

ÖIF-Dossier

38

**„Islam ist nach der Schule...“
Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit
Blick auf Abmeldungsmotive und -praxis**

Mehmet Hilmi Tuna, BSc MA

„Islam ist nach der Schule...“
Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf Abmeldungs-
motive und -praxis

Mehmet Hilmi Tuna, BSc MA

November 2016

© Österreichischer Integrationsfonds

Bitte zitieren sie diese Publikation wie folgt:

Tuna, M. H. (2016): „Islam ist nach der Schule...“ Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf Abmeldungs- motive und –praxis. In: ÖIF-Dossier n°38, Wien.

Das ÖIF-Dossier n°38 ist die Zusammenfassung der Masterarbeit von Herrn Mehmet Hilmi Tuna, BSc MA (Forschungsstipendium des Österreichischen Integrationsfonds 2014/15), welche er im Rahmen seines Masterstudiums der Islamischen Religionspädagogik an der Universität Wien verfasst hat.

IMPRESSUM:

Medieninhaber, Herausgeber, Redaktion und Hersteller: Österreichischer Integrationsfonds – Fonds zur Integration von Flüchtlingen und Migrant/innen (ÖIF) / Schlachthausgasse 30, 1030 Wien, Tel.: +43(0)1/710 12 03-0, mail@integrationsfonds.at; **Verlags- und Herstellungsort:** Schlachthausgasse 30, 1030 Wien; grundlegende Richtung: wissenschaftliche Publikation zu den Themen Migration und Integration; **Offenlegung gem. § 25 MedienG:** Sämtliche Informationen über den Medieninhaber und die grundlegende Richtung dieses Mediums können unter www.integrationsfonds.at/impressum abgerufen werden.

Haftungsausschluss:

Die Inhalte dieses Mediums wurden mit größtmöglicher Sorgfalt recherchiert und erstellt. Für die Richtigkeit, Vollständigkeit und Aktualität der Inhalte wird keine Haftung übernommen.

Weder der Österreichische Integrationsfonds noch andere, an der Erstellung dieses Mediums Beteiligte, haften für Schäden jedweder Art, die durch die Nutzung, Anwendung und Weitergabe der dargebotenen Inhalte entstehen.

Sofern dieses Medium Verweise auf andere Medien Dritter enthält, auf die der Österreichische Integrationsfonds keinen Einfluss ausübt, ist eine Haftung für die Inhalte dieser Medien ausgeschlossen. Für die Richtigkeit der Informationen in Medien Dritter, ist der jeweilige Medieninhaber verantwortlich.

Die Beiträge dieser Publikation geben die Meinungen und Ansichten der Autoren wieder und stehen nicht für inhaltliche insbesondere politische Positionen der Herausgeber oder des Österreichischen Integrationsfonds und des Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres.

Urheberrecht:

Alle in diesem Medium veröffentlichten Inhalte sind urheberrechtlich geschützt. Ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Urhebers ist jede technisch mögliche oder erst in Hinkunft möglich werdende Art der Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Verwertung untersagt, sei es entgeltlich oder unentgeltlich.

© 2016 Österreichischer Integrationsfonds

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung, durchgeführt im Schuljahr 2013/14, wurden islamische Schüler/innen zu ihren Abmeldemotiven und -erfahrungen interviewt – mit dem Ziel, Erkenntnisse zu gewinnen, die sowohl für den islamischen Religionsunterricht als auch für die islamische Theologie und Religionspädagogik relevant sind. Die Ergebnisse der Masterarbeitsstudie (vgl. Tuna 2014) und der Beitrag »Ansätze im islamischen Religionsunterricht für neue Entwicklungen im Bereich der Theologie und Religionspädagogik« (vgl. Tuna 2016) bilden die Grundlage dieses Dossiers.

Zentrale Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie zeigen einerseits eine große Vielfalt an Abmeldegründen, verweisen andererseits aber auch auf inhaltliche Mängel des islamischen Religionsunterrichts. Im Hinblick auf die Qualität und Gestaltung des Unterrichts werden in der Studie deutliche Defizite sichtbar. Um zukunftsfähig zu sein, muss sich der islamische Religionsunterricht mit folgenden Problemen auseinandersetzen:

- Der islamische Religionsunterricht wird von Schüler/innen als einseitig stofforientiert und zu stark am Moscheeunterricht ausgerichtet wahrgenommen. Diese eindimensionale Gestaltung untergräbt den Eigenwert des Religionsunterrichts in den Schulen. Das heißt, der islamische Religionsunterricht braucht ein Alleinstellungsmerkmal, das ihn vom Moscheeunterricht unterscheidet. Darüber hinaus setzt der professionelle Umgang mit der Vielfalt innerhalb des islamischen Glaubens voraus, dass diese Vielfalt auch im islamischen Religionsunterricht aufgegriffen und thematisiert wird.
- Des Weiteren ist eine didaktische Gestaltung des Unterrichts notwendig, die sich mit der Realität und Lebenswelt der Lernenden auseinandersetzt und es auch ermöglicht, auf die einzelnen Schüler/innen einzugehen und sie in das Unterrichtsgeschehen einzubinden.
- Die Religionslehrer/innen benötigen darüber hinaus Fort- und Weiterbildungen, um ihre didaktischen Kompetenzen zu vertiefen, unter anderem in den Bereichen differenziertes bzw. individualisierendes Unterrichten, Leitungsprinzipien – hier insbesondere partizipative Leitung – sowie Umgang mit Unterrichtsstörungen.

- Auch die Lehrer-Schüler-Beziehung im islamischen Religionsunterricht muss professioneller gestaltet werden. Das heißt, die Lehrkräfte müssen in der Beziehung zu ihren Schüler/innen eine professionelle Distanz bewahren und die Kommunikation im Unterricht muss auf einer sachlichen Ebene stattfinden.
- Weitere Punkte, die sich negativ auf die Motivation Schüler/innen auswirken, am islamischen Religionsunterricht teilzunehmen, ergeben sich aus den Rahmenbedingungen in den Schulen. Hier ist vor allem die geringe Präsenz des islamischen Religionsunterrichts an den Schulen zu nennen. Diese ist auf eine häufig nachteilige Stundenplaneinteilung sowie auf eine zu geringe Anzahl von islamischen Religionslehrer/innen zurückzuführen, die oft mehrere Schulstandorte betreuen müssen. Eine Qualitätssteigerung des Unterrichts und Senkung der Abmeldezahlen kann hier Abhilfe schaffen. Die Abmeldezahlen beeinflussen die Stunden- bzw. Schulanzahl der einzelnen Lehrenden.
- In der Studie wird deutlich, dass junge Menschen muslimischen Glaubens Antworten suchen, die ihre Lebenswirklichkeit in Österreich und Europa berücksichtigen. An dieser Stelle zeigt sich die Wechselbeziehung zwischen dem islamischen Religionsunterricht und der islamischen Theologie sowie Religionspädagogik. Denn um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es zum einen neuer theologischer und religionspädagogischer Ansätze, die auf wissenschaftliche Erkenntnisse aufbauen. Zum anderen haben die islamischen Religionslehrer/innen die Aufgabe, die islamische Theologie und ihre Ansätze den Menschen muslimischen Glaubens zu vermitteln.
- Weiters wird hier deutlich sichtbar, dass der islamische Religionsunterricht einen Beitrag zur Integration leisten kann, indem eine realitätsnahe Theologie und subjektorientierte Religionspädagogik in den Schulen angeboten werden, die auch der Lebenswirklichkeit von in Österreich lebenden Menschen muslimischen Glaubens entsprechen.

Inhalt

1 DER ISLAM IN EUROPA ALS DAUERTHEMA	7
2 FORSCHUNGSFRAGEN UND –DESIGN	8
3 DER ISLAMISCHE RELIGIONSUNTERRICHT IN ÖSTERREICH	9
4 ABMELDUNGEN IM BUNDESLAND TIROL	10
4.1 INNERISLAMISCHE DIFFERENZIERUNG	10
4.2 ENTWICKLUNG DER ABMELDUNGEN 2005-2014	12
5 METHODISCHE VORGEHENSWEISE	13
5.1 ERSCHLIEßUNG DES FELDES UND SAMPLING	13
5.1.1 Rolle als Lehrer und Forscher (Beteiligter im Feld)	13
5.1.2 Annäherung an das Untersuchungsfeld und Sampling	13
5.1.3 Interviewpartner/innen.....	14
5.2 INTERVIEWMETHODE	15
5.2.1 Anonymisierung und Transkription.....	16
5.2.2 Transkriptionszitate in der Arbeit	16
5.3 AUSWERTUNG	17
5.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse.....	17
5.3.2 Eigene Umsetzung der Qualitativen Inhaltsanalyse.....	18
6 ABMELDEMOTIVE UND -PRAXIS DER SCHÜLER/INNEN	19
6.1 DER IRU IN DER SUBJEKTIVEN WAHRNEHMUNG DER LERNENDEN	20
6.1.1 Zusammenfassung: Der IRU in der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden.....	22
6.2 DIE BEZIEHUNG ZUR LEHRKRAFT	23
6.2.1 Zusammenfassung: Die Beziehung zur Lehrkraft	24
6.3 DER IRU AM RANDE DES SCHULLEBENS – EXKLUSION AUS DEM SCHULALLTAG..	25
6.4 ABMELDUNG ODER ANMELDUNG	27
6.4.1 Abmeldepraxis	27
6.4.2 Abmeldeerfahrungen und Reaktionen auf Abmeldungen	29
6.4.3 Begründung der Abmeldung	31
7 ERKENNTNISSE FÜR DEN ISLAMISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT	33

