptanz - Schüler*innen legen Wert auf freie Meinungsäußerung (auch und vor allem im RU)	- unterschiedliche Menschen haben unterschiedliche Meinungen

Tabelle 21: Einstellungen

Sowohl für Lehrer*innen als auch für Schüler*innen sind Toleranz und Respekt wichtige Werte. Toleranz ist für die befragten Lehrer*innen die Grundlage für friedliches Zusammenleben. Um Toleranz zu fördern ist Wissen notwendig. Diese Bedeutung von Wissen wird nicht nur von den Lehrer*innen, sondern auch von den Schüler*innen hervorgehoben. Wissen führt zu Respekt, Frieden und Toleranz, die Folge von Nichtwissen ist Intoleranz. Diese besondere Betonung des Wissens als Grundlage für Frieden, Toleranz und gelingendes Miteinander ist den Lehrer*innen besonders wichtig. In den Antworten der Schüler*innen spiegeln sich die Antworten der Lehrer*innen wider.

Offen bleibt, ob die Schüler*innen Wissen tatsächlich ebenso bedeutsam empfinden wie die befragten Lehrer*innen oder ob sie im Sinne sozialer Erwünschtheit wiedergeben, was sie glauben sagen zu sollen.

Besonders wichtig ist den Schüler*innen, dass sie ihre Meinung frei aussprechen dürfen und gehört, aber nicht verurteilt werden. Sie wollen als Individuum wahr- und angenommen werden (Schambeck, 2013a, S. 51). „Den Handlungs- und Entscheidungsfreiraum, der in modernen, demokratischen Gesellschaften möglich ist, fordern Jugendliche nicht nur im makrosozialen Bereich ein, sondern auch im Hinblick auf ihre Lebenskonzepte und -einstellungen, die die Religion betreffen“ (ebd.). Der Wunsch, nach Individualität ist den Schüler*innen besonders wichtig und berührt auch ihre Meinung zu verschiedenen Religionen, die unterschiedlich aber gleichwertig sind (a.a.O., S. 50).

Dass Individualität und freie Meinungsäußerung im Religionsunterricht möglich ist, zeigt sich in der Unterrichtsbeobachtung an den freien Meinungsäußerungen der Schüler*innen. Diese Freiheit wurde nicht nur durch das Verhalten der Lehrer*innen implizit vermittelt, sondern auch klar kommuniziert: jeder hat eine eigene Meinung, die anders sein kann als die der anderen.

8.5.3 Lernausgangslage und Vorwissen der Schüler*innen

Die Ergebnisse zu Lernausgangslage und Vorwissen der Schüler*innen fallen in beiden Interviewgruppen sehr ähnlich aus, wie die folgende Tabelle darstellt:

Lernausgangslage und Vorwissen der Schüler*innen			
Lehrer*innen		Schüler*innen	Unterrichts- beobachtung
Subkat 1	Segment	Segment	
kognitiv	- Schüler*innen in der Mittelschule sind langsam, tun sich schwer, Dinge zu erfassen und haben geringen Wortschatz - Schüler*innen wissen nur wenig über ihre eigene Religion - Bescheid - Quellen für Vorwissen* Eltern	- Kein Vorwissen zum Islam - Selten wurde Islam in der Volksschule unterrichtet - Quellen für vorhandenes Vorwissen* Social Media, Freund*innen	- Schüler*innen wissen einiges zum Islam, meist wird dabei auf die vorherige(n) Stunde hingewiesen
affektiv	Schüler*innen - haben keine konkrete Vorstellung vom Islam - Nehmen Muslim*innen über Kopftuch und Ramadan wahr - Sehen Islam kritisch - Interessiert Islam nicht, kommt nicht in ihrer Lebenswelt vor - Besuchen den RU aus Zwang oder Interesse - Ramadan und Kopftuch wird angeführt, sind mit beidem in der Klasse/Schule konfrontiert		
Verhaltens- bezogen			

Tabelle 22: Lernausgangslage und Vorwissen

Sowohl die befragten Lehrer*innen als auch die Schüler*innen sagen, dass sie – die Schüler*innen – über kein Vorwissen zum Thema Islam verfügen. Lehrer*innen treffen dazu einige Aussagen, die sich einerseits auf die Lernausgangslage allgemein beziehen, andererseits in Bezug zu Islam. Allgemein unterstellen die meisten der befragten Lehrer*innen den Schüler*innen der Mittelschule, sie seien langsam, bräuchten länger,

um Inhalte zu verstehen und hätten nur einen geringen Wortschatz. Von Islam hätten die Schüler*innen keine genaue Vorstellung und auch kein Interesse daran. Aus der Unterrichtsbeobachtung geht hervor, dass die Schüler*innen bereits einiges zu Islam wissen, allerdings handelt es sich dabei um Inhalte bzw. um konkretes Sachwissen, die sie aus der vorherigen Stunde zum Thema Islam mitgenommen haben.

Es gibt eine entscheidende Differenz zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, nämlich die Quelle für das vorhandene (falsche) Vorwissen. Die Lehrer*innen gehen davon aus, dass die Schüler*innen ihr Vorwissen von den Eltern mitbekommen. Dies entspricht auch den Aussagen der Lehrer*innen, dass die Schüler*innen ihre Vorurteile von den Eltern übernehmen (vgl. dazu Abschnitt Herausforderungen, Kap. 8.5.5). Die Schüler*innen verweisen jedoch neben Freund*innen auf Social-Media-Kanäle als Quelle für ihr Vorwissen. Es zeigt sich hier erneut, dass Social-Media bei den Lehrer*innen kein Thema, für die Schüler*innen aber sehr wohl von Bedeutung ist. (vgl. dazu Kap. Berührungspunkte 8.2, wo sich dies ebenfalls abzeichnet.)

8.5.4 Lernergebnis und Reaktionen der Schüler*innen

Schüler*innen sind im Alltag (unterschiedlich häufig) und damit auch in der Schule mit anderen Religionen als ihrer eigenen konfrontiert. Innerhalb der untersuchten Gruppe nehmen am konfessionell geführten Religionsunterricht derzeit keine Schüler*innen anderer Konfession oder Religion teil, jedoch werden andere Konfessionen und Religionen besprochen. Diese Erfahrung des „Fremden“ (vgl. Streib, 2005; Tautz, 2007) löst bei den Schüler*innen verschiedenste Gefühle aus: „Erstaunen, Befremden, Entsetzen, Erheiterung, Unverständnis...“ (Mendl, 2009, S. 30) Es ist Aufgabe des Religionsunterrichts, diese Emotionen aufzunehmen und gemeinsam mit den Schüler:innen zu bearbeiten. „Nur dann, wenn diese Emotionen auch thematisiert und hinterfragt werden, können sich tiefergehende Lernprozesse [...] ereignen.“ (ebd.) Durch diese Reflexion der eigenen Reaktion ist es den Schüler*innen möglich, sich von ihrer ersten Reaktion zu „distanzieren und [...] diese aus einer mehr oder weniger großen Distanz aus zu analysieren und zu hinterfragen“ (ebd.)

Die folgende Tabelle zeigt, wie die Schüler*innen aus Sicht der Lehrer*innen auf Islam im Religionsunterricht reagieren und ob es möglich war, durch die angeleiteten religionspädagogischen Prozesse etwas zu lernen.

Lernergebnis und Reaktionen der Schüler*innen					
Lehrer*innen			Schüler*innen		Unterrichts- beobachtung
Subkat 1	Subkat 2	Segment	Subkat	Segment	
Lernergebnis	Wissenserwerb	- Erkennt nur eine Lehrer*in	Wissenserwerb	- Vor allem Zuwachs von Wissen - Begriffe geklärt, Fragen beantwortet	- Schüler*innen wissen einiges, wird in den Wiederholungen der vorherigen Stunden deutlich, sie haben also etwas gelernt, wie nachhaltig dieses Wissen ist, bzw. wie sehr das auf die Einstellungsveränderung wirkt ist offen.
	Einstellungs- veränderung	- Wird erreicht, aber nur in geringem Maß - Wo starke Vorurteile vorhanden sind hilft auch der RU nicht, um dagegen anzukommen	Einstellungs- veränderung	- Beginnen über Islam nachzudenken - Meist keine Änderung der Einstellung (die war vorher auch schon gut, W6); nur einmal: Schüler*in wollte keinesfalls eine Moschee betreten/starke Ablehnung gegenüber Islam, die Schüler*in würde nun eine Moschee besuchen	
Reaktionen	Interesse/Vorlieben	- Schüler*innen reagieren mit Interesse, das ist vor allem dann groß, wenn es Berührungspunkte zum Islam gibt - Interesse äußert sich durch nachfragen - Eine Lehrer*in meint, es gibt kein Interesse, RU ist Freitagnachmittag - Staunen, wenn Schüler*innen feststellen, dass es außerhalb ihrer Welt noch eine andere gibt - Überraschung, wenn Vorwissen der Schüler*innen mit Inhalten des RU übereinstimmt - Besuchen den RU aus Zwang oder Interesse - Mädchen haben mehr Interesse - RU wird an Interesse der Schüler*innen angepasst			- Interesse, gespanntes Zuhören und Mitmachen - Fragen stellen, diskutieren - W 2: eine Schüler*in hat kein Interesse - W5: einige Schüler*innen tratschen – ist Klasse über vier Jahrgangsstufen - Lehrer*innen holen Schüler*innen immer wieder zurück zum Thema
	Irritationen	- Es gibt kaum Widerstand, nur einmal			

Tabelle 23: Lernergebnis und Reaktionen

Es zeigt sich in Bezug auf das Lernergebnis eine deutliche Differenz zwischen den Antworten der Lehrer*innen und jenen der Schüler*innen. Während die Lehrer*innen bei den Schüler*innen kaum Wissenserwerb dafür aber Veränderung in den Einstellungen der Jugendlichen zum Islam als Folge des Religionsunterrichtes wahrnehmen, sehen die Schuler*innen dies genau entgegengesetzt. Sie geben an, dass sie aus dem Religionsunterricht zum Thema Islam Wissen generieren konnten, aber die Einstellung zu Islam habe sich nicht verändert.

Einstellungen beziehen sich immer auf einen Gegenstand und zielen darauf ab, diesen zu „bewerten“ und zu „klassifizieren“. (Rothgangel, 2013b, S. 169) Vorurteile sind den Einstellungen untergeordnet, und sind meist negativ konnotiert. Die Funktion von Vorurteilen definiert Rothgangel wie folgt: „durch die Abwertung anderer Personen oder Gruppen [wird] das eigene Selbstwertgefühl bzw. Gruppengefühl gesteigert“ (a.a.O., S. 168). Einstellungen, die anderen Konfessionen oder Religionen negativ gegenüberstehen, haben keinen direkten Zusammenhang mit Sachwissen, das im Unterricht erlernt werden kann. „Die Kenntnisnahme der fünf Säulen des Islam ändern wenig wahrscheinlich die Abneigung eines islamophoben Menschen gegenüber Muslimen. Kognitive Informationen besitzen nur beschränkte Reichweite in der Veränderung von Einstellungen oder gar Vorurteilen.“ (Rothgangel, 2013a, S. 169) Deshalb ist es auch schwierig, Einstellungen und Vorurteile zu verändern (ebd.).

Es stellt sich die Frage, ob die Veränderungen, die die Lehrer*innen feststellen, von dem Wunsch getragen sind, dass es so sei. Die befragten Lehrer*innen definieren dies ja als ganz klares Ziel für ihren Unterricht. Allerdings ist den Lehrer*innen auch bewusst, dass sie nicht eindeutig sagen können, wie sehr und für wie lange sich die Einstellungen der Jugendlichen verändert haben.

Die Wiederholung des Lernstoffes am Beginn einiger im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung mitverfolgten Stunden hat gezeigt, dass die Schüler*innen – zumindest wenn dies nicht die erste Stunde zum Thema Islam war – auf einiges diesbezügliches Wissen zurückgreifen können, auch wenn sich nach einer Stunde weder feststellen lässt, wie nachhaltig dieses Wissen ist, noch ob es zu einer tiefgreifenden Einstellungsveränderung gekommen ist.

Die Reaktionen der Schüler*innen aus Sicht der Lehrer*innen auf den Unterricht zum Thema Islam sind einheitlich. Alle bis auf eine Lehrer*in nehmen bei den Schüler*innen großes Interesse dafür wahr, wobei die Inhalte oftmals an die Interessen der Schüler*innen angepasst würden und Mädchen häufig interessierter seien als Jungen.

Auch die Unterrichtsbeobachtung zeigt das. Die Schüler*innen nahmen aktiv an den Stunden teil, stellten Fragen, antworteten, es gab Diskussionen usw. Drifteten die Schüler*innen einmal ab, holten die Lehrer*innen sie durch direkte Ansprache oder Stellen einer Frage wieder zum Thema zurück. Lediglich bei W2 wurde eine Schüler*in, die sich am Unterricht kaum beteiligte auch nicht wirklich einbezogen. Mitunter antwortete sie auf gestellte Fragen, zog sich dann aber sofort wieder zurück, was der Lehrer so akzeptierte.

Neben Interesse reagierten die Schüler*innen auf Islam im Religionsunterricht auch mit Staunen und Überraschung, wenn sie einen Bezug zu ihren eigenen Erfahrungen herstellen konnten, also beispielsweise feststellten, dass ihr*e Freund*in Muslim*a seien und sie nun deren Verhalten zuordnen konnten. Von Ablehnung oder der Weigerung, sich mit Islam im Religionsunterricht zu beschäftigen, berichten die Lehrer*innen nicht; und auch im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung war eine solche Reaktion nicht festzustellen.

8.5.5 Herausforderungen

TALIS (Teaching and Learning International Survey), eine Studie der OECD (Organisation for Economic, Co-operation and Development), erforscht seit 2002 die Arbeitswelt von Lehrer*innen. Die Befragung aus dem Jahr 2018³³ zeigte, dass sich die Mehrheit der Lehrer*innen in der Schule wohlfühlt. 44% der Lehrer*innen berichten jedoch über ein Gefühl von Stress in ihrer Arbeit als Lehrer*in. (Schmich & Opriessnig, 2020, S. 33) Als Hauptursachen dafür werden administrative Aufgaben und viele vorbereitende Tätigkeiten genannt, aber auch das Gefühl, Verantwortung für die Leistungen der Schüler*innen zu tragen. (a.a.O., S. 36). Die für vorliegende Forschungsarbeit interviewten Lehrer*innen sind in ihrem Arbeitsalltag ebenfalls mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert, wie folgende Tabelle darlegt:

Herausforderungen				
Lehrer*innen		Schüler*innen		Unterrichtsbeobachtung
Subkat 1	Subkat 2	Segment	Segment	
Herausforderungen		- Covid - Zusammensetzung der Lerngruppe - Vorurteile der Schüler*innen (selten) - Eltern (selten)	- Covid	
	Organisatorisch	- Randstunden, Nachmittagsstunde: Schüler*innen sind müde, hungrig, unmotiviert - RU findet nicht parallel zu anderen statt, daher keine Zusammenarbeit möglich - Zu wenig Zeit - Räumliche Gegebenheiten		- Räumlichkeiten sind sehr unterschiedlich, häufig ein Raum in der Schule, der erst gesucht werden muss. Ausnahme: eine Schule (W7) hat einen eigenen Raum für den RU - Türen gehen mehrfach auf: Schüler*innen haben Raum nicht gefunden, Putzfrau will durch, eine Person kommt und setzt sich während des RU an einen PC um zu arbeiten.
	inhaltlich	- zu wenig Wissen über den Islam - Grund: war nicht Thema in der Ausbildung - Lehrer:innen bilden sich selber dazu weiter		- Kein Internet, keine Tafel, keine Möglichkeit zur Aufbewahrung von bspw. Schulbibeln - Zeitlicher Rahmen

Tabelle 24: Herausforderungen

Sowohl seitens der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen bedeutete die Zeit der Corona-Pandemie eine große Herausforderung. Vor allem die „Veränderung des Unterrichtscharakters“³⁴ (Mund, 2021, S. 117), also die Anpassung an die neue Art des Unterrichts in digitaler Form, forderte Lehrer*innen heraus. Dabei war es den Lehrer*innen wichtig, den Unterricht dennoch „professionell“ durchzuführen sowie die Schüler*innen nicht zu überfordern. (a.a.O., S. 118) Als unangenehm empfanden Lehrer*innen, dass der Kontakt zu Schüler*innen nur in reduzierter Form möglich und von den Schüler*innen nur wenig direkte Rückmeldung möglich war. (a.a.O., S. 119) Als weitere Herausforderungen nennt Mund einerseits, dass das vorhandene Material für

³³ Es wurde 2024 eine Erhebung durchgeführt, doch liegen die Ergebnisse zum Zeitpunkt der Fertigstellung noch nicht vor.