7.1 ISLAMISCHER RELIGIONSUNTERRICHT ALS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSINSTANZ	33
7.2 DIE QUALITÄT DES ISLAMISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS	34
7.2.1 Konzepte des islamischen Religionsunterrichts.....	34
7.2.2 Anliegenorientierung und Korrelation im islamischen Religionsunterricht	35
7.2.3 Umgang mit Disziplinstörungen	35
7.2.4 Unterrichtsgruppen.....	36
7.3 DIE BEZIEHUNG ZU DEN LEHRER/INNEN.....	37
7.4 ISLAMISCHER RELIGIONSUNTERRICHT – EIN TEIL DER SCHULE.....	38
8 LITERATURVERZEICHNIS	39

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Abmelderaten in den Tiroler Schulbezirken im Schuljahr 2013/14	10
Abbildung 2: Tiroler Abmeldestatistik 2005 - 2014 mit Berücksichtigung der Aleviten	11
Abbildung 3: Abmeldungen an Tiroler Schulen 2005 - 2014	12

1 Der Islam in Europa als Dauerthema

Muslimen in Europa rücken immer mehr in das Blickfeld der Öffentlichkeit. Die Debatten rund um die Flüchtlinge verschärfen dies. Im Fokus dieser Debatten steht die Frage der Integration von Menschen muslimischen Glaubens in die christlich geprägte westliche Gesellschaft.

Dem konfessionellen Religionsunterricht als einem Ort, an dem neue weltoffene theologische und religionspädagogische Ansätze weitergegeben und angewandt werden können, kommt eine besondere Rolle zu. Insbesondere in Ländern wie Österreich, wo der islamische Religionsunterricht seit nunmehr 30 Jahren an den öffentlichen Schulen angeboten wird, kann dieses Fach als wesentlicher Impulsgeber für die Etablierung neuer islamisch-theologischer und religionspädagogischer Positionen dienen.

Die herausragende Stellung, die der islamische Religionsunterricht (im Folgenden als IRU abgekürzt) in Österreich einnimmt, beruht vor allem auf zwei Umständen. Erstens hat er hier – anders als in vielen anderen europäischen Ländern – eine lange Tradition als Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen: auf der Grundlage einer bereits im Jahr 1912 erlassenen gesetzlichen Regelung sind Menschen muslimischen Glaubens seit 1979 durch eine anerkannte Glaubensgemeinschaft, die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ), vertreten (vgl. Heine et al. 2012). Zweitens fungiert der IRU an den öffentlichen Schulen als wichtige Schnittstelle zwischen der IGGiÖ und den in Österreich lebenden Muslimen/innen. Im Gegensatz zu den Moscheen, die bis zu diesem Zeitpunkt von verschiedenen Vereinen relativ autonom verwaltet wurden, wird der IRU sowohl rechtlich als auch organisatorisch von der IGGiÖ organisiert bzw. verantwortet.

Trotz seiner Funktion findet eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem IRU kaum statt. Dies hat unter anderem zur Folge, dass vielen Diskussionen rund um dieses Thema keine fundierten wissenschaftlichen Daten zugrunde liegen (vgl. Sejdini 2015).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich das vorliegende Dossier mit den Gründen, die junge Menschen – diesfalls im Bundesland Tirol – dazu bewegen, sich vom IRU abzumelden.

2 Forschungsfragen und –design

Für die empirische Untersuchung waren folgende Forschungsfragen leitend:

1. Wie entwickelte sich der IRU in Tirol im Hinblick auf Teilnehmerzahlen, Abmeldungen, Stunden- und Lehrkräfteanzahl?
2. Welche Motive haben Tiroler Schüler/innen, sich vom IRU abzumelden? Welche Einflussfaktoren sind für die Abmeldung maßgeblich? Wie erfolgt der Abmeldeprozess und wie wird er erlebt?
3. Welche Erwartungen haben die Muslime an den IRU?
4. Welche Erkenntnisse können für den Religionsunterricht und dessen Einbettung in die schulischen Rahmenbedingungen gewonnen werden? Welche Konsequenzen lassen sich aus den Ergebnissen für die Gestaltung des Religionsunterrichts für die Begegnung mit den Schüler/innen ziehen?

Diesen Fragen wurde anhand von qualitativ-problemzentrierten Interviews mit Schüler/innen¹ nachgegangen (vgl. dazu Witzel 2000). Die Untersuchung wurde ergänzt durch die quantitative Analyse von Abmeldestatistiken betreffend den IRU im Bundesland Tirol. Die Analyseergebnisse ergaben Aufschlüsse über die Probleme des IRU und über die Abmeldeursachen aus der Perspektive der islamischen Schüler/innen.

Im Folgenden wird zunächst der Rahmen, in dem der IRU in Österreich stattfindet, kurz skizziert. Im Anschluss werden die methodische Vorgehensweise und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung präsentiert.

¹ Interviewt wurden sowohl ehemalige bzw. abgemeldete als auch aktiv teilnehmende Schüler/innen, die zur Abmeldung vom IRU tendierten bzw. die sich dies für das neue Schuljahr vorgenommen hatten.

3 Der islamische Religionsunterricht in Österreich

Der Religionsunterricht in Österreich ist konfessionell gebunden. Der österreichische Staat bietet allen anerkannten Religionsgesellschaften die Möglichkeit, auf der Primarstufe sowie den Sekundarstufen I und II der öffentlichen Schulen Religionsunterricht zu erteilen. Für Inhalt und Gestaltung des Religionsunterrichts sind die jeweiligen Religionsgesellschaften verantwortlich. Der Staat setzt bestimmte Rahmenbedingungen und übernimmt die Vergütung der Religionslehrer/innen (vgl. BGBl. 190/1949).

Der konfessionelle Religionsunterricht ist ein Pflichtgegenstand, von dem man sich innerhalb der ersten fünf Schultage abmelden kann. Die Abmeldung kann bis zum 14. Lebensjahr nur von den Erziehungsberechtigten beantragt werden, ab dem 14. Lebensjahr dürfen die Schüler/innen diese selbst vornehmen.

Außer durch manche organisatorischen Schwierigkeiten sticht der IRU in der allgemeinen öffentlichen Wahrnehmung auch durch eine vermeintlich hohe Abmelderate hervor. So gibt es Artikel und Berichte, in denen diese mit ca. 50 Prozent angegeben wird (vgl. Shaghayegh 2009). Die entsprechenden Zahlen werden oftmals als Beleg für die schlechte Qualität des Unterrichts und der Ausbildung der islamischen Religionslehrer/innen gesehen.

Im Jahr 2009 erschien die Studie von Khorchide (2009a), in der die islamischen Religionslehrer/innen mittels quantitativer Fragebögen zu bestimmten Themenbereichen befragt wurden. Die durch diese Studie auf den IRU und die damit betrauten Lehrkräfte gelenkte mediale und öffentliche bzw. politische Aufmerksamkeit führte dazu, dass eine Reihe von Reformen bzw. Revisionen in Angriff genommen wurde, wie zum Beispiel die Überprüfung und Bewertung der islamischen Religionslehrer/innen oder die Revision der islamischen Religionsbücher und des Lehrplans (vgl. Khorchide 2009b: 34f).

4 Abmeldungen im Bundesland Tirol

Für das vorliegende Dossier wurden die vom Landesschulrat Tirol für den IRU erhobenen Abmeldezahlen von den Schuljahren 2005/06 bis 2013/14 ausgewertet.

Die regionale Aufschlüsselung der Daten zeigt – entgegen der allgemeinen Annahme hoher Abmeldequoten – stark divergierende Einzelsituationen. Im Schuljahr 2013/14 beispielsweise wiesen die Tiroler Schulbezirke folgende Abmeldequoten auf:

Schulbezirk	in %
Kufstein	64,46%
Imst	49,21%
Innsbruck Land West	45,13%
Innsbruck Land Ost	43,43%
Schwaz	31,81%
Innsbruck Stadt	29,89%
Lienz	25,53%
Kitzbühel	21,25%
Landeck	20,83%
Reute	4,39%

Abbildung 1: Abmeldequoten in den Tiroler Schulbezirken im Schuljahr 2013/14

Die allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) verzeichneten eine Abmeldequote von 37,27 Prozent, an den berufsbildenden mittleren/höheren Schulen lag der Wert bei 29,93 Prozent. Werden alle Bezirke und Schultypen zusammen betrachtet, so ergibt sich ein bundeslandweiter Mittelwert von 37,57 Prozent Abmeldungen.

4.1 Innerislamische Differenzierung

Die soeben dargestellten Abmeldequoten vom IRU in Tirol erscheinen auf den ersten Blick sehr hoch. In der Literatur wurden mögliche Gründe dafür jedoch bisher kaum eingehend untersucht. Betrachtet man sie nämlich näher, vermisst man in Bezug auf den IRU bzw. innerhalb der islamischen Glaubensrichtung die Binnendifferenzierung. Das heißt, während im christlichen Religionsunterricht zwischen den einzelnen Konfessionen unterschieden wird, gab es bis 2010 bezüglich des IRUs weder eine Binnendifferenzierung, noch Erkenntnisse über vergleichbare Faktoren wie Kirchenaustritte oder Bekenntnislosigkeit (vgl. Austria Presse Agentur 2013).

Im Islam kann man einer Religionsgemeinde angehören, aber man muss nicht Gemeindemitglied sein, um Muslimin oder Muslim zu sein. In diesen 37,57 Prozent Abmeldungen sind jedoch alle islamischen Glaubensrichtungen sowie säkulare und sich nicht aktiv in der Gemeinde engagierende Schüler/innen muslimischen Glaubens eingerechnet, die sich aus unterschiedlichen Gründen vom IRU abgemeldet haben.

Folgende Tabelle gibt Aufschluss über das Verhältnis von Schülerzahlen und Abmeldungen vom IRU. Der untere Abschnitt der Tabelle zeigt eine mögliche Binnendifferenzierung und deren Auswirkung auf die Abmelderaten.

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

Abbildung 2: Tiroler Abmeldestatistik 2005 - 2014 mit Berücksichtigung der Aleviten

Im Mai 2013 wurde die Islamisch-alevitische Glaubensgemeinschaft offiziell als Religionsgesellschaft anerkannt und kurz darauf folgte die Gründung des ALEVI Schulamtes zwecks der Erteilung des alevitischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen (vgl. ALEVI 2013).

² Im Schuljahr 2012/13 fehlten ein paar BMHS Schulen, weshalb hier ca. 2000 Schüler in der Gesamtschülerzahl und ca. 100-150 in der muslimischen Schülerzahl fehlen.

³ Annahme von 10% ist recht realistisch, da es in Österreich außer den Aleviten noch andere islamische Glaubensrichtungen und Gemeinden gibt. In der Publikation von Heine et. al. (2012) wird die Zahl der in Österreich lebenden Alevit/innen auf 60.000 geschätzt, bei einer gesamt Zahl von ca. 515.000 Muslim/innen.

Würde man die Schüler/innen der alevitischen Glaubensgemeinschaft vom islamischen Religionsunterricht abziehen, betrüge die Abmelderate – bei einer Annahme von 10 Prozent Aleviten – 30,64 Prozent.

4.2 Entwicklung der Abmeldungen 2005-2014

In der unteren Abbildung sehen wir die Abmeldungen der Jahre 2005 bis 2009, die uns wichtige Aufschlüsse über die Abmeldetendenzen bzw. -trends der einzelnen Schultypen geben können.

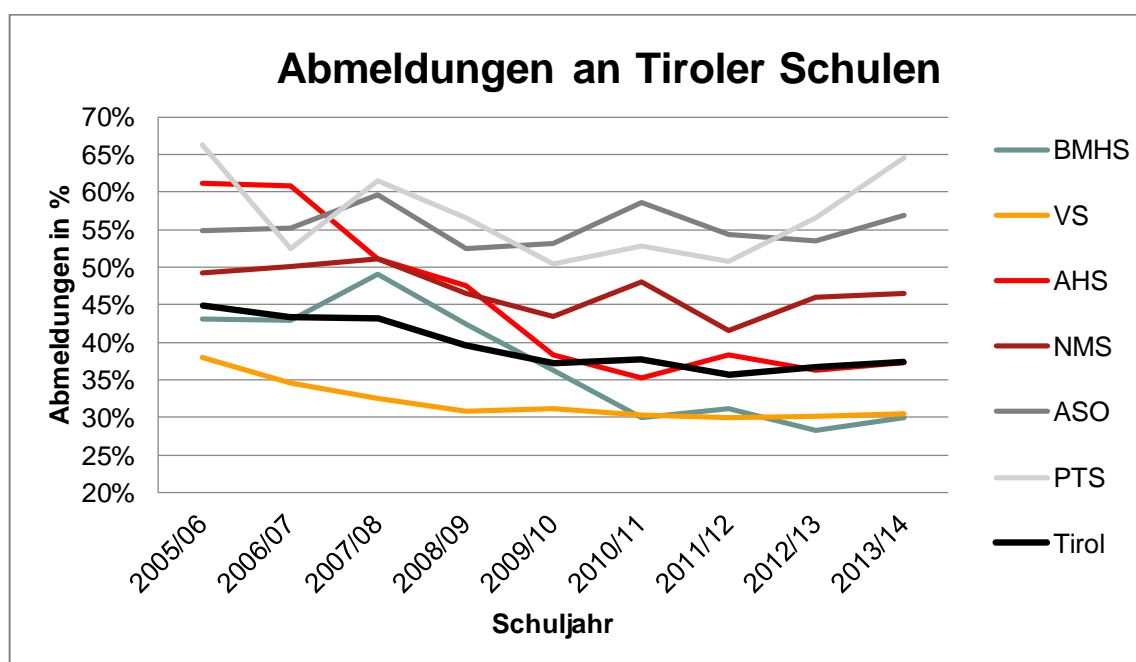


Abbildung 3: Abmeldungen an Tiroler Schulen 2005 - 2014

Betrachtet man die Entwicklung der Abmeldungen in den Jahren 2005 bis 2014 so sieht man, dass die Polytechnischen (PTS) und die Allgemeinen Sonderschulen (ASO) die höchste Abmelderate haben, gefolgt von den Neuen Mittelschulen (NMS). Die Allgemeinen Höheren Schulen (AHS) und Berufsbildenden Mittleren Höheren Schulen (BMHS) verzeichneten in den letzten Jahren einen deutlichen Rückgang in den Abmeldungen: in den AHS um ca. 23 Prozentpunkte und im BMHS um ca. 13 Prozentpunkte. Die geringsten Abmeldungen haben die Volksschulen (VS), in den Jahren 2005 bis 2009 verzeichneten diese nur einen leichten Rückgang in den Abmeldungen um ca. 7 Prozentpunkte.

5 Methodische Vorgehensweise

5.1 Erschließung des Feldes und Sampling

5.1.1 Rolle als Lehrer und Forscher (Beteiligter im Feld)

Der Autor des vorliegenden Dossiers ist seit 2009 als islamischer Religionslehrer in der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II tätig. Somit ist er Beteiligter im gewählten Untersuchungsfeld, was Vor- aber auch Nachteile mit sich bringen kann. Einen Vor- und Nachteil zugleich stellt das Vorwissen über das Untersuchungsfeld dar. Diese Kenntnisse sind bei Recherchen und beim Erschließen von quantitativen Daten sehr hilfreich. Eine Gefahr besteht jedoch beim Interpretieren und Auswerten der Interviews, da es wichtig ist, an diese Schritte möglichst unvoreingenommen heranzugehen. Um eine qualitätsvolle, wissenschaftlich fundierte Studie durchzuführen, galt es daher mit der Beteiligung im Untersuchungsfeld besonders reflektiert umzugehen.

5.1.2 Annäherung an das Untersuchungsfeld und Sampling

Eine erste Annäherung zur Felderschließung bestand im Versuch, eine Kooperation mit den Schulen einzugehen. Zu diesem Zweck musste das Forschungsvorhaben vorab vom Landesschulrat für Tirol genehmigt werden. Um das Forschungsfeld klein zu halten, wurde ein Antrag für eine empirische Fragebogen-Studie in AHS und BMHS Schulen gestellt. Der Landesschulrat für Tirol lehnte bzw. untersagte die Untersuchung aber ohne es näher zu begründen.

Ohne die Kooperation der Schulen fehlten das Wissen und der Zugang für ein deduktives Sampling, in welchem anhand des Vorwissens Kriterien festgelegt und genaue Stichproben gezogen werden (vgl. Reinders 2005: 136f). So wurde für das Sampling ein induktives Explorationsverfahren angewandt. Bei der induktiven Exploration werden ausgewählte Befragungen (Interviews) durchgeführt, die immer wieder an das Forschungsdesign angepasst werden, sodass aus vorhergehenden Interviews veränderte Kriterien für weitere Interviews gewonnen werden (vgl. Reinders 2005: 137f).

Für die Auswahl der ersten Befragungen (Interviews) wurden folgende Kriterien festgelegt: 1. Die Interviewpartner/innen mussten aktive Schulbesucher sein. 2. Die Schüler/innen mussten ein bestimmtes Alter haben, damit auch narrative Erzählpha-

sen möglich sind.⁴ So wurde entschieden 13 bis 18 Jahre alte Schüler/innen zu befragen. 3. Weiters mussten sie türkisch-sunnitisch⁵ sein, und Erfahrungen mit dem islamischen Religionsunterricht haben.

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

Die Interviewpartner/innen wurden persönlich für die Befragung gewonnen. Nach den ersten drei Interviews wurde sofort ein wichtiges Kriterium für die weiteren Interviews festgelegt. In den ersten drei Interviews wurden nur Schüler befragt. Überraschenderweise tauchte hier ein Genderproblem auf, denn Schülerinnen lehnten die Teilnahme unbegründet ab. Die Untersuchung sollte jedoch gendergerecht werden, deshalb war das wichtigste Kriterium für die weiteren Interviews das Geschlecht. Nach wochenlanger intensiver Suche konnten zwei Schülerinnen für das Forschungsvorhaben gewonnen werden.

5.1.3 Interviewpartner/innen

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

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

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

Interview 3_17_M: Schüler E. stammt ebenfalls aus der Türkei, ist 17 Jahre alt und besucht derzeit die erste Klasse einer Berufsbildenden Mittleren Schule (BMS). Er

⁴ Nach Reinders (2005: 204f) ist für narrative Erzählungen das Alter der Jugendlichen wichtig.