³⁴ Weiterführend siehe hierzu die Dissertation: Nadine Mund, Religionsunterricht in der Krise. Empirische Religionslehrer*innenbefragung in Zeiten Corona-bedingten *distance learnings*, Wien 2021, Verlag N.N.

diese Situation ungeeignet war und andererseits den nicht geübten Umgang mit der erforderlichen Technik. (a.a.O., S. 121)

Für Schüler*innen bedeutete die Pandemie einen tiefen Einschnitt in ihr Leben. War zuvor der Alltag durch Schule strukturiert, so änderte sich dies plötzlich. Zudem stellte die „Einschränkung sozialer Interaktion“ (Rademacher & Tressat, 2021, S. 104) für die Schüler*innen eine bedeutende „psychosoziale Belastung“ dar (ebd.).

Neben der sowohl von Lehrer*innen als auch von Schüler*innen als belastend bezeichneten Pandemie werden weitere Herausforderungen genannt. Die Zusammensetzung der Lerngruppe beispielweise wird von den Lehrer*innen als belastend erlebt. Fast alle Lerngruppen sind heterogen. Die Schüler*innen kommen nicht nur aus verschiedenen Klassen, sondern häufig auch aus verschiedenen Jahrgängen und einmal sogar aus verschiedenen Schulen. Hierbei die jeweils altersentsprechenden Unterrichtsformate zu präsentieren kann schwierig sein. Die Unterrichtsbeobachtung hat gezeigt, dass in einer Lerngruppe (W2) der Unterricht praktisch nur mit zwei Schüler*innen aus der zweiten Klasse stattfand, der bzw. die Schüler*in aus der dritten Klasse saß am Rand und wurde die meiste Zeit in Ruhe gelassen.

Weitere Herausforderungen sind die organisatorischen Gegebenheiten des konfessionellen Religionsunterrichts. In den Unterrichtsbeobachtungen ließen sich einige der zuvor von den Lehrer*innen genannten Herausforderungen verifizieren, beispielsweise in Bezug auf die räumlichen Gegebenheiten. Manchmal muss vor Beginn des Unterrichts erst ein freier Raum gesucht werden oder der Raum, der zur Verfügung steht verfügt über keine Tafel, kein Internet usw. Dadurch werden die Möglichkeiten zu unterrichten deutlich eingeschränkt. Dazu kommt, dass der Unterricht mehrfach gestört wird, beispielsweise, weil jemand in den Raum kommt und einen der freien PC-Arbeitsplätze benutzt oder die Reinigungskraft den Raum durchqueren möchte. Das alles lässt den Schluss zu, dass dem evangelischen Religionsunterricht in den Schulen meist eine eher weniger bedeutsame Rolle zugestanden wird.

Als herausfordernd erleben die befragten Lehrer*innen zudem, dass sie zum Thema Islam nicht über ausreichend Wissen verfügen. Alle verneinen die Frage, ob Islam in ihrer Ausbildung thematisiert wurde. „In Aus- und Fortbildung [werden Lehrer*innen] nicht vorbereitet auf muslimische Schüler*innen und Pluralität“ (Schweitzer, 2014, S. 50). Um dem entgegenzuwirken, bilden sich alle Lehrer*innen selbständig und in ihrer Freizeit zum Thema Islam weiter. Dies wiederum führt zu einem zeitlichen Mehraufwand, der – wie oben bereits angesprochen – ein Auslöser für Stress in Verbindung mit der Arbeit als Lehrer*in führen kann.

„Gute Arbeitsbedingungen, wie beispielsweise der adäquate Ressourceneinsatz [...], fördern das allgemeine Wohlbefinden sowie das berufliche Engagement und die

Effizienz von Lehrpersonen.“ (Schmich & Opriessnig, 2020, S. 29) Berücksichtigt man* dieses Ergebnis aus der TALIS-Studie, sollte zum einen darauf geachtet werden, dass in der Ausbildung von Lehrer*innen religiöse Vielfalt thematisiert wird. Zum anderen stellt sich die Frage, inwieweit es möglich wäre, durch organisatorische Veränderungen wie beispielsweise entsprechende Räumlichkeiten, den Religionsunterricht als Bestandteil des Fächerkanons anzuerkennen und adäquat durchzuführen.

8.5.6 Konflikte

Im Allgemeinen werden Konflikte nur ungern gesehen, sie werden mit „negativen Assoziationen wie Streit, Auseinandersetzung, Widerspruch“ verbunden und sind deshalb nicht erwünscht. (Jann & Wohnig, 2018, S. 97) Dass Konflikte auch positiv verstanden werden können als „Vergesellschaftung und Voraussetzung sozialen Wandels“ (ebd.), liegt – wie auch nachfolgende Tabelle zeigt – weder im Blickfeld der Lehrer*innen noch der Schüler*innen.

Konflikte			
Lehrer*innen		Schüler:innen und Unterrichtsbeobachtung	
Subkat 1	Subkat 2	Segment	
Konflikte		- Kommen eher selten vor, eine Hälfte der Lehrer*innen sagt ja, eine nein - Wenn es Konflikte gibt, dann werden sie von außen/vorher in den RU hereingetragen und haben nichts mit Thema Islam zu tun	- Keine
	Umgang mit Konflikten	- Lösen von Konflikten sozial vermittelnd, informieren - Hinzuziehen von muslimischen Kolleg*innen	

Tabelle 25: Konflikte

Seitens der Schüler*innen werden Konflikte im Religionsunterricht nicht erwähnt. Streitereien oder Auseinandersetzungen, die problematisch sind, sind auch in den beobachteten Unterrichtsstunden nicht präsent. Die Stunden laufen meist in positiver Stimmung ab, es wird gescherzt, viel diskutiert, Meinungen anderer werden stehen gelassen. Lediglich einmal weist eine Schülerin einen anderen Schüler darauf hin, dass es rassistisch sei, sich über muslimische Namen lustig zu machen (W9). Das wird so stehen gelassen, es entsteht keine weitere Diskussion.

Die Lehrer*innen berichten unterschiedlich über Konflikte: eine Hälfte meint, es gäbe Konflikte, die andere verneint dies. Einig sind sich die Lehrer*innen dahingehend, dass Konflikte nicht aus der eigenen Lerngruppe und dem Religionsunterricht entstehen; Konflikte werden von außen in den Unterricht mitgenommen und haben nicht unmittelbar mit Religionsunterricht oder Islam zu tun. Es fällt auf, dass – auch wenn von keinen Konflikten Islam betreffend berichtet wird – bei der Lösung derselben muslimische Kolleg*innen einbezogen werden. Es scheint also doch Konflikte zu geben, die Islam oder Muslim*innen betreffen, auch wenn dies den Lehrer*innen vordergründig nicht

bewusst zu sein scheint. Um Konflikte aufzulösen, greifen die Lehrer*innen darauf zurück, die Schüler*innen aufzuklären und zu informieren. Dies überschneidet sich damit, dass die Lehrer*innen immer wieder betonen, wie wichtig Wissen ist, um Verständnis und Respekt zu fördern.

8.6 Rahmenbedingungen

Die unten angeführte Tabelle zeigt, wie die befragten Lehrer*innen die Rahmenbedingungen des evangelischen Religionsunterrichtes erleben.

Rahmenbedingungen			
Lehrer*innen			Unterrichtsbeobachtung
Subkat 1	Subkat 2	Segment	
Zeitraum		- herausfordernd - RU findet in Randstunden statt, Schüler*innen sind hungrig und müde - Es gibt richtige Tage für RU und falsche (Montag, Donnerstag – Tage, an denen oft frei ist) - RU findet nicht parallel zu anderen RU statt	- RU findet in Randstunden statt, aber auch in regulären Unterrichtsstunden nach Stundenplan in Privatschulen
Schule und Lehrplan	Schule	- Keine Vorgaben durch Schule, lediglich multireligiöse Feiern werden gewünscht - Privatschulen: RU ist Pflicht	
	Lehrplan	- Ist nicht hilfreich - Ist Vorgabe, Richtlinie, die sehr frei interpretiert wird	
Außer-schulisches Umfeld		- Kein Einfluss auf den RU - Selten: Vorgaben des Schulumtes	
Eltern		- 2x erwähnt als Hinderungsgrund für Zusammenarbeit - Prägen die Ansichten der Schüler*innen, auch negativ	

Tabelle 26: Rahmenbedingungen

Es zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Privatschulen und öffentlichen Schulen. In den untersuchten Privatschulen ist konfessioneller Religionsunterricht Pflichtfach und findet sich im regulären Stundenplan – vormittags, parallel zu den anderen Unterrichtsstunden – wieder. In öffentlichen Schulen findet evangelischer Religionsunterricht in Randstunden oder spät nachmittags statt, wenn die Schüler*innen bereits viele Stunden hinter sich haben, was als herausfordernd wahrgenommen wird. Diese Differenz zwischen Privat- und öffentlichen Schulen bestätigt sich durch die Unterrichtsbeobachtungen.

Der Lehrplan ist eine Richtlinie, die frei zu interpretieren sei. Auffällig ist hier, dass sich die Lehrer*innen sowohl mit der Einordnung des Themas Islam in den Religionsunterricht, sowie mit den Inhalten und Zielen jedoch sehr wohl im engeren Rahmen des Lehrplans befinden. So scheint im Lehrplan der dritten Klasse Mittelschule unter dem Titel „Lernschwerpunkt: Kirchen und Religionsgemeinschaften“ das Thema Grundzüge des Islam auf. (BMBWF, 2019) Im Lehrplan der vierten Klasse sind die Themen religiöser Fundamentalismus aber auch Gerechtigkeit, Gewaltlosigkeit und Frieden, sowie Persönlichkeitsentwicklung zu finden. (ebd.) Die Schulen selbst nehmen,

abgesehen von Organisatorischem, keinen Einfluss auf den Religionsunterricht. Finden multireligiöse³⁵ Feiern statt, ist ein Mitwirken der Lehrer*innen an diesen gewünscht.

Einflussnahme auf den Religionsunterricht seitens Politik und Gesellschaft gibt es nicht. Lediglich eine Lehrerin berichtet davon, dass an muslimische Kolleg*innen solche Anforderungen herangetragen werden. Muslimische Religionslehrer*innen scheinen manchmal mit dem Anfangsverdacht der Indoktrination konfrontiert zu sein.

Eltern spielen als einflussnehmender Faktor für den Religionsunterricht keine Rolle. Sie finden nur Erwähnung als Ursprung von Vorurteilen, die die Schüler*innen in den Unterricht mitbringen. Dies stimmt zwar mit der Annahme Allports überein, dass Eltern ihre Einstellungen an ihre Kinder weitergeben; er versteht kindliche Vorurteile als „imitation of parents' views“ (Allport, 1979, S. 297). Neuere Forschung sieht allerdings keinen direkten kausalen Zusammenhang zwischen den Vorurteilen der Eltern und jenen der Kinder. So hält Nesdale fest, „it would be incorrect to assume that children should simply be regarded as empty containers into which prevailing societal prejudices are poured, or as sponges that soak up dominant ethnic attitudes.“ (Nesdale, 2001, S. 66) Seiner Meinung nach sind die Ursachen für Vorurteile bei Kindern vielfältiger begründet.³⁶

Es ist zu notieren, dass eine Einbindung des evangelischen Religionsunterrichts in den regulären Stundenplan parallel zum Religionsunterricht weiterer Konfessionen wünschenswert scheint. Dies würde für die Religionslehrer*innen an öffentlichen Schulen vieles erleichtern. Dass keine äußere Einflussnahme auf den Religionsunterricht geschieht ist positiv zu vermerken. In einer Gesellschaft, in dem Staat und Kirche getrennt sind und in der Religionsfreiheit qua Gesetz garantiert ist, wäre das sehr bedenklich.

³⁵ Die befragten Lehrer*innen sprachen von „interreligiösen Feiern“, beschrieben diese jedoch als multireligiöse, weshalb hier der Terminus multireligiöse Feiern verwendet wird.

³⁶ Die Vorurteilsforschung ist ein breites Feld und kann an dieser Stelle nicht ausführlich besprochen werden. Vergleiche dazu weiterführend neben vielen anderen: An Integrative Theory of Intergroup Conflict, (Tajfel & Turner, 2010); The Psychology of Attitudes (Eagly & Chaiken, 2011)

8.7 Zwischenfazit

Die bereits erwähnte zunehmende religiöse Vielfalt schlägt sich nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch im Schulalltag nieder. Im konfessionellen Religionsunterricht geht es schon lange nicht mehr ausschließlich um rein evangelische Inhalte, wie beispielsweise das evangelische Verständnis von Sakramenten. Durch den Auftrag der Lehrer*innen, die interreligiöse Kompetenz der Schüler*innen zu fördern, werden neben dem Christentum aus protestantischer Sicht weitere Religionen besprochen. Die vorliegende Studie hat in diesem Zusammenhang vielfältige Ergebnisse zum Thema Islam im evangelischen Religionsunterricht erarbeitet, die im Folgenden noch einmal zusammengefasst zu notieren sind.

Die Lehrer*innen wollen den Schüler*innen mit ihrem Unterricht Respekt und Offenheit für andere (Religionen) vermitteln und ihre Toleranzfähigkeit fördern. Es ist den Lehrer*innen ein Anliegen, Vorurteile und Einstellungen der Schüler*innen zum Positiven zu beeinflussen. Dies wollen sie erreichen, indem sie den Schüler*innen Sachwissen anbieten, beispielsweise zu Grundbegriffen des Islam. Fraglich bleibt, inwieweit es durch die Vermittlung von reinem Sachwissen gelingen kann, bei Schüler*innen Vorurteile abzubauen. Den befragten Lehrer*innen ist wichtig, Sachwissen häufig so zu vermitteln, dass die Schüler*innen ein Gespür für Alltag und Lebenswelt von Muslim*innen bekommen, beispielsweise über die Verwendung von altersgerechten Filmen zu Islam.

Der Kompetenzbegriff an sich fällt bei den Lehrer*innen nicht explizit. Sie beschreiben jedoch, was sie bei den Schüler*innen fördern möchten: diese sollen lernen wahrzunehmen und hinzuschauen, was die eigene und andere Religion(en) ausmacht, was unter die von Schweitzer definierte interreligiöse Kompetenz zu subsummieren ist (Schweitzer, 2015, S. 154). Ob die befragten Lehrer*innen ihre Ziele erreichen muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben.

Sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen treffen in ihrem Alltag zufällig auf Muslim*innen und muslimisches Leben. Dabei lässt sich eine Differenz zwischen ländlichen und eher städtischen Regionen feststellen, da in ländlichen Gegenden scheinbar deutlich weniger Muslim*innen leben. In den Schulen begegnen sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen Muslim*innen, eine Differenz ergibt sich in Bezug auf das Privatleben. Während Lehrer*innen angeben, privat keine Kontakte zu Muslim*innen zu haben, erleben die Schüler*innen Islam in der Nachbarschaft, bei ihren Freund*innen und durch Social-Media.

Das Religionsbild der Lehrer*innen zieht sich durch alle Ergebnisse dieser Forschungsarbeit. Alle Religionen stehen gleichberechtigt und gleichwertig nebeneinander, was auch für die eigene religiöse Zugehörigkeit gilt. Allen Religionen ist

respektvoll und offen zu begegnen, religiöse Toleranz fördert das friedliche Miteinander. Obwohl die Lehrer*innen den Schüler*innen ein eigenes allgemeines Verständnis von Religion absprechen, verfügen diese doch über differenzierte Ansichten zu Religion. Ebenso wie die Lehrer*innen sehen sie Religionen als gleichrangig an, zudem sind alle Angehörigen von Religionen zunächst einmal Menschen und deshalb gleichwertig. Konkret auf Islam angesprochen zeigt sich, dass sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen sehr wohl Vorbehalte haben. Islam gehört zu den Weltreligionen, und grundsätzlich ist Islam eine schöne Religion, in der den Menschen wichtig ist, Gutes zu tun. Jedoch folgt ein großes Aber.

Für die Lehrer*innen ist beispielsweise die patriarchale Gesellschaftsstruktur herausfordernd, wobei sie diese Aussagen sofort relativieren und zum einen eigenes fehlendes Wissen angeben, andererseits von Diversität im Islam sprechen. Damit ist jedoch – so lässt sich aus ihren Aussagen schließen – keineswegs gemeint, dass innerhalb des Islam verschiedene Strömungen existieren, sondern dass es konservative und liberale Muslim*innen gibt, die sich unterschiedlich verhalten. Eine so definierte Diversität fände sich auch in anderen Religionen wieder, wobei nach Ansicht der Lehrer*innen, in allen Religionen Fundamentalismus und Extremismus vorkämen. Schüler*innen finden am Islam vorrangig das Essen gut und nennen ihn einerseits ok. Auf der anderen Seite definieren sie Islam aber auch als Religion mit vielen und strengen Regeln, Islam und Islamischer Staat sind für sie ein und dasselbe und sie differenzieren kaum zwischen Religion und Politik. Besonders negativ heben die Schüler*innen hervor, dass im Islam die Möglichkeit der freien Meinungsäußerung nicht gegeben sei, und Mädchen und Frauen oft dazu gezwungen würden, den Hijab zu tragen. Immer wieder lassen sich – sowohl bei den Lehrer*innen als auch bei den Schüler*innen – identifikatorische Sprachformen finden. Sie sprechen von „wir und uns“ im Gegensatz zu „sie und die Anderen“.