⁵ „Sunnitisch“ bezeichnet eine Glaubensrichtung innerhalb des Islams, ähnlich der Konfessionen im christlichen Glauben. Aus technischen und zeitlichen Gründen musste die Zielgruppe der Befragung eingegrenzt werden. Hierbei fiel die Entscheidung auf türkisch-sunnitische Schüler/innen, da die Mehrheit der in Österreich lebenden Muslim/innen türkisch-sunnitisch ist (Vgl. dazu Heine et al. 2012).

will seine derzeitige Schule aufgeben und mit einer Abendschule beginnen. Schüler E. ist seit einem Erlebnis mit dem islamischen Religionslehrer in der Volksschule abgemeldet.

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

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

5.2 Interviewmethode

In Anbetracht der Alterszielgruppe der Interviews, war es wichtig, ein Interviewverfahren anzuwenden, in der zum einen narrative Erzählphasen generiert werden und zum anderen durfte nicht zu stark vom Problem abgeschweift werden. So wurde das Problemzentrierte narrative Interviewverfahren gewählt.

Die Kennzeichen der Problemzentrierung in Interviews sind nach Witzel (2000: Abschnitt 2):

Problemzentrierung: Der/Die Interviewer/in nimmt die Rahmenbedingungen objektiv zur Kenntnis und versucht die Explikationen der Interviewpartner/innen verstehend nachvollzuziehen, und stellt problemorientierte Fragen bzw. Nachfragen. Interviewpartner/innen werden langsam an das Forschungsproblem herangeführt.

Gegenstandsorientierung: Das Problemzentrierte Interview kann entsprechend der Anforderung des Untersuchungsgegenstandes mit anderen Verfahren kombiniert werden.

Prozessorientierung: Das Problemzentrierte Interview kann Erzählungen generieren und anregen, indem der Kommunikationsprozess auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen fokussiert wird. Vor allem eine sensible und akzeptierende Haltung des/der Interviewers/in kann sehr anregend für den Interviewverlauf sein.

In den Interviews wurde ein Leitfaden mit fünf Forschungsthemen eingesetzt. Er diente als Gedächtnisstütze und Orientierung für den Interviewer (vgl. Witzel 2000: Abschnitt 3): 1. Erlebnisse im islamischen Religionsunterricht. 2. Erlebnisse mit der islamischen Religionslehrerin bzw. dem Religionslehrer. 3. Erlebnisse mit Familie und Freunde im Zusammenhang mit dem Islam. 4. Wie melden sich die Schüler/innen ab? 5. Wie ist das Leben in der Schule als Muslim/in? Gleichzeitig wurde dieser Leitfaden so flexibel wie möglich gehandhabt.

Besondere Bedeutung kam der Einstiegsfrage zu: Sie soll so formuliert werden, dass sie zum einen Erzählung generiert und zum anderen bereits das Gespräch auf das Problem zentriert (vgl. Witzel 2000: Abschnitt 4). Da es sich bei den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern um Kinder und Jugendliche handelte, war der erzählgenerierende Einstieg besonders wichtig. Er diente dem Hineinführen in das Problemfeld.

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

Ad-hoc Fragen wurden gestellt, um auch die Bereiche der Forschung anzusprechen, die von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern nicht angesprochen wurden (vgl. Witzel 2000: Abschnitt 4).

5.2.1 Anonymisierung und Transkription

Allen befragten Schüler/innen wurden einzelne Buchstaben zugewiesen (Bsp.: Schüler C.)

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

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

5.2.2 Transkriptionszitate in der Arbeit

Um feinere Nuancen bei der Interpretation zu ermöglichen, wurde bei der Transkription ein besonderer Wert auf die Dialekffärbung der Interviewpartner/innen gelegt. Die Interviews wurden nach den Transkriptionsregeln von Ralf Bohnsack (vgl. 2013: 389f) transkribiert.

Die Zitate in der Arbeit wurden, um das Lesen und Verstehen für die Leser/innen zu erleichtern, dem Hochdeutschen angenähert.⁶ Am Ende der Zitate werden in der Klammer zuerst die Interviewnummer und dann die Zeilennummer angegeben.

5.3 Auswertung

5.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Zur Bearbeitung der Fragestellung erschien ein inhaltsanalytisches Verfahren angemessen. Da der Hauptfokus auf der Sicht der Schüler/innen liegt, also auch neue Gesichtspunkte berücksichtigt werden sollen, lag eine induktive Vorgehensweise der Kategorienbildung nahe. Um weiters auch zeitsparend vorgehen zu können, wurde auf die induktive Inhaltsanalyse von Mayring (2008) zurückgegriffen und diese für die Fragestellung adaptiert.

Um das Konzept des inhaltsanalytischen Verfahrens besser verstehen zu können, werden im Folgenden kurz die Grundlagen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring skizziert. Im Mittelpunkt dieser Vorgangsweise steht der Kommunikationsprozess. So unterscheidet Mayring (2008: 58ff) bei der Interpretation des Kommunikationsprozesses zwischen drei Grundformen der Interpretation.

Die erste Grundform ist die Zusammenfassung: In der Zusammenfassung wird der zu analysierende Text bzw. Textabschnitte abstrahiert und zusammengefasst. Durch mehrmaliges Wiederholen von zusammenfassenden Schritten wird ein Kategoriensystem gebildet.

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

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

Mayring beschreibt seine Verfahren streng regelgeleitet und strikt. Die Analyse von Mayring (2008: 62ff) erfolgt sehr eng am Text entlang, freie interpretative Schritte

⁶ Die Transkriptionszeichen wurden entfernt und die Sprache der Befragten dem Hochdeutschen angeglichen.

werden sehr skeptisch gesehen. In diesem Bereich wurden Adaptierungen der Mayring'schen Methode vorgenommen.

5.3.2 Eigene Umsetzung der Qualitativen Inhaltsanalyse

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

Konkret sind folgende drei Auswertungsschritte durchlaufen worden:

- Schritt 1: Die einzelnen Interviews wurden strukturiert und interpretativ paraphrasiert. Manche Abschnitte wurden, um mehr Tiefe zu gewinnen, sequenzanalytisch interpretiert. So wurden erste mögliche Themen im Hinblick auf die Bildung des Kategoriensystems ersichtlich.
- Schritt 2: Die Interviews wurden getrennt nach Geschlecht, in zwei Tabellen zusammengeführt und zusammengefasst. So wurden die ersten Kategorien gebildet.
- Schritt 3: Die Ergebnisse aus Schritt 2 wurden vergleichend in einer Tabelle zusammengeführt und weiter zusammengefasst. So entstanden die endgültigen Kategorien.

6 Abmeldemotive und -praxis der Schüler/innen

Aus den Ergebnissen der Befragung geht hervor, dass das Abmeldeverhalten der islamischen Schüler/innen nicht allein vom Religionsunterricht bzw. den Lehrenden abhängt, sondern von vielen Faktoren, auf die der Unterricht bzw. die Lehrkräfte nur in begrenztem Rahmen Einfluss haben. Die Ergebnisse können in folgende sieben Kategorien zusammengefasst werden:

- I. religiöse Sozialisation der Lernenden,
- II. der IRU in der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden,
- III. die Beziehung zur Lehrkraft,
- IV. der erlebte Schulalltag als Muslim/in,
- V. der IRU am Rande des Schullebens – Exklusion aus dem Schulalltag,
- VI. die subjektive Bewertung des IRU durch die Schüler/innen
- VII. Abmeldung oder Anmeldung.

Die Faktoren »religiöse Sozialisation«, »Schulalltag als Muslim/in«, »IRU am Rande des Schullebens«, »subjektive Bewertung des IRU« und »Abmeldung oder Anmeldung« liegen im Einfluss- bzw. Verantwortungsbereich vieler Akteure und Instanzen. Dazu zählen unter anderen die Islamische Glaubensgemeinschaft, Moscheenverbände bzw. islamische Glaubensgemeinden, Eltern, Schulleitung bzw. Schulbehörden und Lehrkörper.

Dagegen befinden sich die Faktoren »IRU in der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden« und »Beziehung zur Lehrkraft« allein im Einfluss- bzw. Verantwortungsbereich der Lehrkraft. Sowohl diese beiden als auch die zuvor genannten fünf Faktoren können für die zukünftige Konzipierung des IRU wie auch für die theologische und religionspädagogische Forschung wichtige Erkenntnisse liefern.

Da eine detaillierte Behandlung sämtlicher Faktoren bzw. Ergebnisse den Rahmen dieses Beitrages sprengen würde, werden hier nur folgende vier Faktoren komprimiert dargestellt:

1. der IRU in der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden,
2. die Beziehung zur Lehrkraft,

3. der IRU am Rande des Schullebens – Exklusion aus dem Schulalltag,
4. Abmeldung oder Anmeldung.