Der Inhalt, der sowohl von Lehrer*innen als auch von Schüler*innen am häufigsten genannt wird und auch in den beobachteten Stunden immer wieder vorkommt sind die Fünf Säulen, wobei der Fokus auf den Säulen Ramadan, Gebet und Pilgereise liegt. Zudem werden die Fünf Säulen als Grundlage des Islam diskutiert. Islam wird auch im Vergleich vor allem zum Christentum, aber auch zum Judentum besprochen. Dabei geht es häufig um Personen, die in beiden bzw. allen drei Religionen vorkommen, aber auch Feste und Ähnlichkeiten in der Religionsausübung werden thematisiert. Aktuelle Themen verbinden die Lehrer*innen ausschließlich mit negativen Geschehnissen und werden nur thematisiert, wenn sie von den Schüler*innen eingebracht werden. Insgesamt nennen die Lehrer*innen deutlich mehr Inhalte, die sie vermitteln, als die Schüler*innen. Gar nicht erwähnt werden Themen wie Flucht, Migration, Antisemitismus oder Islamfeindlichkeit.

Methodisch ist den Lehrer*innen wichtig, schüler*innenzentriert zu arbeiten. Am Beginn jeder Stunde bekommen die Schüler*innen die Möglichkeit zu sagen, wie es ihnen geht und es wird von den Lehrer*innen darauf eingegangen. Im Unterricht wird meist diskutiert, gesprächsorientierte und interaktive Methoden stehen im Vordergrund. Die Lehrer*innen geben den Schüler*innen die Möglichkeit, sich zu äußern und nehmen sie ernst. Schweifen Schüler*innen thematisch zu sehr ab, holen die Lehrer*innen sie wieder zurück zum Thema. Es lassen sich zwei zentrale Unterschiede zwischen den Aussagen der Lehrer*innen und der Schüler*innen ausmachen: Lehrer*innen geben an, nur selten mit Texten zu arbeiten, während die Schüler*innen Texte im Unterricht häufig wahrnehmen und eher beklagen. Dagegen sprechen Lehrer*innen nicht davon, im Religionsunterricht kreativ zu arbeiten, während die Schüler*innen meinen, dass sie im Unterricht singen, basteln und schauspielern. In manchen Unterrichtseinheiten wurde zu Beginn ein Gebet gesprochen. Es ist anzunehmen, dass dies als Ritual in allen Stunden stattfinden. Es ist fraglich, inwieweit ein Vollzug von Religion in den Religionsunterricht gehört, oder ob dies nicht eine Grenzüberschreitung des bzw. der Lehrer*in ist.

Im Unterricht finden verschiedene Materialien Verwendung. Filme sollen den Schüler*innen einen lebensweltlichen und „peer-orientierten“ Zugang (Schröder, 2010, S. 158) zu Islam ermöglichen. Arbeitsblätter dienen meist zur Ergebnissicherung. Auch Bilder und Gegenstände mit Bezug zu Islam und weiteren Religionen werden von den Lehrer*innen in den Unterricht mitgebracht. Digitale Lehrmittel wie Escape-Room-Spiele oder Rätsel-Apps werden nur selten verwendet, was durchaus mit den nicht vorhandenen technischen Ressourcen in einen Zusammenhang zu stellen ist. Das für den evangelischen Religionsunterricht für die Sekundarstufe I herausgegebene Lehrbuch RELi*wir (Kirchhoff & Dievenkorn, 2010) fließt nicht in den Unterricht mit ein, es wird als nicht ausreichend gut markiert. Häufig erstellen Lehrer*innen ihre Materialien selbst.

Kooperationen werden von den Lehrer*innen als wünschenswert angesehen, finden aber aufgrund von organisatorischen Schwierigkeiten nicht statt. Die Schüler*innen stehen Kooperationen – vor allem dem Besuch einer Moschee – zum Teil skeptisch gegenüber. Für sie wäre dies ein Eindringen in die Privatsphäre von Muslim*innen.

Thematisch wird das Thema Islam im Religionsunterricht im Rahmen der Weltreligionen besprochen. Auffallend ist hier, dass die befragten Lehrer*innen einerseits angeben, dass sie den Lehrplan nur als Empfehlung wahrnehmen, diesen dann aber scheinbar doch umsetzen. Relevant ist Islam im Religionsunterricht sowohl für die Lehrer*innen als auch für die Schüler*innen. Hier spiegeln sich einerseits die genannten Ziele der Lehrer*innen wider, andererseits die Betonung sowohl von Lehrer*innen als auch von Schüler*innen, dass Wissen essentiell für interreligiöses Zusammenleben ist.

Der Religionsunterricht wird sowohl von den Lehrer*innen als auch den Schüler*innen fast ausschließlich positiv bewertet. Beiden Akteursgruppen macht er Spaß. Die Lehrer*innen werden von den Schüler*innen ebenfalls sehr positiv bewertet. Es gibt keinerlei negative Aussagen, im Gegenteil, Lehrer*innen sind nett, aufmerksam, hören zu usw. Es scheint, dass der methodische Grundsatz der Lehrer*innen, schüler*innenzentriert zu unterrichten, funktioniert.

Die Lehrer*innen positionieren sich vor den Schüler*innen als ebenfalls Lernende und als nicht allwissende Lehrer*innen. Ihnen ist wichtig, authentisch zu sein und zu ihren eigenen Einstellungen zu stehen, den Unterricht aber neutral abzuhalten. Die Schüler*innen erleben die Lehrer*innen genau so, als nicht allwissend und authentisch.

Da die Schüler*innen evangelischen Religionsunterricht besuchen können sie voraussetzen, dass die Lehrer*innen evangelisch sind. Thematisiert wird das weder in den beobachteten Unterrichtsstunden noch in den Interviews mit den Lehrer*innen.

In den Einstellungen sowohl der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen sind Toleranz und Respekt als wichtige Werte zu finden. Toleranz sei die Grundlage für Frieden und gelingendes Zusammenleben. Um Toleranz leben zu können sei es wichtig, sich zuvor Wissen angeeignet zu haben, ohne Wissen gäbe es nur Intoleranz. Sehr bedeutsam ist für die Schüler*innen das Recht auf freie Meinungsäußerung. Dieses fordern sie für vehement sich ein, und kritisieren, dass es Länder gibt, in welchen freie Rede nicht möglich ist. Offen bleibt hier, inwieweit die Schüler*innen an diesem Punkt im Sinne einer sozialen Erwünschtheit geantwortet bzw. ihre eigenen (eigentlichen) Ansichten nicht ausgesprochen haben.

Die Lernausgangslage der Schüler*innen zeigt, dass sie über nur geringes Vorwissen zum Thema Islam verfügen. Ein Gegensatz zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen ist bei der Quelle des vorhandenen Vorwissens zu erkennen. Gehen Lehrer*innen davon aus, dass die Schüler*innen dieses hauptsächlich über ihre Eltern erlangen, so geben die Schüler*innen als Quelle vor allem Social-Media-Kanäle und Filme an. Erneut zeigt sich, dass Social-Media aus der Perspektive der Lehrer*innen nicht präsent zu sein scheint.

Die Schüler*innen reagieren vor allem mit Interesse und Staunen auf das Thema Islam im Religionsunterricht, Ablehnung wird kaum wahrgenommen. In Bezug auf die Lernergebnisse lässt sich eine klare Differenz zwischen den Aussagen der Lehrer*innen und jenen der Schüler*innen ausmachen. Gehen die Lehrer*innen davon aus, dass die Schüler*innen kaum Wissen erarbeitet haben, sich dafür aber ihre Einstellung geändert hat, sehen die Schüler*inne dies genau umgekehrt. Nicht gänzlich beantwortet werden kann zum einen die Frage, wie nachhaltig das angeeignete Wissen ist und zum anderen ob die von den Lehrer*innen beabsichtigte Einstellungsveränderung der Schüler*innen tatsächlich eintritt.

Herausforderungen erleben sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen. Die Corona-Pandemie hat für beide neben persönlichen Herausforderungen auch die Lernsituation negativ beeinflusst.

Als weitere Herausforderung nennen die befragten Lehrer*innen die Zusammensetzung der Lerngruppe, von der sie sich gefordert fühlen. Diese besteht mitunter aus Schüler*innen nicht nur eines Jahrgangs, sondern aus bis zu allen vier Jahrgängen der Mittelschule. Zum anderen fordert die Organisation des Religionsunterrichts die Lehrer*innen heraus, wobei ungeeignete räumliche Gegebenheiten ebenso genannt wird wie inadäquate Ressourcen für den Unterricht. Die Lehrer*innen erleben sich zudem als nicht ausreichend informiert zum Thema, um Islam entsprechend unterrichten zu können. In der Ausbildung kam Islam nicht vor, die eigenständige Vorbereitung braucht viel Zeit.

Konflikte kommen im evangelischen Religionsunterricht kaum vor, wenn, dann haben sie nicht in erster Linie mit dem Thema Islam zu tun, sondern sind von außen in die Lerngruppe hineingetragene Ursachen geschuldet. Gibt es dennoch vereinzelt Konflikte, werden diese sozial vermittelnd und gegebenenfalls mithilfe muslimischer Kolleg*innen gelöst.

Die Rahmenbedingungen, die den Religionsunterricht prägen, beeinflussen diesen vor allem in organisatorischer Hinsicht. Evangelischer Religionsunterricht spielt in öffentlichen Schulen eine nachrangige Rolle. Die Räumlichkeiten müssen oft erst gefunden werden oder es sind Räume, in welchen weder Tafel noch Internet vorhanden sind. Die Stunden fallen aus dem regulären Stundenplan und müssen häufig spät nachmittags stattfinden. In Privatschulen ist die organisatorische Situation anders gelagert. Hier ist Religionsunterricht in der Regel verpflichtend, eine größere Lerngruppe desselben Jahrgangs sowie die Einbindung in den ordentlichen Stundenplan erleichtern das Unterrichten. Weder seitens der Schule noch seitens der Öffentlichkeit werden die Lehrer*innen besonders beeinflusst, der Lehrplan ist bekannt, findet jedoch nach eigenen Angaben kaum Verwendung, wenngleich er implizit sehr wohl durchscheint. In den Augen der Lehrer*innen sind Eltern verantwortlich für die Vorurteile der Schüler*innen, diese scheinen aber für den Religionsunterricht nicht relevant zu sein – eine Unstimmigkeit der weiter nachgegangen werden müsste. Denn es ergibt sich durch sie in weiterer Folge die Frage, ob diese Annahme der Lehrer*innen nicht selbst schon ein Vorurteil ist.

Nach dieser zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse ist im nächsten Kapitel ein Resümee sowie ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungsansätze zu geben.

9 RESÜMEE UND AUSBLICK

Die Ergebnisse des Wahljahrs 2024 zeigten in weiten Teilen Europas eine Stärkung rechter Parteien. Mit der Abneigung gegen Ausländer – und dabei meist Muslim*innen – wurden Stimmen gesammelt. Auch in Österreich wurden Muslim*innen egal welcher Herkunft als eine geschlossene Gruppe von Menschen diffamiert. Während die Zahl der Evangelischen ebenso wie die der Katholik*innen abnimmt, steigt die Zahl der Muslim*innen in Österreich. Sie sind sichtbarer Teil der Gesellschaft, wobei der Begriff der „Muslim*innen“ häufig als mehrdeutiger Sammelbegriff verstanden wird. Es gibt im Islam – ebenso wie im Christentum oder Judentum – verschiedene Strömungen, die sich mehr oder weniger ähnlich sind. Dazu kommt, dass es auch bei Muslim*innen mehr oder weniger konservative und liberale Vertreter*innen gibt. Eine Differenzierung wird dabei ausgelassen. Dies spiegelt sich auch im Forschungsdesign dieser Studie, genauer in der Formulierung der Interviewfragen, die nach „Islam und muslimischem Leben“ fragen, ohne dabei genauer zu differenzieren, wie selbstkritisch anzumerken ist.

9.1 Resümee

Die vorliegende Studie geht von zwei Problemstellungen aus. Erstens nimmt, wie bereits erwähnt, die (religiöse) Pluralität in der österreichischen Gesellschaft zu. Die Ursache hierfür liegt zum großen Teil in den Migrationsprozessen der letzten Jahre. Folge dieser neuen Vielfalt ist eine „erhöhte und polarisierte Aufmerksamkeit für Religion [im öffentlichen Diskurs]“ (Polak & Seewann, 2019, S. 93), die sich unter anderem dadurch zeigt, dass Islam und Muslim*innen deutlich in den Fokus rücken.

Als zweite Problemstellung ist der evangelische konfessionelle Religionsunterricht zu nennen. Die Schüler*innenzahl nimmt ab, zugleich wird immer öfter gefordert, alles Religiöse aus der Öffentlichkeit zu entfernen, auch aus Schulen und statt Religionsunterricht Ethik oder Demokratie zu unterrichten. Daraus ergibt sich die Rahmung dieser Studie, die explorativ das Thema „Islam und Muslimisches Leben“³⁷ im konfessionellen Religionsunterricht in Österreich in den Fokus rückt. Die daraus abgeleitete Forschungsfrage lautet daher:

„Welche unterrichtlichen Elemente lassen sich beim Thema Islam im konfessionellen evangelischen Religionsunterricht in der nichtgymnasialen Unterstufe in Ostösterreich identifizieren?“

Um diese Frage zu beantworten sind zunächst theoretische Vorüberlegungen angestellt (vgl. Kapitel 3), wobei der erste Fokus auf die Kontextualisierung gerichtet ist.

³⁷ Wird im Folgenden von Islam geschrieben, so ist damit immer die Gesamtheit von Islam und muslimischem Leben gemeint. Der Begriff Islam soll in keiner Weise verallgemeinernd oder gar abwertend verstanden sein.

Der Protestantismus in Österreich blickt auf eine bewegende Geschichte zurück. Die Reformation fand in Österreich zunächst rasche Verbreitung. (Hinkelmann, 2022, S. 136) Doch schon am Ende des 16. Jahrhunderts wurde der Protestantismus immer stärker zurückgedrängt und schließlich die Ausübung des evangelischen Glaubensverständnisses verboten. Viele Protestant*innen wanderten aus oder wurden ausgewiesen, andere konvertierten zum Katholizismus. (Leeb, 2007, S. 192) Übrig blieb in Österreich der Geheimprotestantismus, deren Anhänger*innen bis ins 18. Jahrhundert ihrem Glauben treu blieben. (Leeb, 2007, S. 198)

Mit dem Toleranzpatent im Jahr 1781 erhielten die Evangelischen erstmals eine rechtliche Zusicherung, ihren Glauben in Freiheit ausüben zu dürfen. (Link, 2007, S. 29) Fast 100 Jahre später wurde das Toleranzpatent vom Protestantenpatent abgelöst: Glaubens- und Gewissensfreiheit wurde im Staatsgrundgesetz festgeschrieben. (Link, 2007, S. 40) Um die Jahrhundertwende erblühte das evangelische Leben in Österreich, welches jedoch mit dem Ende des Ersten Weltkrieges nach dem Verlust weiter Teile des Habsburgerreiches immer weniger wurde. (Trauner, 2019, S. 106) Die Zeit des Nationalsozialismus war für die Evangelischen keine rühmliche Zeit; sie sympathisierten anfangs deutlich mit den Nationalsozialisten und begrüßten den Einmarsch der Deutschen. (Jungwirth, 2024, S. 86) Erst nach Ende des Zweiten Weltkrieges nahm die Zahl der Protestant*innen wieder zu und die evangelische Kirche in Österreich umfasste so viele Mitglieder wie seither nie wieder. (Hinkelmann, 2022, S. 137) Im Jahr 1961 erließ der Staat Österreich das Protestantengesetz, wodurch die Evangelische Kirche in Österreich endlich der Katholischen Kirche gleichgesetzt wurde. (Link, 2007, S. 49)

Die Evangelische Kirche A. und H.B. in Österreich setzt sich zusammen aus Christ*innen, die sich dem Augsburger Bekenntnis (Lutherische Kirche), dem Helvetischen Bekenntnis (Reformierte Kirche) oder der Methodistischen Kirche in Österreich zurechnen. Sie zählt derzeit rund 257.000 Mitglieder. (Evangelische Kirche A. und H.B. in Österreich, 2024). Der Religionsunterricht findet in Österreich konfessionell statt und ist eine *res mixta* von Staat und Kirchen, das heißt, der Staat übernimmt den Großteil der Kosten während die Kirchen Ziele und Inhalte verantworten (Scharfe, 2017, S. 294). Der Religionsunterricht ist Pflichtfach, jedoch können Schüler*innen davon abgemeldet werden bzw. sich ab dem 14. Lebensjahr selbst davon abmelden. In solchen Fällen ist der Besuch des Ethikunterrichtes verpflichtend. (Ethikunterricht, 2021)

Die nichtgymnasiale Unterstufe, wie in der Forschungsfrage genannt, meint die Mittelschule in Österreich. Diese ist eine Pflichtschule für alle 10-14-Jährigen in Österreich und ist das Nachfolgemodell des Schulversuches Mittelschule und seit dem Schuljahr 2020/2021 offiziell eingeführt. Das Ziel, mit den Mittelschulen einen Ausgleich

zur AHS zu schaffen gelingt scheinbar nicht, da die Mittelschulen vermehrt von Kindern aus sozial benachteiligtem Umfeld besucht werden. (*Leistungsvergleich*, 2015, S. 25)

Wissenschaftlich gesehen ist diese Studie in das Feld des interreligiösen Lernens einzuordnen. Interreligiöses Lernen verfolgt das Ziel „Toleranz und Verständnis für Menschen anderer Religionszugehörigkeit [zu fördern] und negative Einstellungen [abzubauen]“ (Rothgangel, 2013a, S. 169). Als Folge der zunehmenden religiösen Pluralisierung beschäftigte sich die Religionspädagogik ab den 1970er Jahren zunehmend damit, wie mit diesem ‚Neuen und Fremden‘, das andere Konfessionen und Religionen mitbringen, im Religionsunterricht umgegangen werden kann.

Das Forschungsdesign ist als vierstufige Feldforschung angelegt. Am Beginn steht die Erhebung der Daten. Das bedeutet, dass leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit den zuvor gewonnenen Lehrer*innen und Schüler*innen durchgeführt sind, gefolgt von der Beobachtung einer Unterrichtsstunde der zuvor Befragten zum Thema Islam. Zusätzlich wurden demografische Daten der Lehrer*innen und Schüler*innen sowie die von Lehrer*innen verwendeten Materialien in einem eigenen Erhebungsbogen erfragt. Als zweite Stufe folgt die Transkription der Tonaufnahmen der Interviews. Die so erlangten Rohdaten sind mit Hilfe der Software MAXQDA (dritter Schritt) ausgewertet worden. Ein vierter Schritt – Analyse und Interpretation der Daten – führt zur Beantwortung der gestellten Forschungsfrage. Alle Daten sind pseudonymisiert, die Tonbandaufnahmen nach der Transkription gelöscht.

Die ausgewählte Stichprobe kann nicht als Zufallsstichprobe verstanden werden. Aufgrund der räumlichen Einschränkung – die Erhebung der Daten konzentrierte sich auf Ostösterreich, also Niederösterreich, Wien und Burgenland – sowie der zuvor festgelegten Begrenzung auf Mittelschulen kann eine gleichmäßige Verteilung nach Gender, Alter, Berufserfahrung nicht gewährleistet werden, weshalb die Notwendigkeit einer deduktiven Stichprobenziehung besteht. Die Population beträgt am Ende $n=48$, mit einem Anteil von Lehrer*innen ($n_1=9$) und Schüler*innen ($n_2=39$). Erhoben wurde zwischen 2022 und 2023.

Die Expert*inneninterviews sind anhand vorher entwickelter und erprobter Leitfäden durchgeführt. Der Leitfaden für die Lehrer*inneninterviews teilt sich in drei Bereiche, wobei der erste Bereich Fragen zu Unterricht und Didaktik beinhaltet, gefolgt von Fragen zur Sicht der Lehrer*innen auf die Schüler*innen im zweiten Abschnitt. Als drittes ist das Selbstverständnis der Lehrer*innen erfragt. Der Leitfaden für die Schüler*inneninterviews ist ähnlich aufgebaut wie der der Lehrer*innen und ist ebenfalls in drei Teilbereiche unterteilt. Am Beginn werden Fragen zum Unterricht gestellt. Der zweite Abschnitt befasst sich mit möglichen außerschulischen Berührungspunkten der Schüler*innen mit Islam, bevor der dritte Fragebereich nach Einstellungen der Schüler*innen zu Islam fragt. Bei der Unterrichtsbeobachtung ist ein vorbereitetes

Beobachtungssheet eingesetzt, welches die einheitliche Beobachtung der Stunden unterstützt.

Zur Auswertung der erhobenen Daten ist begründet (vgl. Kapitel 4.4) die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt (Mayring, 2015). Durch die Methode der Zusammenfassung ist es möglich, die große Datenmenge strukturiert und regelgeleitet zu bearbeiten, wobei als Ergebnis ein induktiv entwickeltes Kategoriensystem entsteht, welches zu interpretieren und diskutieren gilt.

Die Diskussion der Ergebnisse hat Hinweise erbracht, wie die eingangs erwähnte Forschungsfrage beantwortet werden kann. Hervorgehoben werden muss, dass die Ergebnisse nicht repräsentativ zu verstehen sind, sondern sich ausschließlich auf die Aussagen der befragten Population beziehen.

Alle Lehrer*innen verfolgen ähnliche unterrichtliche Ziele zum Thema Islam: Bei Schüler*innen ist ein offenes und wertschätzendes Verständnis anderen Religionen gegenüber zu fördern. Vorurteile der Schüler*innen sollen abgebaut, Einstellungen hin zum Positiven verändert und die Fähigkeit, tolerant zu sein, gefördert werden. Auffallend ist, dass die Einstellungen der Lehrer*innen und der Schüler*innen Toleranz und Respekt vor anderen (Religionen) zu haben, als besonders wichtig für ein gutes Zusammenleben und Frieden genannt werden. Beides findet sich ganz oben in der jeweiligen Werteskala.

Das Ziel der Veränderung von Einstellungen hin zum Positiven zeigt, dass die Lehrer*innen eine eigene Vorstellung davon haben, was das Positive ist. Bezogen auf die Aussagen der Lehrer*innen zum Religionsbild kann dies mit einer Bewertung von Religionen zu tun haben, die aber nicht nach Art von Religion oder Konfession getroffen wird, sondern nach religiöser Praxis / Ausüben einer Religion. Je konservativer, umso negativer, je liberaler und den eigenen Einstellungen Religion gegenüber ähnlicher, umso positiver wird Religion empfunden.

Der Weg, um die oben angeführten Ziele zu erreichen ist für die Lehrer*innen zunächst die Vermittlung von Sachwissen. Sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen verstehen Wissen als eine *conditio sine qua non*, ohne die Toleranz und Verständnis nicht möglich sind. Allerdings zeigt sich bei den Lehrer*innen immer wieder, dass ihnen besonders wichtig ist, dass die Schüler*innen ein Gespür für den Alltag und das Leben von Muslim*innen bekommen. Sie verwenden dazu gerne Filme, die aus Sicht von Muslim*innen etwas über Islam erzählen. Den Lehrer*innen scheint also durchaus bewusst zu sein, dass reines Faktenwissen nicht genügt, um Verständnis zu fördern, sondern dass die Schüler*innen die Möglichkeit brauchen, sich emotional ansprechen zu lassen. Offen bleibt an dieser Stelle, inwieweit es den Lehrer*innen gelingt, ihre Ziele zu erreichen. Auch wenn der Kompetenzbegriff von den Lehrer*innen selbst nicht genannt wird, so kann als Ziel der Lehrer*innen die Förderung interkultureller Kompetenz

bei den Schüler*innen genannt werden. So möchten die Lehrer*innen, dass die Schüler*innen lernen, hinzuschauen und wahrzunehmen, was die eigenen und weiteren Religionen ausmacht.

Sowohl für die Lehrer*innen als auch für die Schüler*innen ist Islam als Thema im evangelischen Religionsunterricht relevant. Da Islam nach Aussage der Schüler*innen eine Religion ist und zu den Weltreligionen gehört, findet er auch im Religionsunterricht seinen Platz. Islam als Weltreligion ist zudem verankert im Rahmenplan und deshalb auch Gegenstand des Religionsunterrichts. Die Lehrer*innen bieten den Schüler*innen im Religionsunterricht Inhalte an und setzen dabei den Schwerpunkt auf Grundbegriffe des Islam. Beispielsweise nennen fast alle Lehrer*innen und Schüler*innen die Fünf Säulen des Islam als im Unterricht besprochenen Inhalt. Gerne thematisieren die Lehrer*innen im Unterricht Religionen vergleichend. So werden beispielsweise Feste aber auch die praktische Ausübung religiöser Rituale der verschiedenen Religionen verglichen oder Personen besprochen, die sowohl im Islam als auch im Christentum bekannt sind. Festzuhalten ist, dass, angesprochen auf aktuelle Themen, Lehrer*innen diese ausschließlich negativ konnotieren und zugeben, diese im Unterricht nur auf Frage der Schüler*innen zu besprechen. Zudem gibt es Inhalte, die im Religionsunterricht gar nicht besprochen werden. Dazu gehören Flucht und Migration, Islamfeindlichkeit und Antisemitismus.

Methodisch legen alle Lehrer*innen Wert darauf, sich an den Bedürfnissen der Schüler*innen zu orientieren. Dies zeigen auch die Aussagen der Schüler*innen, die sich von ihren Religionslehrer*innen wahr- und ernstgenommen fühlen, was durch die Unterrichtsbeobachtungen zu bestätigen ist. Bei weiteren Methoden widersprechen sich Lehrer*innen und Schüler*innen. Lehrer*innen geben an, nur selten mit Texten oder kreativen Methoden zu arbeiten, Schüler*innen meinen dagegen, dass dies häufig geschieht.

Wie bereits erwähnt wollen die Lehrer*innen den Schüler*innen ein möglichst adäquates Bild von Islam und muslimischem Leben vermitteln, weshalb sie gerne mit Filmen arbeiten, die das Thema aus Sicht eines*r Muslim*a aufbereiten. Die Schüler*innen erwähnen die Filme ebenso und bewerten sie positiv. Arbeitsblätter, die sowohl von Lehrer*innen als auch von Schüler*innen genannt werden und in der Unterrichtsbeobachtung vorkommen, werden von den Schüler*innen eher abgelehnt. Die Lehrer*innen erzählen davon, Gegenstände anderer Religionen in den Unterricht mitzubringen, was sich durch die beobachteten Stunden bestätigen lässt. Auffallend ist, dass die Schüler*innen meinen, dass nur selten Gegenstände mitgebracht werden. Es bleibt die Frage ob sich die Lehrer*innen bei der Vorbereitung der Stunden, die beobachtet werden sollten, besonders um Vielfältigkeit der Materialien und Methoden bemühen.

Auch die äußerlichen Rahmenbedingungen spielen wie gezeigt ist, eine Rolle für den Unterricht. So scheitern interaktive Lernspielen meist an den nicht vorhandenen Ressourcen. Besonders fällt auf, dass das Religionslehrbuch RELi+wir, welches für die Sekundarstufe I entwickelt wurde, keine Verwendung findet. Kooperationen finden nur sehr selten statt. Lehrer*innen würden durchwegs gerne Lernausgänge in Moscheen unternehmen und muslimische Expert*innen in den Religionsunterricht einladen. Beides scheitert in der Regel an organisatorischen Herausforderungen. Die Schüler*innen stehen diesem Ansinnen der Lehrer*innen eher kritisch gegenüber.

Wie bereits erwähnt sind Toleranz und Offenheit gegenüber anderen Religionen Grundhaltungen, die sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen für sich beanspruchen. Toleranz ist wichtig, weil es dadurch Frieden und ein gelingendes Miteinander geben kann. Zu Toleranz gehört auch, dass Menschen frei ihre Meinung ausdrücken können. Dieser Punkt ist den Schüler*innen besonders wichtig, zugleich unterstellen sie, dass dies im Islam und in muslimischen Ländern nicht möglich ist. Den Lehrer*innen ist besonders wichtig, authentisch von den Schüler*innen wahrgenommen zu werden, als Lehrende, die zugleich Lernende sind.

Das Religionsbild zeigt Unterschiede auf, die an dieser Stelle anzumerken sind. Die Lehrer*innen sprechen den Schüler*innen ab, dass diese überhaupt über ein allgemeines Verständnis von Religion verfügen. Dabei ist das Religionsbild der Schüler*innen ein durchaus differenziertes, wobei die Schüler*innen davon ausgehen, dass Religionen neben- und nicht übereinanderstehen und gleichberechtigt sind. Zudem ist den Schüler*innen das Menschsein des einzelnen Individuums wichtig, weshalb Religion nur nebensächlich im Miteinander ist. Die Lehrer*innen selbst stehen Religionen allgemein offen gegenüber, auch sie sehen Religionen als gleichwertig und nebeneinanderstehend an und betonen dies auch für die eigene Religionszugehörigkeit. Auch hier ist Toleranz und Respekt als Voraussetzung für gelingendes religiöses Miteinander betont.

Direkt auf Islam bezogen sind die Aussagen sowohl der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen vorerst wertschätzend und positiv. Islam sei eine schöne Religion, Muslim*innen sei ihre Religion wichtig, Familien spielten eine besondere Rolle und es handle sich um eine schöne Religion. Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen Islam durchaus kritisch sehen. Islam steht für die Schüler*innen für strenge Regeln, Verbote und viele Vorschriften. Zudem sei im Islam keine freie Meinungsäußerung möglich sowie Mädchen und Frauen Hijab tragen müssten. Die Lehrer*innen kämpfen nach eigenen Angaben mit patriarchaler Gesellschaftsstruktur und einem Mehr an Gewalt in Familien. Auch wenn die Lehrer*innen ihre negativen Aussagen sofort entkräften, indem sie sie mit ihrer eigenen Unkenntnis sowie mit Diversität im Islam begründen, zeigen die Aussagen der

Schüler*innen und Lehrer*innen auf, dass sie gegenüber Islam Vorurteile hegen, die sich auch in der Verwendung identifikatorischer Sprache widerspiegeln. „Die“, „denen“, „sie“ im Gegensatz zu „wir“ sind Beispiele dafür. Allerdings kann die Verwendung dieser Begriffe auch damit zu tun haben, dass es vor allem den Schüler*innen schwerfällt, eine andere Bezeichnung zu finden.

Zu den Schüler*innen gibt es vielfältige Aussagen in den Interviews. Die meisten Lehrer*innen unterstellen den Schüler*innen von Mittelschulen, sie seien eher langsam und verfügen nur über einen geringen Wortschatz, Vorwissen zu Islam oder auch zu ihrer eigenen Religion sei gar nicht vorhanden. Das wenige, was die Schüler*innen wissen übernehmen die Schüler*innen von deren Eltern. Auch wenn die Schüler*innen bestätigen, dass sie nur über sehr wenig Vorwissen zu Islam verfügen, ist auffallend, dass es eine deutliche Diskrepanz gibt zwischen den Aussagen der Lehrer*innen und Schüler*innen. Schüler*innen geben nämlich an, dass sie ihr Vorwissen vorrangig aus sozialen Medien generieren. Derselbe Widerspruch ist auch in Bezug auf Berührungspunkte festzustellen. Lehrer*innen selbst haben vor allem im beruflichen Umfeld Kontakt zu Muslim*innen nicht aber privat. Schüler*innen haben sowohl in der Schule Berührungspunkte mit Islam und Muslim*innen, aber auch bei Freund*innen, in der Nachbarschaft und eben durch Social-Media. Diese scheinen bei den Lehrer*innen kein Thema zu sein.

Die Schüler*innen reagieren auf das Thema Islam im Religionsunterricht mit großem Interesse. Staunen gibt es da, wo sie selbst feststellen, dass sie bereits mit Islam in Berührung gekommen sind und beispielsweise Freund*innen muslimisch sind; die Schüler*innen verstehen so manches (Alltags-)Verhalten besser. Es ist in den Aussagen der Interviews ebenso wie in den beobachteten Stunden kaum Ablehnung zu finden.

Eine deutliche Differenz zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen gibt es beim Thema Wissen und Einstellungsveränderung. Sind die Lehrer*innen der Meinung, dass die Schüler*innen sich kaum Wissen zu Islam im Religionsunterricht aneignen, dafür aber beginnen nachzudenken und ihre Einstellungen hin zum Positiven zu verändern, geben die Schüler*innen an, dass sie zwar Wissen generieren, ihre Einstellung zu Islam sich aber als Folge des Religionsunterrichtes nicht verändert. Religion spielt im Alltag der Jugendlichen keine Rolle und somit nimmt auch Islam keinen Raum ein. Zudem geben die Schüler*innen an, dass ihre Einstellung zu Islam bereits vor der Beschäftigung im Religionsunterricht schon gut war. Es lässt sich im Rahmen der vorliegenden Studie nicht ermitteln, ob Wissen nachhaltig angeeignet wurde oder sich die Einstellung der Schüler*innen verändert hat, beides wäre Aufgabe weiterführender Forschung.

Die Durchführung des Religionsunterrichtes ist für die Lehrer*innen mit vielerlei Herausforderungen verbunden, die häufig in der Organisation ihre Ursachen haben. So unterrichten alle Religionslehrer*innen ausschließlich Religion. Aufgrund der wenigen

Stunden an der einzelnen Schule, decken die Lehrer*innen Religionsunterricht in bis zu 18 verschiedenen Schulen ab, was zeitlich eine Herausforderung ist. Dazu kommt, dass Religionsunterricht an den meisten Schulen eine eher untergeordnete Rolle spielt, was sich beispielsweise darin zeigt, dass es keinerlei fächerübergreifende Zusammenarbeit, beispielsweise mit dem Fach Geschichte oder Geografie, gibt.

Zudem gibt es für den Religionsunterricht keine entsprechenden Räumlichkeiten, es muss irgendein Raum benutzt werden: die Bibliothek, das Musikzimmer oder der Computerraum. Der Unterricht wird immer wieder gestört, von Schüler*innen aber auch von anderen Lehrer*innen, die etwas aus dem jeweiligen Raum benötigen bis hin zur Reinigungskraft. Die Räume, die zur Verfügung stehen, sind meist nicht auf einem erwünschten technischen Stand. Häufig gibt es kein Internet, keinen Computer, kein Smartboard, manchmal nicht einmal eine Tafel.