6.1 Der IRU in der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden

Das Bild, das die am IRU teilnehmenden Schüler/innen zeichnen, lässt auf eine sehr rigorose und inhaltsorientierte Vermittlung des Lehrstoffes schließen. In ihrer Wahrnehmung liegt der Fokus des Unterrichts bzw. der Lehrenden auf den Inhalten sowie auf der Disziplinierung der Schüler/innen. Dazu einige exemplarische Aussagen:

»... *ist zu streng, ist zu streng, kommt mir vor ...von den Suren her...*« (2, 22–23)

»... *also wir haben manchmal die ganze Stunde nur schreiben müssen...*« (1, 345–346)

»... *der Lehrer geht durch, wer es kann und wer nicht...*« (2, 214)

Diese strikte Orientierung am Inhalt findet sich in der Konzipierung bzw. Gestaltung des Religionsunterrichts wieder. In diesem Zusammenhang wird in den Interviews immer wieder das Auswendiglernen von Suren angesprochen:

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

»... *in Religionsunterricht habe ich Suras auswendig lernen müssen...*« (3, 14)

Ein derartiges Unterrichtskonzept wird von den Lernenden offen kritisiert und zugleich wird die Forderung nach einer Neukonzipierung des islamischen Religionsunterrichts erhoben:

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

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

Die starke Orientierung am Inhalt lässt die Lernenden oftmals Parallelen zum traditionellen Moscheeunterricht ziehen, in dem viele Suren und Glaubensinhalte auswendig gelernt werden:

»... hab mir gedacht, ich geh sowieso Moschee, kann alles sowieso lernen...« (1, 124-125)

»... die Moschee ist halt besser und eine Stunde reicht mir halt nicht, was zu lernen...« (5, 206-207)

Als weiteres besonderes Anliegen nannten die Interviewten die Möglichkeit, im Unterricht Fragen zu stellen. Sie räumen zwar ein, dass diese prinzipiell gegeben sei, bemängeln jedoch die Trivialität und Realitätsferne der Antworten:

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

»... dass zum Beispiel kurze Hosen nicht über den Knien sein darf, aber das kommt mir bisschen komisch vor...« (2, 148-149)

Der IRU ist weiters durch die Heterogenität der Teilnehmenden hinsichtlich Alters- bzw. Schulstufen, des Wissensniveaus sowie der religiös-sozialen Orientierung gekennzeichnet. Auch diese wird in den Interviews angesprochen. So etwa nimmt ein Schüler sich selbst als kemalistisch orientiert, seine Kommilitonen hingegen als traditionell eingestellt wahr:

»... ich bin eher so Atatürk ...« (2, 91)

»... meine Klassenkameraden sind echt super nette Burschen; aber sie leben einfach zu traditionell ...« (2, 153-154)

Ein anderer Schüler thematisiert die Gruppenzusammensetzung aus unterschiedlichen Schulstufen:

»... die ersten und zweiten Klassen machen zusammen, und die dritten und die vierten machen zusammen ...« (5, 122-123)

Zur Gestaltung des Unterrichts gehört unter anderem auch der Umgang mit Störungen, ein Thema, das die Jugendlichen stark zu beschäftigen scheint, wie aus den Interviews ebenfalls hervorgeht. Der Umgang der Lehrenden mit Störungen ist in den Augen der Lernenden recht emotional und unkontrolliert:

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

»... ja er hat immer geschrien, war immer aggressiv...« (4, 129)

Ein anderer Schüler sieht die Verantwortung in Sachen Aufrechterhaltung der Disziplin bei den mit entsprechenden Kompetenzen ausgestatteten Lehrenden:

»... der Lehrer macht die Disziplin im Unterricht, er bestimmt es...« (2, 514-515)

6.1.1 Zusammenfassung: Der IRU in der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden

Hinsichtlich der Wahrnehmung der Gestaltung des IRU lässt sich Folgendes festhalten:

- Der Unterricht wird als streng und inhalts- bzw. stofforientiert wahrgenommen.
- Die traditionelle Glaubenslehre wird von den Lernenden hinterfragt und sie fordern eine Neukonzipierung des IRU.
- Die traditions- und inhaltsorientierte Ausrichtung des IRU führt zu einem Vergleich mit dem Moscheeunterricht, der von den interviewten Schüler/innen als höherwertig bzw. kompetenter bewertet wird.
- Der Religionsunterricht wird von den interviewten Schüler/innen als realitätsfern angesehen. Realitätsnahe, zur Lebenswirklichkeit der Schüler/innen passende Antworten fehlen in ihren Augen.
- Die Heterogenität bzw. fehlende Differenzierung im Unterricht wird problematisiert. Die Unterrichtsgruppe im IRU setzt sich unter anderem zusammen aus unterschiedlichen Alters- bzw. Schulstufen, unterschiedlichen religiösen Ausrichtungen sowie säkularen und religiösen Schüler/innen.
- Der Mangel an professioneller Leitung und Umgang mit Störungen im Unterricht wird thematisiert, wobei die Verantwortung bei den Lehrenden gesehen wird.

6.2 Die Beziehung zur Lehrkraft

Wie wichtig die Lehrenden sind, zeichnete sich bereits in den Äußerungen der Schüler/innen zur Konzipierung bzw. Gestaltung des Religionsunterrichts ab. In diesem Abschnitt wird nun ein Blick auf die Lehrer-Schüler-Beziehung im IRU geworfen. Auf den ersten Blick wird eine Ambivalenz sichtbar, die unter anderem aus den Faktoren Lehrercharakter, Lehrerautorität, Lehrer-Schüler Kommunikation und Lehrerpräsenz resultiert.

Im Hinblick auf den Lehrercharakter äußern sich die Befragten sehr unterschiedlich. Für manche spielt die religiös-soziale Gesinnung der Lehrenden eine Rolle. Für andere wiederum ist die ethnische Abstammung der Lehrenden von Bedeutung:

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

Und für andere die persönliche Behandlung durch die Lehrkraft:

»... mir war er ziemlich nett, aber naja natürlich hat er manchmal auch schreien müssen... « (1, 204-205)

Die Lehrerautorität wird bisweilen in Zweifel gezogen und offen hinterfragt, indem die Lernenden andere Autoritäten ins Spiel bringen und diese höher einstufen als die islamische Religionslehrkraft:

»... also im Koran steht es mal nicht ... « (1, 53)

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

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

Ein wichtiger und von den Befragten problematisierter Bereich ist die Lehrer-Schüler Kommunikation. Die Kommunikation stellt sich als sehr unprofessionell und unbeholfen dar. Die Lehrkräfte werden im Kommunikationsgeschehen als emotional und wertend gegenüber Schüler/innen beschrieben:

»... er sagte zu mir, ich bin nicht so gläubig... « (3, 116-117)

»... dann habe ich gesagt, weiß ich nimmer was ich gesagt habe. Da habe ich gesagt: Ja ich melde mich dann ab. Hab mich abgemeldet... « (3, 119-121)

Der Beziehungsaufbau und die Lehrer-Schüler Kommunikation werden zusätzlich erschwert durch die geringe Präsenz der Lehrkräfte an den Schulen. Dies wird auch in den Interviews thematisiert:

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

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

6.2.1 Zusammenfassung: Die Beziehung zur Lehrkraft

Zusammenfassend wird die Lehrer-Schüler-Beziehung von den interviewten Schüler/innen folgendermaßen charakterisiert:

- Die religiös-soziale Gesinnung der Lehrenden kann die Beziehung belasten, wenn sie das Unterrichtsgeschehen beeinflusst bzw. zum Unterrichtsthema wird.
- Ethno-kulturelle Differenzen können ebenso belastend sein, wenn damit nicht richtig umgegangen wird.
- Die islamischen Lehrenden sind nach den Erzählungen der Schüler/innen nicht immer in der Lage, sie von der eigenen religiösen Autorität bzw. Kompetenz zu überzeugen.
- In der Wahrnehmung der Schüler/innen sind die Lehrenden in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Interaktion emotional – in einzelnen Fällen fehlt es ihnen an der nötigen professionellen Distanz, sodass sie sich sogar zur Bewertung des Glaubens der Lernenden hinreißen lassen.
- Die geringe Präsenz der islamischen Religionslehrkräfte an den Schulen stellt ein zusätzliches Hindernis für den Beziehungsaufbau und die Kommunikation dar.⁷

⁷ Die unterrichtete Stundenanzahl ist abhängig von der Anzahl der Teilnehmer/innen am IRU. In der Regel müssen die Lehrenden an vielen Schulen unterrichten, um eine Vollzeitverpflichtung zu erreichen.

6.3 Der IRU am Rande des Schullebens – Exklusion aus dem Schulalltag

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

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

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

»...ich habe schon ganz viele Stunden gehabt und Religion war am Nachmittag...« (5, 95 – 96)

»...ich hatte zum Beispiel sechs Stunden und da wurde es immer nachgelegt, in der siebten Stunde...« (3, 51 – 52)

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

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

Ein weiteres Problem in der Wahrnehmung der Schüler/innen im Zusammenhang mit dem Stundenplan, ist der Mehrstundeneffekt durch die islamische Religionsstunde. Da die Religionsstunde der Mehrheitsreligion sehr wohl in den Stundenplan integriert ist, sind die muslimischen Schüler/innen auch während der Religionsstunde der Mehrheitsreligion in der Schule anwesend. Somit müssen muslimische Schüler/innen in der Regel mehr Zeit in der Schule verbringen als Schüler/innen der Mehrheitsreligion. Dies wird in den Interviews auch deutlich zur Sprache gebracht:

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

»... weil wir dann noch viel mehr Stunden haben ...« (1, 93)

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

Interessanterweise akzeptieren die muslimischen Lernenden zwei Stunden Anwesenheit in der Schule während des katholischen Religionsunterrichts, nehmen jedoch die eine nicht integrierte IRU-Stunde als Mehraufwand wahr:

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

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

6.3.1 Zusammenfassung: Der IRU am Rande des Schullebens – Exklusion aus dem Schulalltag

Folgendes kann über den Ausschluss des IRU zusammenfassend gesagt werden:

- In den Erzählungen der muslimischen Lernenden ist der IRU eine Randerscheinung, die weder im Stundenplan noch Schulalltag integriert ist.⁸
- Da muslimische Lernende während der katholischen Religionsstunde – die sehr wohl im Stundenplan integriert ist – in der Schule anwesend sein müssen und der IRU nicht parallel dazu angeboten wird, wird die IRU-Stunde als Mehraufwand wahrgenommen.
- Bei einer möglichen Integration der IRU-Stunde in den Stundenplan und Schulalltag, zeigen die muslimischen Lernenden eine höhere Bereitschaft und Motivation den IRU zu besuchen.