Herausfordernd ist für die Lehrer*innen auch die jahrgangsübergreifende Zusammensetzung der Lerngruppe. Auch das Thema Islam selbst wird als herausfordernd wahrgenommen. In der Ausbildung bei keinem*r Lehrer*in Thema, müssen sie sich selbst dazu weiterbilden und informieren. In öffentlichen Schulen kommt dazu, dass Religionsunterricht zwar Pflichtfach ist, evangelischer Religionsunterricht aber aufgrund der klassen- und jahrgangsübergreifenden Lerngruppen aus dem regulären Stundenplan herausfällt und in Randstunden, oft spät am Nachmittag stattfinden muss. Eine von Lehrer*innen und Schüler*innen genannte Herausforderung ist die zurückliegende Corona-Pandemie, die von allen Beteiligten als sehr schwierig empfunden wurde. Nicht als Herausforderung nennen Lehrer*innen Konflikte. Diese gibt es scheinbar kaum, und wenn, dann werden sie sozial vermittelnd gelöst.

Besonders auffällig ist die durchwegs positive Bewertung des Religionsunterrichts aus Sicht beider Seiten. Sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen berichten, dass Religionsunterricht Spaß macht und interessant ist. Die Unterrichtsbeobachtung bestätigt dies. In den Stunden wird gelacht und lebhaft diskutiert. Die Lehrer*innen zeigen sich aufmerksam und hören den Schüler*innen zu. Schweift jemand ab, so wird er oder sie von dem Lehrer oder der Lehrerin freundlich wieder zum Thema zurückgeführt.

Zusammengefasst sind somit die wichtigsten Ergebnisse, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen, wie folgt festzuhalten:

- Die Ziele der Lehrer*innen fokussieren darauf, Vorurteile der Schüler*innen gegenüber Islam, aber auch gegenüber anderen Religionen, abzubauen und die Toleranzfähigkeit der Schüler*innen zu stärken. Dies zeigt sich bereits in den Einstellungen sowohl der Schüler*innen als auch der Lehrer*innen.
- Die Einstellungen der Lehrer*innen und der Schüler*innen sind geprägt vom Wunsch nach Toleranz, Respekt und Offenheit anderen gegenüber. Toleranz ist wichtige Basis für gelingendes Miteinander.
- Lehrer*innen scheinen ein Bild von Schüler*innen zu haben, dass diese unterschätzt, vor allem in Bezug auf das Religionsbild der Schüler*innen.
- Sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen haben Spaß am gemeinsamen Religionsunterricht. Er ist interessant und die Schüler*innen fühlen sich von den Lehrer*innen gesehen und wahrgenommen.
- Die Lehrer*innen sind grundsätzlich damit zufrieden, Religion zu unterrichten. Jedoch erleben sie dabei viele Herausforderungen, die, würden sie bearbeitet, vieles einfacher machen würden. Hier wäre ein offensives Annehmen dieser Herausforderung, vor allem bei den organisatorischen Bedingungen, seitens der Schulen und der Kirche wünschenswert.
- Bereits zu Beginn der Forschungsarbeit wurde auf Aussagen verwiesen, die dem Religionsunterricht unterstellen, missionieren zu wollen. Zudem seien Religionslehrer*innen ob ihrer religiösen Verortung nicht in der Lage, sich anderen Religionen gegenüber objektiv und neutral gegenüber zu verhalten. Es konnte allerdings gezeigt werden, dass die befragten Religionslehrer*innen sich gerade wegen ihres eigenen Religionsverständnisses im Unterricht anderen Religionen gegenüber sehr wertschätzend und besonders sensibel verhalten.

9.2 Ausblick

Diese Forschungsarbeit hat sich ausführlich mit dem Thema Islam im evangelischen Religionsunterricht der Mittelschule (Sekundarstufe I) auseinandergesetzt. Aus den Ergebnissen ergeben sich vielfältige neue Forschungsansätze. Zunächst ist zu überlegen, die ermittelten Ergebnisse zu verwenden, um in einem nächsten Schritt eine quantitative Erhebung in ganz Österreich durchzuführen und dadurch die Signifikanz der Ergebnisse zu erhöhen.

Ein weiterer Ansatz kann sein, die Erhebung auf andere Konfessionen auszuweiten, also beispielsweise im katholischen, freikirchlichen oder orthodoxen Religionsunterricht eine Erhebung im Rahmen derselben Fragestellung und Methodik durchzuführen, wobei am Ende die Ergebnisse zu vergleichen wären. Interessant ist auch die Frage, welche

Ergebnisse erzielt werden können, wenn sich eine gleich aufgebaute Studie auf Judentum fokussiert.

Ebenfalls anzudenken ist, im islamischen Religionsunterricht zu erheben, ob und wie das Thema Christentum besprochen wird. Folgen könnte auch eine Untersuchung der Lehrmaterialien und Schulbücher des Religionsunterrichts dahingehend, wie das Thema Islam darin thematisiert wird. Auch eine Längsschnittstudie wäre anzudenken, die die Beobachtung des Religionsunterrichts über einige Jahre hinweg durchführt, um ein noch repräsentativeres Ergebnis zu erhalten. Die so erhobene Datenmenge könnte es durchaus erlauben, jede einzelne der hier erarbeiteten Kategorien eingehender zu beleuchten.

Die vorliegende Studie wurde im Schuljahr 2022/2023 durchgeführt, also noch vor dem 07. Oktober 2023. Besonders interessant ist deshalb die Frage, an welchen Punkten die Ergebnisse abweichen, würde die Studie heute noch einmal durchgeführt. Natürlich erhebt diese Aufzählung keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Insgesamt zeigt vorliegende Studie, dass die Lehrer*innen sehr motiviert sind, den Schüler*innen das Thema Islam möglichst neutral und positiv als gleichwertige Religion zu vermitteln. Zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen herrscht eine Stimmung getragen von Wertschätzung und gegenseitiger Annahme. Mit H. Schluss ist zusammengefasst festzuhalten,

„dass der Religionsunterricht im Großen und Ganzen das gut leistet was er soll, nämlich seinen Bildungsauftrag in Bezug auf den christlichen Glauben und andere Religionen [zu] erfüllen. Er trägt dazu bei, dass Heranwachsende auch auf dem Gebiet der Religion nicht nur das eine oder andere wissen, sondern dass sie sich begründend mit Fragen des Glaubens, des Lebenssinns, der Lebensorientierung auseinandersetzen können und mit anderen in einen Dialog dazu treten können. Er trägt dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler die ihn besuchen, die 21q21grundgesetzlich garantierte Religionsfreiheit auch verantwortlich wahrnehmen können.“ (Schluss, 2010, S. 1)

10 VERZEICHNISSE

10.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Religiöse Zusammensetzung der österreichischen Bevölkerung 2016 und 2046 in unterschiedlichen Szenarien (Goujon et al., 2017, S. 17)	4
Abbildung 2: Religiöse Verteilung der österreichischen Bevölkerung 1991-2021 (Daten Statistik Austria, 2022a, Grafik C. Weiß).....	5
Abbildung 3: Schulsystem in Österreich („Das österreichische Schulsystem“, o. J.) ...	18
Abbildung 4: Ostösterreich.....	38
Abbildung 5: Regionale Verteilung	39
Abbildung 6: Verteilung der Orte nach Größe	40
Abbildung 7: Migrationshintergrund.....	40
Abbildung 8: Anteil Einwohner*innen mit Hochschulabschluss	41
Abbildung 9: Trägerschaft der Schulen	42
Abbildung 10: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 70)	68
Abbildung 11: Größenverteilung der Hauptkategorien.....	77
Abbildung 12: Unterteilung der Kategorie Didaktik	79
Abbildung 13: Unterteilung der Kategorie Inhalte	80
Abbildung 14: Unterteilung der Kategorie Ziele	88
Abbildung 15: Unterteilung der Kategorie Methoden	95
Abbildung 16: Unterteilung der Kategorie Materialien	97
Abbildung 17: Unterteilung der Kategorie Kooperationen.....	104
Abbildung 18: Unterteilung der Kategorie Selbstaussagen Lehrer*innen	110
Abbildung 19: Unterteilung der Kategorie Religionsbild.....	111
Abbildung 20: Unterteilung der Kategorie Positionierung und Rollenverständnis	117
Abbildung 21: Unterteilung der Kategorie Biografische Aspekte	121
Abbildung 22: Unterteilung der Kategorie Herausforderungen	127
Abbildung 23: Unterteilung der Kategorie Schüler*innen in der Wahrnehmung der Lehrer*innen	131
Abbildung 24: Unterteilung der Kategorie Lernausgangslage.....	132
Abbildung 25: Unterteilung der Kategorie Lernergebnis	136
Abbildung 26: Unterteilung der Kategorie Reaktionen.....	137
Abbildung 27: Unterteilung der Kategorie Religions- und Islambild der Schüler*innen	140
Abbildung 28: Unterteilung der Kategorie Berührungspunkte der Schüler*innen mit Islam	143

Abbildung 29: Unterteilung der Kategorie Rahmenbedingungen.....	147
Abbildung 30: Verteilung der Hauptkategorien der Schüler*inneninterviews:	154
Abbildung 31: Unterteilung der Kategorie Unterricht	156
Abbildung 32: Unterteilung der Kategorie Selbstwahrnehmung der Schüler*innen ...	168
Abbildung 33: Unterteilung der Kategorie Religionsbild der Schüler:innen	169
Abbildung 34: Unterteilung der Kategorie Berührungspunkte der Schüler*innen mit Islam	173
Abbildung 35: Folder: Ein Stück vom Himmel... Evangelischer Religionsunterricht von 10-14 (Evangelische Kirche A. und H.B. in Österreich, o. J.)	192

10.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:Schulen W1-W9	39
Tabelle 2: Demografische Daten befragte Lehrer*innen.....	43
Tabelle 3: Demografische Daten befragter Schüler*innen.....	45
Tabelle 4:Transkriptionszeichen	63
Tabelle 5: Gegenüberstellung der Ergebniskategorien.....	155
Tabelle 6: Ergebnisse Unterrichtsbeobachtung 1a.....	183
Tabelle 7: Ergebnisse Unterrichtsbeobachtung 1b.....	184
Tabelle 8: Erklärung/Begrifflichkeiten bezüglich Häufigkeit	185
Tabelle 9: Ergebnisse Materialerhebung.....	186
Tabelle 10: Ziele	193
Tabelle 11: Berührungspunkte	195
Tabelle 12: Religionsbild.....	197
Tabelle 13: Inhalte	203
Tabelle 14: Methoden	205
Tabelle 15: Materialien.....	206
Tabelle 16: Kooperationen	208
Tabelle 17: Relevanz des Unterrichts zum Thema Islam	209
Tabelle 18: Thematische Einbindung	210
Tabelle 19: Bewertung des Religionsunterrichts	211
Tabelle 20: Positionierung und Rollenverständnis.....	212
Tabelle 21: Einstellungen.....	213
Tabelle 22: Lernausgangslage und Vorwissen	214
Tabelle 23: Lernergebnis und Reaktionen.....	216
Tabelle 24: Herausforderungen	218
Tabelle 25: Konflikte	220
Tabelle 26: Rahmenbedingungen	221

10.3 Literatur

- Agoustinis, M. & Reynolds, K. J. (Hrsg.). (2001). Understanding Prejudice, Racism, and Social Conflict. Sage Pub.
- Allport, G. W. (²⁵1979). The nature of prejudice. Addison-Wesley Pub. Co.
- Altmeyer, S., & Tautz, M. (2015). In Burrichter, R., Langenhorst, G. & Stosch, K. von (Hrsg.). Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik: Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens (S. 111–140). Ferdinand Schöningh.
- Barton, P. F. (1987). Evangelisch in Österreich: Ein Überblick über die Geschichte der Evangelischen in Österreich. Böhlau-Verl.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In Killius, N., Kluge, J. & Reisch, L. (Hrsg.). Die Zukunft der Bildung (S. 122–150). Suhrkamp.
- Berger, H. (³1985). Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit: Eine Kritik an Interview und Einstellungsmessung in der Sozialforschung. Athenäum.
- Boehme, K. (2023). Interreligiöses Begegnungslernen: Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltansichten. Herder.
- Bucher, A. A. (²2000). Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe: Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Kohlhammer.
- Bucher, A. A., Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P. & Schreiner, M., in Verb. mit Kraft, F. & Schwarz, E. (2009). (Hrsg.). „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“: Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Calwer Verl.
- Budde, J., Lengyel, C., Böning, C., Claus, C., Weuster, N., Doden, K. & Schroedler, T. (2021). (Hrsg.). Schule in Distanz – Kindheit in Krise. Springer VS.
- file:///C:/Users/A329-174/Downloads/978-3-658-36942-2.pdf. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

- Burrichter, R., Langenhorst, G., & Stosch, K. von (Hrsg.). (2015). Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik: Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Ferdinand Schöningh.
- Danner, S. (2015). KoKoRu: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ‚das Wiener Modell‘. Österreichisches Religionspädagogisches Forum, ÖRF 23 (2015), S. 47-53. DOI: 10.25364/10.23:2015.1.6. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Dantine, J., Thien, K. & Weinzierl, M. (Hrsg.). (1999) Protestantische Mentalitäten. Passagen Verlag.
- Das österreichische Schulsystem. (2023). Parlamentsdirektion.
<https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-bildung-und-ausbildung/schul-und-ausbildungssystem-in-oesterreich> (Heruntergeladen am 21. September 2024).
- Dk:RU. (2020). Erzbischöfliches Amt für Schule und Bildung.
<https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/09/Das-Konzept-von-dkRU.pdf>. (Heruntergeladen am 21. September 2024).
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2011). The psychology of attitudes (Nachdr.). Wadsworth, Cengage Learning.
- Evangelische Kirche A. und H.B. in Österreich. (o. J.). Ein Stück vom Himmel... Evangelischer Religionsunterricht von 10-14.
<https://evang.at/kirche/bildung/religionsunterricht/>. (Heruntergeladen am 21. September 2024).
- Evangelische Kirche A. und H.B. in Österreich. (2024). Wir über uns. Evangelische Kirche in Österreich. <https://evang.at/kirche/wir-ueber-uns/>. (Heruntergeladen am 21. September 2024).
- Flick, U. (Hrsg.). (2008). Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Friesl, C., Aichholzer, J., Hajdinak, S. & Kritzing, S. (2019). (Hrsg.). Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018. Czernin.

- Goujon, A., Jurasszovic, S., & Potančoková, M. (2017). Demographie und Religion in Österreich. Szenarien 2016 bis 2046. Österreichischer Integrationsfonds.
https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Forschungsbericht/Forschungsbericht__Demographie_und_Religion_inkl_Vorwort_Web.pdf (Heruntergeladen am 21. September 2024).
- Goujon, A., Reiter, C., & Potančoková, M. (2022). Religiöse Diversifikation in Österreich. In Lehmann, K. & Reiss, W. (Hrsg.). Religiöse Vielfalt in Österreich. Nomos; Facultas.
- Grethlein, C. (2012). Der Inhalt des Evangelischen Religionsunterrichts – ein praktisch-theologischer Impuls. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 64 (2012), H. 4, S. 325-334. <https://doi.org/10.1515/zpt-2012-0403> (Heruntergeladen am 21. September 2024).
- Grethlein, C. (2014). Interreligiöse Themen. In Rothgangel, M., Adam, G. & Lachmann, R. (Hrsg.) Religionspädagogisches Kompendium (S. 403-415). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grümme, B. (2007). Vom Anderen eröffnete Erfahrung: Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik. Herder.
- Grümme, B., Lenhard, H. & Pirner, M. L. (2012). (Hrsg.) Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch. Kohlhammer.
- Hatch, M. J. & Schultz, M. (2020). (Hrsg.). Organizational identity: A reader (S. 56-66). Oxford Univ. Press.
- heute.at. (2024, August 1). Ganze Geldliste: So viel mehr erhält Familie aus Syrien. Heute. <https://www.heute.at/s/ganze-geldliste-so-viel-mehr-erhaelt-familie-aus-syrien-120051112> (Heruntergeladen am 21. September 2024).
- Hinkelmann, F. (2022). Evangelische Kirchen. In Lehmann, K., & Reiss, W. (Hrsg.) Religiöse Vielfalt in Österreich Religiöse Vielfalt in Österreich (S. 135–148). Nomos; Facultas.