⁸ Dies konnte in meiner Masterarbeit mit statistischen Daten, durch Auswertung von Lehrenden-Stundenpläne belegt werden: vgl. dazu: Tuna 2014, S. 31.

6.4 Abmeldung oder Anmeldung

Im folgenden Abschnitt werden die Abmeldeerfahrungen der Schüler/innen in drei Unterabschnitten thematisiert. Zuerst wird die Abmeldepraxis der Schulen vorgestellt und anschließend die Erlebnisse und Urteilsfindung der Lernenden besprochen.

6.4.1 Abmeldepraxis

Die Schüler/innen beschreiben in den Interviews eine sehr facettenreiche Abmeldepraxis der Schulen. So gehen aus den Interviews vier verschiedene Formen der Abmeldepraxis hervor. Je nach Schulleitbild sind die Abmeldepraxen: automatische Abmeldung wenn keine mündliche Anmeldung für das Schuljahr vorliegt, formlose Abmeldeschreiben, Abmeldeformulare und Abmeldung ohne zeitliche Begrenzung.

Abmeldepraxis: Mündliche Anmeldung

In einer Neuen Mittelschule muss man sich für den IRU jedes Jahr mündlich anmelden bzw. sich registrieren lassen, sonst ist man automatisch abgemeldet. So berichtet ein muslimischer Schüler über das Vorgehen seines Direktors:

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

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

Aus dem Interview geht hervor, dass sich der Schüler in dieser Situation in der Klasse nicht wohl gefühlt hat. Wer islamischen Religionsunterricht gehen will, muss sich durch Aufzeigen, ja sogar durch Bekanntgabe des Namens aus der Klassengemeinschaft hervorheben.

Abmeldepraxis: schriftliches und formloses Abmeldeschreiben

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

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

»... und die Unterschrift von dem Vater ...« (5, 79)

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

Abmeldepraxis: Abmeldung ohne zeitliche Begrenzung

In den Interviews wird eine weitere Form der Abmeldung genannt, in der man sich für die gesamte Schuldauer abmeldet, und nicht nur für ein Schuljahr:

»... man kann, einmal, ich möchte meinen Sohn für vier Jahre Islamunterricht abmelden...« (3, 109)

Abmeldepraxis: Abmeldeformulare

Eine weitere Abmeldeform, sind vorgedruckte Abmeldeformulare. Besonders interessant ist die Wahrnehmung der Formulare in der Schülerperspektive. In den Augen der Lernenden werden Formulare ausgeteilt, damit sie ausgefüllt werden. So berichten sie über ihre Erfahrung mit dem Abmeldeformular:

»... da haben sie in der ersten Schulwoche so einen Zettel geben; das muss man ausfüllen ...« (4, 65)

Die Schülerin deutet hier an, dass sie durch den Erhalt eines Abmeldeformulars eine Verpflichtung fühlt, dieses auch auszufüllen. So kann gesagt werden, dass vorgedruckte Formulare Einfluss auf die Wahrnehmung der Schüler/innen und somit auch Einfluss auf den Abmeldevorgang haben.

Abmeldepraxis: keine Abmeldung, kein Unterricht und keine Information

Eine weitere aus einem der Interviews hervorgehende Praxis ist, dass Schulen gar keinen IRU anbieten, obwohl genügend muslimische Schüler/innen vorhanden sind:

»... glaub hat's keine gegeben ...« (4, 52)

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

Interessanterweise schienen laut Abmeldestatistik an dieser Schule alle muslimischen Schüler/innen bis auf eine Person als vom IRU abgemeldet auf.

Zusammenfassung: Abmeldepraxis

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

6.4.2 Abmeldeerfahrungen und Reaktionen auf Abmeldungen

Aus den Interviews geht hervor, dass die Schüler/innen auch andere Personen in ihre Entscheidungsfindung einbinden, vor allem ihre Eltern, aber auch ihre Freund/innen spielen hierbei gewollt oder ungewollt eine Rolle.

Reaktionen der Eltern

Interessanterweise zeichnen die Schüler/innen in der Entscheidungsfindung hinsichtlich der Abmeldung vom Religionsunterricht ein sehr liberales Bild von ihren Eltern. Die Lernenden beraten sich zwar mit ihren Eltern, aber letztendlich liegt die Entscheidung bei den Schüler/innen. Sowohl säkulare als auch religiös orientierte Eltern räumen ihren Kindern, unabhängig vom Alter die Entscheidungsfreiheit, sich vom islamischen Religionsunterricht abzumelden, ein. So erzählen Lernende von ihren Gesprächen mit ihren Erziehungsberechtigten:

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

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

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

Die Abmeldemotive bzw. Begründungen werden im Kapitel 6.4.3 besprochen.

Reaktionen im Freundeskreis

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

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

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

»... ja haben gemeinsam beschlossen nicht zu gehen ...« (4, 365)

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

»... die eine geht nur, weil sie nicht in die Moschee geht; ich weiß auch nicht warum. Und die eine wollt einfach gehen. Ja, weil es ihr Spaß macht hat sie gesagt ...« (5, 232 – 234)

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

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

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

Zusammenfassung: Reaktionen auf Abmeldung

- Die Reaktionen auf die Abmeldungen fallen, im Großen und Ganzen, sehr verhalten aus.
- Die Eltern der interviewten Schüler/innen nehmen eine liberale Haltung ein, und die Freund/innen nehmen eher eine unterstützende Position ein.
- In einzelnen Fällen, kann jedoch bedingt durch die Gruppendynamik stark emotionale Reaktionen ausgelöst werden. Schüler/innen zeigen hier deutlich, dass sie in ihre Abmeldeentscheidung auch andere Menschen, die ihnen nahe stehen, einbeziehen.

6.4.3 Begründung der Abmeldung

Die Schüler/innen machen in den Interviews auch direkte Angaben über ihre Beweggründe für die Abmeldung vom IRU. Diese spiegeln die in Kapitel 6.1 bis 6.3 dargestellten Ergebnisse wider. In der Regel werden Beweggründe wie brüchige Lehrer-Schüler Beziehung, Zeiteffekt bzw. Entlastung durch Abmeldung, IRU Stundenplan, Moschee als bessere Alternative und Zweifel an IRU Nutzen genannt.

Abmeldemotiv: brüchige Lehrer-Schüler Beziehung

Einige Schüler/innen thematisieren ihre Wahrnehmung einer teilweise schwierigen Lehrer-Schüler Beziehung, die sie auch als Abmeldegrund angeben. Beispielsweise erzählt eine Schülerin:

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

Folgende Anschuldigung eines Lehrers führt bei einem weiteren Schüler zu einem Bruch mit dem islamischen Religionsunterricht:

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

Abmeldemotiv: schwierige Schulsituation, Zeitersparnis

Die Schüler/innen geben auch offen an, dass sie auch Zeit sparen wollen. Sie bringen dies oft in Zusammenhang mit zu vielen Schulstunden. So lässt sich entnehmen, dass sich manche Schüler/innen in der Schule leicht überfordert fühlen. Lernende betonen immer wieder die vielen Stunden in der Schule und begründen so ihren Unwillen gegenüber der Religionsstunde:

»... da hab i *halt* ganz viele Stunden ... « (5, 355)

»... da hat sie mich zur Nachhilfe angemeldet, und ich hatte keine Zeit für die anderen *Unterrichtstunden* ... « (3, 80 – 81)

Abmeldemotiv: schlechter Stundenplan

Eine weitere Begründung, die Schüler/innen für ihre Nicht-Teilnahme angeben, ist die ungünstige Platzierung der Religionsstunde im Stundenplan. So erzählt eine Schülerin warum sie in der ersten Klasse Neuen Mittelschule nicht in den Religionsunterricht gehen wollte:

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

Abmeldemotiv: Moscheeunterricht als bessere Alternative

Der Moscheeunterricht ist in der Wahrnehmung der Lernenden sehr stark präsent. So bringen die Schüler/innen den Moscheeunterricht oft in Zusammenhang mit dem Religionsunterricht. Lernende begründeten ihre Abmeldung direkt und indirekt mit dem Moscheeunterricht. So ersetzen die Schüler/innen aus bereits besprochenen Gründen, wie besseres und intensiveres Moscheeangebot, inhaltliche Ähnlichkeit usw. den islamischen Religionsunterricht mit Moscheeunterricht, und begründen so ihre Abmeldung mit dem Besuch des Moscheeunterrichts. So erzählen Lernende beispielsweise:

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

»... ich geh sowieso Moschee ...« (1, 124)

Säkulare Schüler/innen haben andere Beweggründe, die in früheren Kapiteln bereits besprochen wurden.