- Hug, T., Poscheschnik, G., & Lederer, B. (Hrsg.). (2010). Empirisch forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium (Lizenzausg.). UVK-Verl.-Ges.
- Jann, O., & Wohnig, A. (2018). Kritik und Konflikt. Für eine nonkonformistische Diversität der Standpunkte. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 9 (2018), H. 1, S. 96-114.
- Jentsch, L. (2021). Einstellungen zum Islam im evangelischen Religionsunterricht: Eine empirische Studie unter nicht-muslimischen Schülerinnen und Schülern in Nordrhein-Westfalen. LIT.
- Jungwirth, L. (with Universität Wien). (2024). Politische Vergangenheiten: Der österreichische Protestantismus in den Jahren 1933/34 bis 1968. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kießling, K. (2004). Zur eigenen Stimme finden: Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen. Schwabenverlag.
- KiKa (Regisseur). (2023, April 20). Checker Tobi: Der Islam-Check [Video recording]. <https://www.kika.de/checker-welt/checker-reportagen/checker-tobi/videos/der-islam-check-100>. (Heruntergeladen am 28.09.2024)
- Killius, N., Kluge, J. & Reisch, L. (2002). (Hrsg.). Die Zukunft der Bildung. Suhrkamp.
- Kirchhoff, I., & Dievenkorn, S. (Hrsg.). (2010). RELi + wir (Österreich-Ausg. [allgemeinbildende höhere Schule AHS, Hauptschule HS]). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kleining, G., & Kleining, G. (1995). Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Beltz, PVU.
- Kliss, O. (2011). Empirische Religionspädagogik. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 63 (2011), H. 2, S. 163–179. <https://doi.org/10.1515/zpt-2011-0208>. (Heruntergeladen am 28.09.2024)
- König, R., Rüschenmeyer, D. & Scheuch E. K. (Hrsg.). (⁶1968). Das Interview. Formen, Techniken, Auswertung. Kiepenheuer [und] Witsch.

- Körtner, U. H. J. (2024, Juni 13). Ist Demokratie jetzt die neue Religion? Die Presse.
<https://www.diepresse.com/18563413/ist-demokratie-jetzt-die-neue-religion>.
 (Heruntergeladen am 28.09.2024)
- Krause, S., Nikolova, R., Schluß, H., Weiß, T., & Willems, J. (2008). Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 54 (2008), H. 2, S. 174-188.
- Krobath, T., & Taschl-Erber, A. (Hrsg.). (2023). Konfessionell - kooperativ - interreligiös: Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander? Symposium „Miteinander?! – Religionsunterricht in Kooperation“, Wien. LIT Verlag.
- Lachmann, R. (2019). Von der Fremdreigionen-Didaktik zum Interreligiösen Lernen. In Lachmann, R., Rothgangel, M. & Schröder, B. (Hrsg.). Christentum und Religionen Elementar: Lebensweltlich-Theologisch-Didaktisch (S. 26-40). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lachmann, R., Rothgangel, M. & Schröder, B. (Hrsg.). (2019) Christentum und Religionen Elementar: Lebensweltlich-Theologisch-Didaktisch. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lähnemann, J. (1983). (Hrsg.) Kulturbeggnung in Schule und Studium. Türken-Deutsche, Muslime-Christen. Rissen.
- Lähnemann, J. (2017). Lernen in der Begegnung. Ein Leben auf dem Weg zur Interreligiosität. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leeb, R. (1999). Der österreichische Protestantismus und die Los-von-Rom-Bewegung. In Dantine, J., Thien, K. & Weinzierl, M. (Hrsg.). Protestantische Mentalitäten. Passagen Verlag.
- Leeb, R. (2007). Widerstand und leidender Ungehorsam gegen die katholische Konfessionalisierung in den österreichischen Ländern. In Leeb, R., Pils, S. C. & Winkelbauer, T. (Hrsg.) Staatsmacht und Seelenheil. Gegenreformation und

- Geheimprotestantismus in der Habsburgermonarchie (S. 183–201). Oldenbourg Verlag.
- Leeb, R., Scheutz, M., & Weikl, D. (Hrsg.). (2009). Geheimprotestantismus und evangelische Kirchen in der Habsburgermonarchie und im Erztstift Salzburg (17./18. Jahrhundert). Böhlau.
- Leeb, R., Pils, S. C. & Winkelbauer, T. (Hrsg.). Staatsmacht und Seelenheil. Gegenreformation und Geheimprotestantismus in der Habsburgermonarchie (S. 183–201). Oldenbourg Verlag.
- Lehmann, K., & Reiss, W. (2022). Einführung. In Dies. (Hrsg.). Religiöse Vielfalt in Österreich. Nomos; Facultas.
- Lehner-Hartmann, A. (2022). Religion betrifft Schule: Religiöse Pluralität gestalten. Verlag W. Kohlhammer.
- Leimgruber, S. (2012). Interreligiöses Lernen. Kösel.
- Link, C. (2007). Der Protestantismus in Österreich. Univ., Evang.-Theol. Fak.
- Lueger, M. (2010). Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. facultas.wuv.
- Maccoby, E. E., & Maccoby, N. (1968). Das Interview: Ein Werkzeug der Sozialforschung. In König, R., Rüschenmeyer, D. & Scheuch E. K. (Hrsg.), Das Interview. Formen, Techniken, Auswertung. Kiepenheuer [und] Witsch.
- Mattes, A. (2022). Migration & Religion. Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Mayrhofer, C. (2024, Juni 12). Soll der Religionsunterricht an Wiener Volksschulen abgeschafft werden? Die Presse. <https://www.diepresse.com/18560941/soll-der-religionsunterricht-an-wiener-volksschulen-abgeschafft-werden>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag.
- Mendl, H. (2009). Wie Kinder mit Differenz umgehen. Theologisieren mit Kindern im Kontext religiöser Pluralität. In Bucher, A. A., Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P. & Schreiner, M, in Verb. mit Kraft, F. & Schwarz, E. (Hrsg.). In den Himmel

- kommen nur, die sich auch verstehen“: Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen (Bd. 8, S. 39-49). Calwer Verl.
- Merkel, R. (2022). Wie lernt man, transparent zu unterrichten? Reflexionen notwendiger Tarierungsanforderungen in der Ausbildung von Positionalität durch angehende Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 21 (2022) H. 2, S. 90-100. <https://doi.org/10.23770/tw0250>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Meyer, K. (2012a). Islamische Denkipulse im christlichen Unterricht. Lernchancen für den Religionsunterricht durch Traditionen des Islams. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 11 (2012), H. 2, S. 37-50. <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-02/07.pdf>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Meyer, K. (2012b). Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2019). Grundlagen interreligiösen Lernens: Mit 22 Abbildungen und 8 Tabellen. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Moorcroft, C., & Moorcroft, C. (1998). Religionen kennen lernen: Islam: ab Klasse 5. Verl. an der Ruhr.
- Morton-Williams, J. (1993). Interviewer approaches. Dartmouth; SCPR.
- Mund, N. (2021). Religionsunterricht in der Krise. Empirische Religionslehrer*innenbefragung in Zeiten corona-bedingten distance learnings. Wien.
- Naurath, E. (2022). „Ich weiß zwar viel, aber die Vorbehalte bleiben.“ – Emotionen im interreligiösen Lernen. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 21 (2022), H. (), S. 151-163. <https://doi.org/10.23770/tw0280>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Nesdale, D. (2001). The Development of Prejudice in Children. In Agoustinis, M. & Reynolds, K. J. (Hrsg.). Understanding Prejudice, Racism, and Social Conflict (S. 57–72).

- Nimmervoll, L. (2017, April 5). Überparteiliche Plattform kämpft für Ethikunterricht für alle. Der Standard.
<https://www.derstandard.at/story/2000055371850/ueberparteiliche-plattform-kaempft-fuer-ethikunterricht-fuer-alle>. (Heruntergeladen am 04. Oktober 2024)
- Oelkers, J. (2010, April 8). Europäische Schulsysteme im Vergleich.
<file:///C:/Users/A329-174/Downloads/ZuerichVolkshaus.pdf>. (Heruntergeladen am 04. Oktober 2024)
- ORF red. (2024, Juni 11). Rund ein Drittel der Wiener Volksschüler sind Muslime.
<https://religion.orf.at/stories/3225393/>. (Heruntergeladen am 04. Oktober 2024)
- Österreichischer Integrationsfonds. (2022, Mai 18). Niederösterreich. Zahlen, Daten und Fakten zu Migration und Integration.
https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/monitor/Niederoesterreich_2021-RZ_WEB.pdf. (Heruntergeladen am 04. Oktober 2024)
- Pemsel-Maier, S. (2015). Ein religionspädagogisches Plädoyer für die vernachlässigte Arbeit an den Inhalten. In Pemsel-Maier, S. & Schambeck, M. (Hrsg.). Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen (S. 21–39). Herder.
- Pemsel-Maier, S. & Schambeck, M. (2015). (Hrsg.). Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen. Herder.
- Pirner, M. L. (2006). Interkulturelle Bildung – Überlegungen aus christlich-pädagogischer Perspektive. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 5 (2006), H. 1, S. 25-38. https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-01/Pirner_Interkulturelle-Bildung-END.pdf. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Polak, R. & Seewann, L. (2019). Säkularisierung und Pluralisierung als treibende Dynamiken in Österreich. In Friesl, C., Aichholzer, J., Hajdinak, S. & Kritzing, S. (Hrsg.). Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018. Czernin.

- Rademacher, S., & Tressat, M. (2021). Alltag in der Krise. Psychosoziale Herausforderungen und adoleszente Positionierungen in Zeiten von Corona. In Budde, J., Lengyel, C., Böning, C., Claus, C., Weuster, N., Doden, K. & Schroedler, T. (Hrsg.). Schule in Distanz - Kindheit in Krise (S. 97–127). Springer VS. file:///C:/Users/A329-174/Downloads/978-3-658-36942-2.pdf. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Reinders, H. (2016). Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden. De Gruyter Oldenbourg.
- Riegel, U., Gronover, M., Brügge-Feldhake, M., Hofmann, J., & Boschki, R. (2023). Der Umgang mit religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht: Eine explorative Studie im Mixed-Methods-Design. Waxmann.
- Riegel, U., Totsche, B., Zimmermann, M., & Fabricius, S. (2021). Organisatorische Aspekte der Einführung von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen (NRW). Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 20 (2021), H. 2, S. 196-216. <https://doi.org/10.23770/tw0219>. (Heruntergeladen am 01. Oktober 2024)
- Roose, T. G., Schwarz, S., & Witten, U. (2020). Die Inhalte des Religionsunterrichts in der Kritik – eine mehrperspektivische Annäherung an eine religionspädagogische Grundfrage. Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 19 (2020), H. 2, S. 218-238. <https://doi.org/10.23770/tw0158>. (Heruntergeladen am 01. Oktober 2024)
- Rothgangel, M. (Hrsg.). (2013a). Religion und Gemeinschaft: Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive. V & R Unipress, Vienna Univ. Press.
- Rothgangel, M. (2013b). Vorurteile als Integrationshindernis. Interreligiöses Lernen vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Einstellungs- und Vorurteilsforschung. In Rothgangel, M., Aslan, E. & Jäggle, M. (Hrsg.). Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive (S. 171–185). V & R Unipress, Vienna Univ. Press.

- Rothgangel, M., Aslan, E. & Jäggle, M. (2013). (Hrsg.). Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive. V & R Unipress, Vienna Univ. Press.
- Rothgangel, M., Adam, G. & Lachmann, R. (2014) (Hrsg.) Religionspädagogisches Kompendium (S. 403-415). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rothgangel, M. (2015). ReligionslehrerInnen im Horizont jüngerer empirischer Studien. Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 2015 (23); S. 101-109; <https://doi.org/10.25364/10.23:2015.1.12>. (Heruntergeladen am 24. September 2024)
- Rothgangel, M. (2022). Bildung und Religionen. In Lehmann, C. & Reiss, W. (Hrsg.). Religiöse Vielfalt in Österreich (S. 509–524).
- Sajak, C. P. (2010). Das Fremde als Gabe begreifen: Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive. LIT.
- Sajak, C. P. (2012). Interreligiöses Lernen im schulischen Unterricht. In Grümme, B., Lenhard, H. & Pirner, M. L. (Hrsg.) Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (S. 223–233). Kohlhammer.
- Sanger, J., & Kroath, F. (1998). Der vollkommene Beobachter? Ein Leitfaden zur Beobachtung im Bildungs- und Sozialbereich. Studien Verlag.
- Schambeck, M. (2013a). Interreligiöse Kompetenz: Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schambeck, M. (2013b). Multi Kulti Deutsch: Wie Migration die deutsche Sprache verändert. C.H. Beck.
- Scharfe, M. (with Karl-Franzens-Universität Graz). (2017). Religions- und Ethikunterricht im bekenntnisneutralen Staat: Ein Rechtsvergleich zwischen Österreich und Deutschland. Verlag Österreich.
- Schelander, R., Lindner, D., & Kromer, I. (2018). Wie SchülerInnen einer Wiener NMS über religiöse Vielfalt denken. Österreichisches Religionspädagogisches

Forum; 2018 (26) H. 1; S. 32-39. <https://doi.org/10.25364/10.26:2018.1.5>.

(Heruntergeladen am 30. September 2024)

Schluss, H. (2010, März 19). [Überarbeitetes Statement auf der Mitgliederversammlung des Comenius Institutes]. https://comenius.de/wp-content/uploads/2015/02/Schluss_Ueberlegung_Herausforderung_Religionspaedagogik_2010.pdf. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

Schmich, J., & Opriessnig, S. (2020). TALIS 2018 (Band 2). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. <https://doi.org/10.17888/TALIS2018-2>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

Schreiner, P., Sieg, U. & Elsenbast, V. (Hrsg.) Handbuch Interreligiöses Lernen: Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Gütersloher Verlagshaus. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/1782806/2314003/OCT3335.pdf>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

Schreiner, M. (2023). Überblick über religionspädagogisch interessante und relevante Neuerscheinungen. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 22 (2023), H. 2, S. 369-450. <https://doi.org/10.23770/tw0319>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

Schreiner, M. (2024). Hinweise auf religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 22 (2024), H. 1, S. 142-222. <https://doi.org/10.23770/tw0343>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

Schröder, B. (2010). Islam. In Christentum und Religionen elementar: Lebensweltlich-Theologisch-Didaktisch (Bd. 5). Vandenhoeck & Ruprecht.

Schultze, H., & Trutwin, W. (Hrsg.). (1973). Weltreligionen, Weltprobleme: Ein Arbeitsbuch für Studium und Unterricht. Vandenhoeck & Ruprecht.

Schweitzer, F. (2000). Wozu noch Religionsunterricht? Theologie Online. Praktische Theologie. <http://www.theologie-online.uni-goettingen.de/pt/schweitzer.htm>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

- Schweitzer, F. (2009). Wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenzen wahrnehmen. In Bucher, A. A., Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P. & Schreiner, M., in Verb. mit Kraft, F. & Schwarz, E. (Hrsg.). In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“: Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen (Bd. 8, S. 39-49). Calwer Verl.
- Schweitzer, F. (2014). Religion in pluraler Gesellschaft – religionspädagogisch betrachtet. Österreichisches Religionspädagogisches Forum; 2014 (22), S. 45-53; <https://doi.org/10.25364/10.22:2014.1.6>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Schweitzer, F. (2015). Interreligiöse Bildung: Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Bräuer, M. & Losert, M. (2016). Einführung und zusammenfassende Darstellung des Forschungsprojektes. In Schweitzer, F., Bräuer, M. & Boschki, R. (Hrsg.). Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze: Bd. 10. Waxmann.
- Schweitzer, F., Bräuer, M. & Boschki, R. (2016). (Hrsg.). Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze: Bd. 10. Waxmann.
- Schweitzer, F., Ulfat, F., Boschki, R., & Humpert, R. M. (Hrsg.). (2023). Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht. Waxmann.
- Selting, M., Auer, P., Barth - Weingarten, D., & Bergmann, J. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, 353–402. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Stadt Wien. (2021). Wiener Bevölkerung 2021: Daten und Fakten zu Migration und Integration. <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/daten-fakten/bevoelkerung-migration.html>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Statistik Austria. (2021, 2023). <https://www.statistik.at/en>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

- Statistik Austria. (2022a). Statistisches Jahrbuch: Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren. Wien. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Statistik Austria. (2022b, Mai 5). STATISTIK AUSTRIA, Volkszählungen 1951 bis 2001. 2021: Zusatzfragen zur Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung zu „Religionszugehörigkeit“, 1. Bis 4. Quartal 2021.
<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/weiterfuehrende-bevoelkerungsstatistiken/religionsbekenntnis>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Streib, H. (2005). Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. In Schreiner, P., Sieg, U. & Elsenbast, V. (Hrsg.) Handbuch Interreligiöses Lernen: Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts (S. 230-243). Gütersloher Verlagshaus. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/1782806/2314003/OCT3335.pdf>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Tajfel, H., & Turner, J. (2020). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In Hatch, M. J. & Schultz, M. (Hrsg.). Organizational identity: A reader (S. 56-66). Oxford Univ. Press.
- Tautz, M. (2007). Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht: Menschen und Ethos im Islam und Christentum. Kohlhammer.
- Trauner, K. R. (2019). Nationalismus und Los von Rom-Bewegung. In Trauner, K.-R. Konfessionalität und Nationalität. Die evangelische Pfarrgemeinde Marburg/Maribor im 19. und 20. Jahrhundert. (S. 105–184). Böhlau.
- Trauner, K.-R. (2019). Konfessionalität und Nationalität. Die evangelische Pfarrgemeinde Marburg/Maribor im 19. und 20. Jahrhundert. Böhlau.
- Tworuschka, U. (1983). Perspektiven einer neuen Islam-Didaktik vor dem Hintergrund bisheriger Behandlung des Islam in Schulbüchern und Unterrichtsmodellen. In Lähnemann, J. (Hrsg.) Kulturbegegnung in Schule und Studium. Türken-Deutsche, Muslime-Christen (S. 39-55). Rissen.

- Unser, A., & Riegel, U. (2022). Grundlagen der quantitativ-empirischen Religionspädagogik: Eine anwendungsorientierte Einführung. Waxmann.
- van Dellen, A. (2016). Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig? Einblicke in die Situation, in aktuelle Herausforderungen und mögliche Perspektiven religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 15 (2016), H. 1, S. 153-172. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- VERBI GmbH. (o. J.). MAXQDA [Software]. <https://www.maxqda.com>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Verlag an der Ruhr (Hrsg.). (2014). 80 Bild-Impulse: Weltreligionen. Verlag an der Ruhr.
- Völker, M. (2024, Juni 11). Stoppt den Religionsunterricht an den Schulen. DerStandard. <https://www.derstandard.at/story/3000000223898/stoppt-den-religionsunterricht-an-schulen>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (¹⁰2003). Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Huber.
- Weiß, C. (2020). Corporate Social Responsibility und Nachhaltigkeit im Vergleich: Unterschiede und Ähnlichkeiten in der Umsetzung bei Profit- und Non-Profit Organisationen. (Masterarbeit).
- Weiß, T. (2016). Fachspezifische und fachübergreifende Argumentationen am Beispiel von Schöpfung und Evolution: Theoretische Grundlagen-empirische Analysen-jugendtheologische Konsequenzen. V&R Unipress.
- Weiß, W., & Doedens, F. (Hrsg.). (1997). Religionsunterricht für alle: Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Waxmann.
- Ziebertz, H.-G. (2011). Methodologie und wissenschaftliche Methoden in der Religionspädagogik. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 63 (2011), H. 2, S. 127-137. <https://doi.org/10.1515/zpt-2011-0205>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

Ziebertz, H.-G., Riegel, U., & Heil, S. (2008). Letzte Sicherheiten: Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher. Herder.

Gesetze

BGBLA_2021_II_250 (2021). Änderung der Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015, der Lehrpläne für technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen 2016, der Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule, der Lehrpläne der humanberuflichen Schulen, der Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016, der Lehrpläne des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik einschließlich der Qualifikation für Hortpädagogik und des Kollegs der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik, der Lehrpläne für Höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten 2016, der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen sowie der Zeugnisformularverordnung, BGBLA_2021_II_250 (2021).

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2021_II_250/BGBLA_2021_II_250.html. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

BGBI. II Nr. 185/2012, Pub. L. No. BGBI. II Nr. 185/2012 (2022).

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&ShowPrintPreview=True>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

BGBI. Nr. 190/1949. Gesamte Rechtsvorschrift für Religionsunterrichtsgesetz, Pub. L. No. 10009217, NOR40138480 BGBI. Nr. 190/1949 (1949).

<https://ris.bka.gv.at/geltendefassung.wxe?abfrage=bundesnormen&gesetzesnummer=10009217>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

Bundesgesetz über äußere Rechtsverhältnisse der Evangelischen Kirche, Pub. L. No. 10000006, NOR12000054 RGBI1867/142 (1867).

<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetz>

zesnummer=10000006&FassungVom=2024-04-

14&Artikel=14&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

Bundesgesetz über äußere Rechtsverhältnisse der Evangelischen Kirche, Pub. L. No. 10009255, NOR12118321 (1961). (Heruntergeladen am 30. September 2024)

BMBWF, Wissenschaft und Forschung. (2019, Dezember 10). Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in der Mittelschule, Sonderschule (ab der 5. Schulstufe) und der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_395/COO_2026_100_2_1701715.html. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

BMBWF, Wissenschaft und Forschung. (2020): Mittelschule.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html>. (Heruntergeladen am 30. September 2024)

RGBI1867/142 (1867). Bundesgesetz über äußere Rechtsverhältnisse der Evangelischen Kirche, Pub. L. No. 10000006, NOR12000054. [https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006&FassungVom=2024-04-14&Artikel=14&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=Bundesgesetz über äußere Rechtsverhältnisse der Evangelischen Kirche,](https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006&FassungVom=2024-04-14&Artikel=14&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=Bundesgesetz%20über%20äußere%20Rechtsverhältnisse%20der%20Evangelischen%20Kirche) Pub. L. No. 10009255, NOR12118321 (1961). (Heruntergeladen am 30. September 2024)

StGBI. Nr. 303/1920, Pub. L. No. 10000044, NOR12001209 (1920).

<https://www.ris.bka.gv.at/eli/stgbl/1920/303/A303/NOR12001209> (heruntergeladen am 26. September 2024).

ANHANG

1 Leitfaden zur Durchführung der Lehrer*inneninterviews

MORE-Lehrkräfteinterview

Leitfaden für das Lehrkräfteinterview

Material:

- Aufnahmegerät (Akku ausreichend geladen?)
- Stift, Notizblock
- Flasche Wasser, Gläser

[Die Farben der Topic-Fragen markieren ihre Priorität. Wenn eine grüne Frage bei der Beantwortung der Steuerungsfrage nicht beantwortet wurde, sollte sie direkt danach gefragt werden. Gelbe Fragen können im Anschluss gestellt werden, falls ausreichend Zeit zur Verfügung ist, sonst sollte zur nächsten Steuerungsfrage vorangeschritten werden. Rote Fragen können gestellt werden, wenn nach der Beantwortung aller Steuerungs- und aller anderen Topic-Fragen noch Zeit zur Verfügung steht.]

Vor Interviewbeginn ausfüllen:

Pseudonymisierungscode: .

Interviewer:in: .Claire Weiß

Datum:

Setting:

Vor Beginn der Aufzeichnung ansprechen:

- Dank für Teilnahme am Interview
- Vorstellung der eigenen Person
- Was passiert mit den Daten?
 - werden bei der Transkription pseudonymisiert, Audiodatei nach Transkription gelöscht.
- Materialfragebogen bereits ausgefüllt?
 - Etwaige Kopien von Materialien können jetzt übergeben werden
- Ungefähr Dauer des Interviews [45 Min.]
- Noch Fragen?

Zur Einleitung kann sich am folgenden Text orientiert werden:

Uns interessiert, wie Sie in ihrem Unterricht vor allem in der Klassenstufe 8 [Zürich womöglich KS 7] aber auch darüber hinaus mit dem Thema Islam umgehen. Im folgenden Interview werde ich Ihnen Fragen zu Ihrer Unterrichtsgestaltung, zu den Schülerinnen und Schülern und ihren eigenen Voraussetzungen in Bezug auf das Thema Islam stellen. Wichtig ist, dass es für uns keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Wir interessieren uns einfach für Ihre Perspektive. Wenn es jetzt keine Fragen von Ihrer Seite mehr gibt, können wir loslegen.

Aufnahmegerät starten!

1. Fragebereich: Unterricht und Didaktik

Steuerungsfragen	Topics	Detailfragen
Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, wie das Thema Islam, muslimisches Leben und Musliminnen und Muslime im Unterricht vorkommen können. Wie kommt es in Ihrem Unterricht vor? Bei den weiteren Fragen werden wir vom Thema Islam sprechen. Damit möchten wir uns gerne darauf beziehen, was Sie gerade geschildert haben. Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit der Behandlung des Themas Islam gemacht?	Handelt es sich um eigene Einheiten, Einzelstunden oder kommt das Thema Islam jeweils als Dimension anderer Einheiten vor?	

1.1 Rahmenbedingungen

Welche Vorgaben und Erwartungen spielen für Sie in der Durchführung Ihres RU zum Thema Islam eine Rolle?	Sie behandeln das Thema Islam im RU und nicht in einem religionskundlichen Unterricht. Hat das eine Bedeutung für die Behandlung des Themas Islam in Ihrem Unterricht? Wie hilfreich sind die Vorgaben des Lehrplans für Ihren Unterricht zum Thema Islam? Gibt es Vorgaben an ihrer Schule betreffend ihren Unterricht zum Thema Islam? Inwiefern werden Sie als LP in Bezug zum Unterricht zum Thema Islam mit politischen Erwartungen konfrontiert?	Wenn ja, welche? Wenn ja, welche? Welche sind das konkret? Von wem?
--	--	--

1.2 Ziele und Herausforderungen

Welche Ziele verfolgen Sie in Ihrem Unterricht zum Thema Islam?	Unterscheiden sich diese Ziele von denen in anderen Themenbereichen im RU? Welche Fähigkeiten/Fertigkeiten vermitteln Sie in Ihrem Unterricht zum Thema Islam? Manche meinen, dass der Unterricht zum Thema Islam Toleranz und ein friedliches Zusammenleben fördert. Was denken Sie darüber?	Was meinen Sie damit? Weshalb?
Gibt es im Unterricht in Bezug zum Thema Islam Chancen, die spezifisch für dieses Thema sind im Vergleich zu anderen Themen? Gibt es im Unterricht Herausforderungen zu bewältigen, die spezifisch in Bezug zum Thema Islam vorkommen im Vergleich zu anderen Themen?		Wenn ja, welche? Wenn ja, welche?

1.3 Inhalte

Welche Inhalte sind für Sie beim Thema Islam wichtig?	Welche Rolle spielen aktuelle Themen in Ihrem Unterricht zum Thema Islam? Behandeln Sie die Beziehung von Islam, Christentum und weiteren Religionen zueinander? Behandeln Sie die Beziehung von Muslim*innen und Christ*innen oder auch zu weiteren Religionsangehörigen zueinander?	Weshalb entscheiden Sie sich für diese Inhalte/Themen? Wenn ja, welche Aspekte dieser Beziehung behandeln Sie? Weshalb?
--	--	--

MORE-Lehrkräfteinterview

	Behandeln Sie die Beziehung von nicht-religiösen Menschen zu Muslim*innen in ihrem RU? Thematisieren Sie auch, dass es Muslim*innen gibt, die nichts oder nicht viel mit Religion zu tun haben in ihrem Unterricht ein Thema? Spielen Glaubenserfahrungen oder so etwas wie persönlicher Glaube der einzelnen eine Rolle? Spielt Integration oder was darunter diskutiert wird eine Rolle in Ihrem Unterricht zum Islam?	Was verstehen Sie unter Integration?
--	---	---

1.4 Methoden

Welche Methoden bevorzugen Sie bei der Behandlung des Themas Islam? [z.B.: eher textbasiert oder gesprächsorientiert?]	Inwiefern gibt es Kooperationen, die für den Unterricht zum Thema Islam eingegangen werden? Besuchen Sie außerschulische Lernorte im Unterricht zum Thema Islam? Behandeln Sie das Thema Islam auch fächerübergreifend?	Welche/wie oft? Mit dem isl. RU/anderen Fächern/Organisationen ausserhalb der Schule? Wie kommen Sie zu diesen Kooperationen? Persönliches Netzwerk? Netzwerk der Schule? Der Stadt? Nach welchen Kriterien suchen Sie diese Kooperationen aus? Welche/wie oft? Nach welchen Kriterien suchen Sie diese außerschulischen Lernorte aus?
--	---	--

1.5 Material & Medien

Bezüglich der Unterrichtsmaterialien und Medien, die Sie im Unterricht und in der Unterrichtsvorbereitung einsetzen, haben Sie bereits den Fragebogen bekommen. Das würde ich gerne an dieser Stelle vertiefen. Geben sie gerne Beispiele aus den Antworten in Ihrem Fragebogen. Ganz allgemein: Welche Faktoren spielen für sie bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien für das Thema Islam eine Rolle?	Im Unterricht zum Thema Islam gibt es viele Möglichkeiten mit Filmen, Gegenständen, Bildern. Internetseiten oder Texten zu arbeiten. Wie häufig verwenden Sie welche Art von Material in Ihrem Unterricht zum Islam? Wie schätzen Sie die Qualität der Materialien ein, die Ihnen zur Verfügung stehen? Wenn Sie eigene Materialien erstellen, worauf achten Sie besonders?	Unterscheidet sich das von anderen Themen? Was ist gut und was könnte besser sein? Können Sie Beispiele geben? Worüber freuen/ärgern Sie sich? Was fehlt ihnen? Warum?
1.6 Idealvorstellung		
Wenn Sie sämtliche Möglichkeiten hätten, wie würden Sie den Unterricht zum Thema Islam gestalten?	Gibt es Umstände, die einen solchen idealen Unterricht verhindern? Welche Inhalte sollten darin vorkommen? Welche didaktischen und methodischen Mittel sollten in einem idealen Unterricht verwendet werden? Was würden Sie konkret an dem Unterricht ändern, wie Sie ihn jetzt durchführen können?	Welche?

2. Fragebereich: Schülerinnen und Schüler [SuS]

2.1 Reaktionen der SuS

Welche Reaktionen erleben Sie im Unterricht zum Thema Islam bei den SuS?	Interesse? Widerstand? Gibt es bei der Behandlung des Themas Islam Konflikte innerhalb der Lerngruppe?	grösser oder kleiner als bei anderen Themen? Können Sie beschreiben, wie diese Konflikte aussehen? Wenn ja, bei welchen konkreten Themen? Welche Rolle nehmen muslimische SuS bei diesen Konflikten ein? Wie gehen Sie mit diesen Konflikten um?
---	---	---

2.2 Einstellungen der SuS zum Islam

Wie nehmen Sie die Vorstellungen der SuS zum Thema Islam, Muslim*innen und muslimischem Leben wahr?	Haben Sie den Eindruck, dass sich die Vorstellungen der Schüler*innen durch Ihren Unterricht verändert haben? Streben Sie an, dass sich diese Vorstellungen der Schüler*innen durch Ihren Unterricht verändern?	Greifen Sie als LP diese Vorstellungen auf? Bringen die SuS diese Vorstellungen in den Unterricht ein? Wie gehen Sie damit um?
--	---	---

3. Fragebereich: Lehrkraft

3.1 Eigene Haltung

Falls ich Sie das fragen darf: Inwiefern spielen ihre persönlichen Haltungen, seien sie religiös oder nicht-religiös, eine Rolle für den Unterricht zum Thema Islam?	Wie wichtig finden Sie persönlich das Thema Islam in Ihrem Unterricht – auch im Verhältnis zur Behandlung anderer Religionen und Weltanschauungen?	Können Sie das noch etwas ausführen/erklären? Weshalb denken sie, dass sie eine/keine Rolle spielt?
--	---	---

3.2 Ausbildung und Unterrichtserfahrung

Welche Bedeutung hatte das Thema Islam in Ihrer eigenen Ausbildung? In ihrer Berufserfahrung als Lehrperson, wie häufig haben Sie schon Unterricht zum Thema Islam durchgeführt?	Hat es sich über die Zeit verändert, wie Sie das Thema behandeln?	
--	--	--

3.3 Berührungspunkte

Haben Sie Berührungspunkte mit Islam, muslimischem Leben und/oder Muslim*innen ausserhalb Ihres Berufs?	Was verbinden Sie persönlich mit dem Thema Islam oder muslimischen Menschen?	
---	---	--

3.4 Abschlussfrage

Gibt es noch etwas, das Sie gerne jetzt noch gerne sagen würden?		
---	--	--

Vielen Dank für das interessante Interview. Falls bei Ihnen noch Fragen auftauchen sollten, können Sie sich gerne bei mir melden.

2 Leitfaden zur Durchführung der Schüler*inneninterviews

MORE _ Schüler*innenbefragung

1. Mind–Map

Benötigte Utensilien:

- Einfarbige Kärtchen, ca. A5 (ca. 50 Stück)
- Dicke Filzstifte (z.B. Edding, min. 1 Stift pro SuS)
- Verbindungslinien, ca. 10cm lang, 2cm breit (ca. 100 Stück)
- Größerer Zettel (ca. A4) mit der Aufschrift: „Islam und Muslim*innen“
- 2 Aufnahmegeräte
- Beispielmindmap (s.u.)

Ablauf:

- *Erfahrung* mit Mind-Maps erfragen (z.B. Schule, Deutsch oder auch in anderen Fächern)
- **Ziel von Mind-Maps** erklären: Ideen finden, Gedanken sortieren, Verbindungen zwischen Gedanken knüpfen
- Frage nach *Bereitschaft* für die 1. Aufgabe, ggf. etwas trinken, WC etc.
- Bitte: *Handys ausschalten!*
- Erklärung des Mind-Maps:
 - In die **Mitte** lege/schreibe ich ein **Thema** auf, dazu sollt ihr Begriffe – also Wörter – finden, die eurer Meinung nach dazu passen.
 - Diese können z.B. eure Meinung sein, Wissen was ihr darüber habt, Schlagwörter, die euch einfach einfallen. Was ihr aufschreibt, muss nicht mit eurem **RU** zusammenhängen. – Redet bitte miteinander darüber!
 - Schreibt **1 Wort pro Kärtchen auf – ein Schlagwort, wenn nötig könnt ihr auch mehr drauf schreiben, max. 3 Wörter** pro Kärtchen, die ich hier für euch habe!
 - Es gibt **keine falschen Antworten**. Macht euch keine Gedanken über die Rechtschreibung! Das ist mir nicht wichtig!!
 - Wenn ihr ein Begriff auf den Boden legt, sagt kurz, **was** ihr auf den Boden legt und **warum?** Erklärt einander, **warum** ihr diesen Begriff auf den Boden legt.
 - **Verbindet** alles, was für euch zusammengehört, mit den Linien, die ich vorbereitet habe.
 - Wenn euch etwas zu einem Begriff einfällt, was ein anderer gelegt hat, könnt ihr daran auch anschließen und weitere Wörter finden.
 - Ihr dürft **nichts weglegen**, was ein anderer gelegt hat.
 - Wichtig – **sprecht miteinander**.
 - Euer **Gespräch wird aufgenommen** und das Mind-Map wird von mir zum Schluss fotografiert. Eure **Namen werden jedoch nicht notiert**. Sollte ein Name fallen und dadurch aufgenommen werden, so wird dieser später bei der Transkription der Aufnahme pseudonymisiert. Das heißt, Namen umgewandelt in einen Code, bspw. W1Sch1 und schienen somit nirgendwo mehr auf. Die Tonaufnahme wird nach der Transkription gelöscht.