Abmeldemotiv: Fehlende Transparenz bzw. strenge IRU Note

Die IRU-Note ist in der Schülerwahrnehmung nicht nur problematisch und intransparent, sondern eine andauernde schlechte Benotung kann auch die Schüler/innen zur Abmeldung bewegen. Im Fall von einem Schüler ist die schlechte bzw. strenge Religionsnote auf Dauer nicht akzeptabel, für ihn lag die Lösung in einer Abmeldung vom IRU:

»... mir ist jetzt, ehrlich gesagt, die Note wichtiger ...« (2, 315)

Zusammenfassung: Abmeldemotiv

- Die Schüler/innen geben in den Interviews nicht nur einen Abmeldegrund an, sondern meistens ist es ein Zusammenspiel aus mehreren Faktoren und der ungünstige Bezugsrahmen des islamischen Religionsunterrichts.
- Hier wird auch die Subjektivität der Abmeldung ganz deutlich, denn einige von den Schüler/innen genannte Abmeldemotive sind subjektive Faktoren, die indirekt mit dem islamischen Religionsunterricht in Zusammenhang gebracht werden.

- Dies wird im bereits besprochenen Abschnitt „Abmeldemotiv: schwierige Schulsituation, Zeitersparnis“ sehr deutlich. Der Leistungsdruck der Schüler/innen in Zusammenhang mit der als schlecht empfundenen Verankerung des Religionsunterrichts im Stundenplan führt zur Abmeldung.
- Aber auch äußere Faktoren wie der Moscheeunterricht haben Auswirkungen auf den islamischen Religionsunterricht.

7 Erkenntnisse für den islamischen Religionsunterricht

Auf Basis der präsentierten Ergebnisse werden im Folgenden Erkenntnisse und didaktische Überlegungen zum islamischen Religionsunterricht unter dem Fokus Abmeldemotive/ Abmeldepraxis besprochen. Die Darstellung richtet sich nach den Ergebniskategorien aus Kapitel 6.

7.1 Islamischer Religionsunterricht als Erziehungs- und Bildungsinstanz

In der Wahrnehmung der befragten Schüler/innen ist der islamische Religionsunterricht ein Mittel zur religiösen Sozialisation. Der IRU ist aber in ihren Augen für diesen Auftrag nicht ausreichend gerüstet. So zeichnet sich in den Interviews eine Hierarchie ab, in der der islamische Religionsunterricht die letzte Stelle einnimmt. Der Religionsunterricht hat einen öffentlichen Bildungsauftrag, demnach sollten sich die Anforderungen und Erwartungen an den Religionsunterricht von den Anforderungen und Erwartungen, die an die Moscheen gestellt werden, differenzieren. Aus den Interviews lässt sich jedoch feststellen, dass sowohl die Schüler/innen, Eltern, Moschee-Imame als auch die islamischen Religionslehrer/innen diese notwendige Differenzierung nicht vornehmen. Die fehlende Differenzierung schadet dem islamischen Religionsunterricht, denn der Religionsunterricht (mit nur einer Stunde) kann die Schüler/innen nicht in die Religionsgemeinde sozialisieren. Das ist wohl auch nicht seine Aufgabe. Hier gilt es, angemessene Unterscheidungen zu treffen und diese auch mit den religiösen Partner/innen (z. B. Moscheen) zu kommunizieren. Eine differenzorientierte Zusammenarbeit wäre zu suchen. Der Religionsunterricht hat – anders als die Moscheen – einen Bildungsauftrag in der öffentlichen Schule. Dieser Bildungsauftrag besteht in der Auseinandersetzung mit Religion aus der Per-

spektive der Religion⁹. Angemessen wäre es also, wenn die Aufgaben von Eltern, Moschee und Schule differenziert würden und diese Differenzierung auch anerkannt werden würde. Der islamische Religionsunterricht hat die Aufgabe, eine zwar perspektivische, dennoch aber offene religiöse Bildung anzubieten, die zur religiösen Mündigkeit und Urteilskraft der Schüler/innen beiträgt. Gleichzeitig müssten/dürften aber die Schnittstellen zur religiösen Innenperspektive nicht verleugnet werden.

7.2 Die Qualität des islamischen Religionsunterrichts

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

7.2.1 Konzepte des islamischen Religionsunterrichts

Die Lerninhalte des islamischen Religionsunterrichts werden von den interviewten Schüler/innen ähnlich beschrieben: inhalts- und stofforientiert. Der Religionsunterricht wird zumeist mit dem Auswendiglernen von Suren in Zusammenhang gebracht. Hier sind zwei Probleme sichtbar: Zum einen fehlt die konzeptuelle Weiterentwicklung des islamischen Religionsunterrichts in den Schultypen, insbesondere in den Höheren Schulen (Sekundarstufe II); zum anderen zeigt sich hier – zumindest in der Wahrnehmung der Schüler/innen – ein stark eindimensionaler, weil stofforientierter Unterricht. Weder die eigene Lebensgeschichte noch der historisch-kulturelle oder gesellschaftlich-politische Kontext wird in den Augen der Schüler/innen in ausreichendem Maße thematisiert und mit der islamischen Religion in Verbindung gebracht. Das führt dazu, dass die Schüler/innen mit steigendem Alter an Nutzen und Konzept des Religionsunterrichts zweifeln.¹⁰ Hier scheint es dringend notwendig zu sein, Konzepte für die jeweiligen Schultypen zu entwickeln, die bildungsorientiert, subjektbezogen, offen und modern sowie mehrdimensional sind (vgl. dazu Scharer 2013: 64), gleichzeitig aber auch die islamischen Kernwerte und Traditionen nicht außer Acht zu lassen.

⁹ Vgl. die Auseinandersetzung um Religionsunterricht und Gemeindekatechese im katholischen Bereich im Kontext der so genannten „Würzburger Synode“, die eine Ausdifferenzierung dieser beiden Bereiche mit sich brachte: Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1976, S. 113-152. (Gleichzeitig aber gibt es gerade in letzter Zeit im katholischen Kontext in Deutschland auch eine Annäherung zwischen diesen beiden Handlungsfeldern. Vgl. dazu u.a. Stöhr 2006.) Vgl. auch: Scharer 2014.

¹⁰ Das Problem hier ähnelt sehr den Problemen des katholischen Religionsunterrichts in den 60er Jahren. In den 60ern wurde der katholische Religionsunterricht, bezüglich seiner einseitigen Traditions- und Stofforientierung kritisiert, und wegen mangelnder Berücksichtigung der Schüler/innen und ihrer Lebenswirklichkeit im Religionsunterricht. Ebenfalls kritisiert wurden auch die Gegebenheiten im Religionsunterricht, die als selbstverständlich angenommen wurden. Vgl. dazu: Rothgangel 2012: 80 ff.

7.2.2 Anliegenorientierung und Korrelation im islamischen Religionsunterricht

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

Hier wird ersichtlich, dass eine Kommunikation mit den Moscheen dringend nötig ist, damit auch die notwendige Differenzierung zwischen der Moschee und dem islamischen Religionsunterricht stattfinden und der Eigenwert der beiden Institutionen sichtbar werden kann.¹¹ Aber auch um die Schüler/innen mit Moscheehintergrund richtig wahrnehmen zu können, ist eine beiderseitige Kommunikation notwendig, wie schon im vorherigen Abschnitt deutlich gemacht wurde.

7.2.3 Umgang mit Disziplinstörungen

Disziplinstörungen werden in Buchers Studie (1996) als ein Faktor geführt, der die Bereitschaft der Schüler/innen für eine Abschaffung des Religionsunterrichts steigert. In einer Studie von Ritzer (2003) ist Disziplin eines der Gütekriterien für einen qualitativ guten Religionsunterricht.

Die muslimischen Schüler/innen thematisieren Disziplinstörungen auf zwei Ebenen: Einmal auf der Ebene ihrer Beziehung zu den Lehrer/innen und einmal auf der Ebene des Religionsunterrichts. In Bezug auf die Lehrenden wird der Umgang mit Disziplinproblemen kritisiert. Lehrende müssen für Disziplin bzw. für einen problemlos ablaufenden Religionsunterricht Sorge tragen. Auf Unterrichtsebene werden Dis-

¹¹ Ednan Aslan hat sich eingehend mit der Moscheeerziehung auseinandergesetzt, vgl. dazu: Aslan 2009.

ziplinprobleme als Störungen für das Lernen wahrgenommen. Der Religionsunterricht wird folglich abgewertet, da der islamische Religionsunterricht ohne Lernfortschritt keinen Nutzen habe. In Interviews führten persönliche Kommentare der Religionslehrer/innen in Zusammenhang mit Disziplinstörungen zur Verschlechterung der Situation. In einigen Fällen kam es sogar zu einem Bruch von Schüler/innen mit dem islamischen Religionsunterricht.

Eine Konsequenz, die aus den Ergebnissen gezogen werden kann: Wie man sich zu Störungen und Konflikten stellt, hängt davon ab, wie man sie bewertet. Störungen und Konflikte können ein Potential sein, können die einzelnen Menschen, die Lerngruppe und die Themen, an denen gearbeitet wird, weiter bringen. Allerdings setzt dies einen professionellen Umgang mit Störungen und Konflikten voraus (Vgl. dazu Hoffmann 2010).

Die Wahrnehmung und der reflektierte und professionelle Umgang mit Konflikten und Störungen von Seiten der Lehrperson werden z. T. vermisst. Hier müsste vor allem in der Aus-, Fort- und Weiterbildung angesetzt werden (Vgl. Aslan und Windisch 2012).

7.2.4 Unterrichtsgruppen

Durch die geringe Anzahl der muslimischen Schüler/innen in den einzelnen Klassen werden in der Praxis oftmals auch Gruppen gebildet¹², da sonst der Religionsunterricht nicht zustande käme. Diese Gruppen werden jedoch auch gebildet, um Kosten bzw. Stunden zu sparen, und dabei wird auf die muslimischen Schüler/innen keine Rücksicht genommen. Die Problematik und die Auswirkungen wurden bereits im Ergebniskapitel geschildert. Die Pluralität der Schulen könnte im Sinne einer inklusiven Pädagogik beim Werteinheitenmanagement positiv berücksichtigt werden.

In früheren Studien zum katholischen Religionsunterricht war Alter, Geschlecht und soziokultureller Hintergrund der Schüler/innen wichtig für die Wahrnehmung des Religionsunterrichts (Vgl. Bucher 1996: 23-30). Nicht nur diese Attribute spielen eine Rolle, sondern auch die Schüler/innen als Individuen und Subjekte sind wichtig und die Religionslehrer/innen sollten sie als Subjekte wahrnehmen.

Dazu kommt die Positionierung zur Heterogenität: Je heterogener die Gruppe, desto schwieriger wird dies für die Religionslehrer/innen, wenn ihre Ausbildung nicht auf die Führung von heterogenen Gruppen ausgerichtet ist. Daher sollte bei Gruppen-

¹² In den ausgewerteten Stundenplänen waren schulstufenübergreifende (1 – 3 Schulstufenunterschied) und vereinzelt auch schulübergreifende Unterrichtsgruppen eingetragen.

bildung einerseits darauf geachtet werden, dass die Gruppe schülerfreundlich gebildet wird. Andererseits sollte Heterogenität als Chance begriffen werden, was aber einen professionellen Umgang mit Heterogenität erfordert (Vgl. dazu Scharer 2013; Englert et al. 2012). Auch hier ist die Aus-, Fort- und Weiterbildung gefordert.

7.3 Die Beziehung zu den Lehrer/innen

2009 wurden in der bereits in Kapitel 3 erwähnten Studie von Khorchide islamische Religionslehrer/innen nach Belastungen in ihrem Beruf befragt. 72 Prozent der befragten Religionslehrer/innen fühlten sich durch das problematische Verhalten ihrer Schüler/innen (Disziplinstörungen, Kommunikationsprobleme) belastet. Darüber hinaus müssen Religionslehrer/innen laut der Studie gegen starke Formen von Exklusion kämpfen. Viele Religionslehrer/innen sind an mehr als vier Schulen tätig, was auch die Lehrerpräsenz an der Schule vermindert. Dies führt wiederum dazu, dass Religionslehrer/innen lange um Akzeptanz kämpfen müssen, bis sie als Teil der Schule angesehen werden. Weiters beschwerten sich Religionslehrer/innen über fehlende Zugänge zu Lehrmitteln und Ressourcen an der Schule oder sind mit den ihnen zur Verfügung stehenden Lehrmitteln bzw. Materialien unzufrieden: Laut Khorchides Studie waren 79 Prozent der Befragten unzufrieden mit den Lehrmaterialien, 85 Prozent waren unzufrieden mit den damaligen Lehrbüchern.

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

Betrachtet man beide Positionen, die der Lehrer/innen und die der Schüler/innen, so kann gesagt werden, dass die Religionslehrer/innen die Anliegen und Probleme der Schüler/innen möglicherweise zu wenig wahrnehmen. Dies kann an einseitigen didaktischen Konzeptionen der Lehrer/innen liegen: Eine solche Einseitigkeit liegt vor, wenn die Lehrer/innen den Schwerpunkt auf Inhalte setzen, die Kinder als Subjekte und die Beziehung zu den Schüler/innen aber außer Acht lassen. Das heißt, dass angehende und aktuelle Religionslehrer/innen in der Auseinandersetzung mit qualitätsvollen didaktischen Konzepten, die mehrdimensional Inhalte, Subjekte, Beziehungen und Kontexte in den Blick nehmen, geschult werden müssen.

Strukturell gesehen sollten auch die zuständigen Schulleitungen und -behörden die islamischen Religionslehrer/innen und die muslimischen Schüler/innen als Partner/innen auf Augenhöhe betrachten und Bemühungen um deren Inklusion in die

Schule und Schulpartnerschaft anstelle, denn die islamischen Religionslehrer/innen und die muslimischen Schüler/innen sind ja Teil der österreichischen Gesellschaft und des österreichischen Bildungssystems.

7.4 Islamischer Religionsunterricht – ein Teil der Schule

Bereits in früheren Kapiteln zeichneten sich Probleme hinsichtlich der Inklusion des islamischen Religionsunterrichts in das Schulleben ab. In den Interviews zeichnete sich eine mangelnde Stundenplanintegration des islamischen Religionsunterrichts ab. Dies wirkt sich auf die Motivation und das Gemüt der Schüler/innen aus. Die Gründe für diese problematische Stundenplanintegration sind die Unterrichtsgruppen bzw. Verteilung der Werteinheiten und die Anzahl der Schulen, die Religionslehrer/innen betreuen müssen. Je mehr Schulen Lehrer/innen betreuen müssen, umso schwieriger ist die Planung eines schülerfreundlichen Stundenplans. Das wird durch die Unterrichtsgruppen (bedingt durch Verteilung der Werteinheiten oder durch Schüleranzahl) nochmals erheblich erschwert. Je mehr Klassen in eine Gruppe zusammengeführt werden, umso schwieriger wird es, eine gemeinsame und schülerfreundliche Stunde zu finden.

Das Problem kann gemildert werden, wenn die Anzahl der betreuten Schulen für die einzelnen Religionslehrer/innen reduziert wird. Dies dürfte sich zwar schwierig gestalten, da die Religionslehrer/innen ein Vollbeschäftigungsmaß erreichen müssen. Eine Alternative wäre es, die Unterrichtsgruppenbildung möglichst zu reduzieren. Dies ist auch in den Richtlinien des islamischen Religionsunterrichts vorgesehen. Wenn man die Unterrichtsgruppen reduziert, können zum einen die schulstufen- und schulübergreifenden Unterrichtsgruppen schülerfreundlicher gestaltet werden und zum anderen wird die Anzahl der Stunden für die Religionslehrer/innen erhöht und die Anzahl der betreuten Schulen reduziert. So könnten sich Lehrer/innen mehr auf ihre Schüler/innen konzentrieren, und würden weniger durch die oben beschriebenen Probleme abgelenkt. Zu Grunde gelegt werden müsste allerdings die Anerkennung und Wertschätzung der (religiösen) Vielfalt. Wenn diese als Wert und zukunftsfähiges Lernfeld gesehen werden, könnte man sich dieser Innovation wohl nicht verschließen.

8 Literaturverzeichnis

Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich (2013): ALEVI Schulumt. Online verfügbar unter http://www.aleviten.at/de/?page_id=588, zuletzt geprüft am 21.07.2016.

Austria Presse Agentur (APA) (2013): Österreich: Aleviten als Religionsgemeinschaft anerkannt. In: *Die Presse.com*, 23.05.2013. Online verfügbar unter http://diepresse.com/home/panorama/religion/1409094/Osterreich_Aleviten-als-Religionsgemeinschaft-anerkannt, zuletzt geprüft am 21.07.2016.

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <http://eres.lib-oldenburg.de/redirect.php?url=http://lib.myilibrary.com/detail.asp?id=515636>.

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

Khorchide, Mouhanad (2009a): *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (SpringerLink : Bücher).

Khorchide, Mouhanad (2009b): ÖIF Dossiers: Österreichischer Integrationsfonds ÖIF. *Der islamische Religionsunterricht in Österreich. Österreichischer Integrationsfonds (n°5)*. Online verfügbar unter <http://www.integrationsfonds.at/themen/publikationen/oeif-dossiers/>, zuletzt geprüft am 21.07.2016.

Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10., neu ausgestattete Aufl., Dr. nach Typoskr. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3109755&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Nationalrat - Österreichisches Parlament (29.08.1949): Bundesgesetz vom 13. Juli 1949, betreffend den Religionsunterricht in der Schule (Religionsunterrichtsgesetz), vom 15.03.2016. Fundstelle: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 39, S. 845–851.

Reinders, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München: Oldenbourg. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-486-57837-9>.

Sejdini, Zekirija (2015): Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 23, S. 21–28. Online verfügbar unter <http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/817671?name=Religionsp%C3%A4dagogische%20Kooperationen%20angesichts%20religi%C3%B6ser%20Vielfalt>, zuletzt geprüft am 21.07.2016.

Shaghayegh, Bandari (2009): Religion: „Muslime müssen Demokratieprüfung bestehen“. Islamischer Religionsunterricht steht im Kreuzfeuer der Kritik – ein Religionspädagoge sucht nach den Ursachen. Adäquate Ausbildung in Österreich gibt es erst seit Kurzem. In: *Die Presse.com*, 03.02.2009. Online verfügbar unter <http://diepresse.com/home/panorama/integration/449561/>, zuletzt geprüft am 21.07.2016.

Tuna, Mehmet Hilmi (2014): "Islam ist nach der Schule ...". Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf Abmeldungsmotive und -praxis. Masterarbeit. Universität Wien, Wien.

Tuna, Mehmet Hilmi (2016): Ansätze im islamischen Religionsunterricht für neue Entwicklungen im Bereich der Theologie und Religionspädagogik. In: Zekirija Sejdini (Hg.): *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa*. 1. Auflage. Bielefeld: transcript (Globaler lokaler Islam).

Witzel, Andreas (2000): The Problem-centered Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research; Vol 1, No 1 (2000): Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples*. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>, zuletzt geprüft am 21.07.2016.