Hier ein kurzes Beispiel:

Social Media

- Instagram, Snapchat, ...
- cool
- notwendig
- Gruppenzwang
- Freunde
- Gefährlich
- Ausschluss
- Jugendliche

- Alles soweit klar? Ihr bekommt von mir nun **10 Minuten Zeit** ein Mind-Map zu gestalten!
- Denkt dran – es ist alles erlaubt, ihr könnt schreiben was ihr wollt!
- Ich halte mich völlig raus, außer ihr habt Rückfragen zur Aufgabenstellung oder wollt wissen, wie viel Zeit ihr noch habt.
- In Ordnung? Dann stelle ich jetzt die Aufnahmegeräte an.

***Aufnahme Start**

- Euer Thema lautet: „Islam und Muslim*innen“.
- Nach 10 Minuten (oder wenn keine neuen Begriffe mehr kommen), 3-5 Minuten Zeit: Markiert die Punkte, die ihr mit eurem \$\$\$ verbindet und sagt dazu, was ihr da gemacht habt.

*** Aufnahme Ende**

2. Leitfaden für Gruppen-Interviews mit Schüler*innen

Im Folgenden möchte ich mit euch über euren \$\$\$ sprechen! Alles, was ihr mir sagen könnt, ist wertvoll und wichtig. Es gibt keine falschen Antworten. Überlegt kurz und sagt mir einfach das, was euch dazu einfällt. Versucht einander zuzuhören und lasst einander ausreden, wie bereits bei der ersten Aufgabe, ihr dürft auf das Gesagte der Anderen auch eingehen. Ich stelle euch nun ein paar Fragen zum Thema „Islam im \$\$\$“. Unser Gespräch wird aufgenommen. Eure Namen werden jedoch nicht notiert und auch nicht später veröffentlicht. Habt ihr noch Fragen? Wollen wir starten?

*Aufnahme Start

Erzählimpuls / Steuerungsfragen	Topics	Detailfragen
Ihr habt das Thema Islam im \$\$\$ behandelt. Erzählt doch mal, was ihr dazu alles gemacht habt?	Bei welchem Themenbereich wurde der Islam behandelt? Was habt ihr da so gemacht? Welche Materialien habt ihr verwendet? Wie lange habt ihr an dem Thema gearbeitet? Was habt ihr da gelernt? Wie fandet ihr die Unterrichtsstunde/n zum Islam insgesamt? War Islam auch zuvor schon einmal Thema im \$\$\$? Wenn ja, in welchem Zusammenhang? Bei welchem anderen Thema?	Wie fandet ihr die vom/von der Lehrer*in verwendeten Materialien? Welche Inhalte wurden besprochen? Was hat euch richtig gut gefallen, was weniger gut? Im Vergleich zu anderen Themen, die ihr im Unterricht behandelt habt, wie hat euch das Thema Islam gefallen?
Habt ihr schon mal im Rahmen eures \$\$\$ eine/n Muslim*a getroffen, die oder der von außen zum Thema Islam eingeladen wurde? Wart ihr im Rahmen eures \$\$\$ in einer muslimischen Gemeinde und/oder Moschee zu Besuch?	Was habt ihr da genau gemacht? Wie ist das abgelaufen? Gab es da besondere Gesprächsanlässe/Übungen? Habt ihr etwas Neues über Muslim*innen gelernt?	Wie war das für euch? Warum (nicht)?

Wenn JA: Erzählt mir doch mal, was ihr da so gemacht habt? Wenn Nein: Könntet ihr euch so ein Treffen oder ein Besuch vorstellen?		Warum (nicht)?
Stellt euch jetzt mal vor, ihr dürftet entscheiden, wie ihr so eine Stunde zum Islam gestalten könntet. Erzählt doch mal, wie würdet ihr diese Unterrichtsstunde zum Islam gestalten?	Wie würde so eine Stunde aussehen? Was wäre euch dabei wichtig? Was könnte weggelassen werden? Habt ihr über eure eigene Meinung zum Islam im Unterricht gesprochen? Wie sollte eine gute Lehrkraft sein?!	Warum ist euch das wichtig? Warum kann das weggelassen werden? Hättet ihr gern mehr über eure eigenen Ansichten dazu gesprochen?
Neben eurem §§§ begegnet ihr vielleicht auch dem Thema Islam oder Muslim*innen. Erzählt doch mal, wo ihr denn so dem Thema Islam oder Muslim*innen außerhalb des Unterrichts sonst noch begegnet?	A) Begegnet euch das Thema Islam oder Muslim*innen sonst noch irgendwo in der Schule? Wo genau? (mit Lehrer*innen, in anderen Fächern, Mitschüler*innen) B) Außerhalb der Schule, wo begegnet ihr noch dem Thema Islam oder Muslime*innen? - Innerhalb der Familie (z.B. Essensgespräche; Verwandte etc.)? - In der Nachbarschaft? - Innerhalb des Freundeskreises? - Im Internet - Social Media (SnapChat, Instagram, Facebook etc.)? - Beim Fernsehen, Filme, Serien, Radio hören, Zeitungen/Zeitschriften? - Sonst noch irgendwo?	Wie ist/war das für euch? Wie war/ist das dann für euch?
Ihr habt einiges im RU über das Thema Islam gehört. Jetzt soll es auch nochmal über eure persönlichen Meinungen und Vorstellungen gehen. ?	Denkt ihr jetzt noch genauso über den Islam wie vor dem Unterricht oder hat sich da etwas geändert?? Denkt ihr, dass es wichtig ist über das Thema Islam zu sprechen?	Warum?

Kontrollfragen	Wie wichtig, glaubt ihr, ist das Thema Islam allgemein? Allgemein: Wie findet ihr euren RU?	Warum?
<i>Von meiner Seite aus wäre es das jetzt. Möchtet ihr mir noch etwas zum Thema Islam mitteilen? Oder wollt ihr mir sonst noch etwas sagen, was bis jetzt noch keinen Platz im Gespräch gehabt hat?</i>		

Dann bedanke ich mich bei euch für eure tolle Mitarbeit!

*** Aufnahme Ende**

*Gesprächsangebot geben, bei Bedarf noch länger bleiben etc.

Typische Aufrechterhaltungsfragen:

- Warum?
- Könnt ihr mir Beispiele nennen?
- Fällt euch sonst noch etwas ein?
- Wie war das für euch?
- Wie würde das konkret aussehen?

3 Beobachtungsprotokolle

Hospitationsbogen	
Veranstaltung:	Datum:
Lehrende/r:	Klasse:
Unterrichtseinheit: Donnerstag	Schule:
Unterrichtsgeschehen	Bemerkungen

4 Materialerhebungsbogen

Liebe Lehrkraft,

im Rahmen unserer Studie zur Thematisierung des Islams interessieren wir uns auch dafür, welche Medien und Materialien Sie für Ihren Unterricht und seine Vorbereitung nutzen. Bitte füllen Sie dazu den nachfolgenden Fragebogen aus und senden ihn per Mail an [standortspezifisch eintragen].

Keine der Materialien werden von uns veröffentlicht. Ihre Angaben und Einsendungen werden vertraulich behandelt, nur zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt und pseudonymisiert. Es findet *keine* Prüfung der Materialien nach urheberrechtlichen Aspekten statt.

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte unter der o.g. Emailadresse an [standortspezifisch eintragen]. Vielen Dank für Ihre Hilfe!

Damit wir diesen Fragebogen zu ihrem Interview zuordnen können, tragen Sie hier bitte Ihren Namen ein. Sobald wir Ihr Interview und Ihren Fragebogen einander zugeordnet haben, wird dieses Dokument ebenfalls pseudonymisiert.

Sind Sie einverstanden, bei möglichen Rückfragen zu diesem Fragebogen von uns kontaktiert zu werden? Wenn ja, bitte tragen Sie Ihre Emailadresse hier ein.

Nutzen Sie bestimmte Medien (Bücher, Internetportale, Zeitungen, Magazine, Social Media, ...) bei der **Unterrichtsvorbereitung** zum Thema Islam, beispielsweise um Informationen über den Islam zu sammeln oder fachdidaktische Fragen zu klären? Wenn ja, welche?
Bitte geben Sie für jedes Medium an, ob sie es *regelmäßig*, *gelegentlich* oder *selten* nutzen.

-

Welches Material (Schulbücher, Unterrichtsentwürfe, Arbeitsblätter, Videos, Bilder, Onlineangebote ...) setzen Sie ein, wenn Sie **im Unterricht der [entsprechende regionale Bezeichnung einfügen] Klassenstufe** das Thema Islam behandeln? Bitte geben Sie ebenfalls an, ob Sie das Material *regelmäßig*, *gelegentlich* oder *selten* nutzen. Sollte das Material im Internet verfügbar sein, geben Sie bitte möglichst den Link an.

Wenn Sie eigenes Material erarbeitet haben, fügen Sie dies gerne in den Anhang dieses Dokuments ein (auch als Scan oder Foto) oder senden es direkt per Mail an **[standortspezifisch eintragen]**. Sollte auch dies nicht möglich sein, melden Sie sich gerne, um die Datenübermittlung auf anderem Wege zu ermöglichen.

-

Gibt es Material, das Sie für den Unterricht in den o.g. Klassenstufen zum Thema Islam bewusst *nicht* einsetzen, weil Sie es für ungeeignet halten? Wenn ja, worum handelt es sich dabei?

-

5 Erhebung der Demografischen Daten: Lehrer*innen und Schüler*innen

Demografische Daten Lehrer*in

Alter

- | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| ☐ 21-25 | ☐ 26-30 | ☐ 31-35 |
| ☐ 36-40 | ☐ 41-45 | ☐ 46-50 |
| ☐ 51-55 | ☐ 56-60 | ☐ älter als 60 |

Geschlecht

- | | | |
|------------------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| ☐ weiblich | ☐ männlich | ☐ divers |
| ☐ keine Angabe | | |

Staatsangehörigkeit

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| ☐ Österreich | ☐ andere: _____ |
| ☐ Deutschland | |
| ☐ Schweiz | |

Religionszugehörigkeit / Weltanschauung / Glaubensrichtung

- | | |
|---|--|
| ☐ Christentum <ul style="list-style-type: none">☐ Römisch – Katholisch☐ Altkatholisch☐ Evangelisch☐ Orthodox☐ Freikirchlich | ☐ Islam <ul style="list-style-type: none">☐ Sunnitisch☐ Schiitisch☐ Alevitisch |
| ☐ Buddhismus | ☐ Hinduismus |
| ☐ Judentum | ☐ Sonstige _____ |
| ☐ Keine | ☐ Keine Angabe |

Lehrerfahrung (Jahre)

- | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| ☐ bis 5 | ☐ 6-10 | ☐ 11-15 |
| ☐ 16-20 | ☐ 21-25 | ☐ mehr als 25 |

Demografische Daten SuS

Code:

Alter

Geschlecht

- ☐ weiblich ☐ männlich ☐ divers
☐ keine Angabe

Staatsangehörigkeit

- ☐ Österreich ☐ andere: _____
☐ Deutschland
☐ Schweiz

Religionszugehörigkeit / Weltanschauung / Glaubensrichtung

- | | |
|--|--------------------------------------|
| ☐ Christentum | ☐ Islam |
| ☐ Römisch – Katholisch | ☐ Sunnitisch |
| ☐ Altkatholisch | ☐ Schiitisch |
| ☐ Evangelisch | ☐ Alevitisch |
| ☐ Orthodox | |
| ☐ Freikirchlich | |
| ☐ Buddhismus | ☐ Hinduismus |
| ☐ Judentum | ☐ Sonstige _____ |
| ☐ Keine | ☐ Keine Angabe |

Erfahrung (Jahre) mit RU / RKE / LER

- | | | |
|--|-------------------------|-------------------------|
| ☐ weniger als 1 Jahr | ☐ 1 | ☐ 2 |
| ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| ☐ mehr als 5 Jahre | | |

ABSTRACT DEUTSCH

Die Forschungsfrage der eingereichten Dissertation ist zu benennen mit „Welche unterrichtlichen Elemente lassen sich beim Thema Islam im konfessionellen evangelischen Religionsunterricht in der nichtgymnasialen Unterstufe in Ostösterreich identifizieren?“ Um eine mögliche Antwort auf diese Frage zu finden, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Mittels Expert*inneninterviews mit Lehrer*innen (n=9) und Schüler*innen (n=39) wurden an acht Schulen Daten erhoben, welche anhand der Methode der Zusammenfassung, unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA, ausgewertet wurden. Es entstanden somit induktiv und regelgeleitet zwei Kategoriensysteme. Das Kategoriensystem der Lehrer*innen beinhaltet fünf Großkategorien: Didaktik, Selbstwahrnehmung der Lehrer*innen, Wahrnehmung der Schüler*innen durch die Lehrer*innen und Rahmenbedingungen. Das Kategoriensystem, entstanden aus den Schüler*inneninterviews, beinhaltet die vier Kategorien Unterricht, Selbstwahrnehmung der Schüler*innen, Wahrnehmung der Lehrer*innen durch die Schüler*innen und Rahmenbedingungen. Als weiterer Teil der Datenerhebung fand je Schule/Lerngruppe eine Unterrichtsbeobachtung statt, welche protokolliert wurde. Zur Auswertung der Ergebnisse wurden die gewonnenen Kategorien einander gegenübergestellt und mit der Unterrichtsbeobachtung abgeglichen.

Es zeigt sich, dass alle Lehrer*innen ähnliche Ziele mit dem Religionsunterricht verfolgen: die Vermittlung bzw. Stärkung der Werte Toleranz, Respekt, Offenheit und Akzeptanz. Dies spiegelt sich bei den Schüler*innen durchaus wider. Eine häufig genannte Prämisse der Religionslehrer*innen besteht in der Annahme, Wissen sei Voraussetzung zur Verwirklichung der o.g. Werte. Auch dies wird von den Schüler*innen betont. Insgesamt lassen sich viele weitere Übereinstimmungen finden, die sich auch durch die Unterrichtsbeobachtung bestätigen lassen. Diskrepanzen gibt es bspw. beim Thema Lernerfolg. Lehrer*innen geben an Schüler*innen würden durch den Unterricht zum Thema Islam kaum Wissen generieren, ein Einstellungswandel finde aber statt, geben Schüler*innen genau das Gegenteil an, sie generieren Wissen, aber ihre Einstellung verändere sich nicht. Insgesamt kämpft der Religionsunterricht mit schwierigen organisatorischen Umständen. So findet er in Randstunden statt, die Lerngruppen sind klassen- und jahrgangsübergreifend geführt. Auffallend ist, dass alle Schüler*innen den Religionsunterricht und ihre Lehrer:in positiv bewerten.

ABSTRACT ENGLISH

The research question of the submitted dissertation is entitled 'Which teaching elements can be identified in the topic of Islam in denominational Protestant religious education in lower secondary schools in Eastern Austria?' In order to find a possible answer to this question, a qualitative research design was chosen. Using expert interviews with teachers (n=9) and pupils (n=39), data was collected at eight schools and analysed using the summary method with the help of MAXQDA software. This resulted in two inductive and rule-based category systems. The teachers' category system contains five major categories: Didactics, self-perception of teachers, perception of students by teachers and framework conditions. The category system, created from the student interviews, contains the four categories of teaching, student self-perception, student perception of teachers and framework conditions. As a further part of the data collection, a lesson observation took place at each school/learning group, which was recorded. To analyse the results, the categories obtained were compared and contrasted with the lesson observation.

It can be seen that all teachers pursue similar goals with religious education: teaching or strengthening the values of tolerance, respect, openness and acceptance. This is certainly reflected in the students. A frequently mentioned premise of religion teachers is the assumption that knowledge is a prerequisite for the realisation of the above-mentioned values. This is also emphasised by the students. Overall, many other similarities can be found, which can also be confirmed by the lesson observations. There are discrepancies, for example, on the topic of learning success. Teachers state that students hardly generate any knowledge through lessons on Islam, but that a change in attitude takes place, while students state exactly the opposite, that they generate knowledge but their attitude does not change. Overall, religious education struggles with difficult organisational circumstances. For example, it takes place during off-peak hours and the learning groups are organised across classes and year groups. It is striking that all pupils rate religious education and their teachers positively.