

FORSCHUNGSPREIS INTEGRATION

Prämierte Arbeiten

Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungs- prozesse

Mag.^a Agnes Gmoser, MA PhD

HEFT 11

FORSCHUNGSPREIS INTEGRATION

Mit dem Forschungspreis Integration zeichnet der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) seit dem Jahr 2005 Bachelor-, Diplom- oder Masterarbeiten und Dissertationen im Bereich der Integration von Migrant/innen und Flüchtlingen aus. Prämiert werden Abschlussarbeiten, die neue Forschungsansätze eröffnen.

Hinweis: Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine gekürzte Version der gleichnamigen Abschlussarbeit.

Bitte zitieren Sie diese Publikation wie folgt:

Gmoser, Agnes (2023): Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse, In: Österreichischer Integrationsfonds: Forschungspreis Integration, Wien.

IMPRESSUM

Medieninhaber, Herausgeber,

Redaktion und Hersteller:

Österreichischer Integrationsfonds –
Fonds zur Integration von Flüchtlingen und
MigrantInnen (ÖIF)

Schlachthausgasse 30, 1030 Wien

T: +43 1 710 12 03-0

mail@integrationsfonds.at

Verlags- und Herstellungsort:

Schlachthausgasse 30, 1030 Wien

Grafik: Österreichischer Integrationsfonds

Druck: Gerin Druck GmbH

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/impresum
abgerufen werden.

Urheberrecht: Alle in diesem Medium veröffent-
lichten Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.
Ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Ur-
hebers ist jede technisch mögliche oder erst in
Hinkunft möglich werdende Art der Vervielfälti-
gung, Bearbeitung, Verbreitung und Verwertung
untersagt, sei es entgeltlich oder unentgeltlich.

Haftungsausschluss: Die Inhalte dieses
Mediums wurden mit größtmöglicher Sorg-
falt recherchiert und erstellt. Für die Richtig-
keit, 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 Weiter-
gabe der dargebotenen Inhalte entstehen.

Sofern dieses Medium Verweise auf andere
Medien Dritter enthält, auf die der Österrei-
chische Integrationsfonds keinen Einfluss ausübt,
ist eine Haftung für die Inhalte dieser Medien
ausgeschlossen. Für die Richtigkeit der Informa-
tionen in Medien Dritter ist der jeweilige Medien-
inhaber verantwortlich.

Die Publikation gibt die Meinungen und An-
sichten der Autorin wieder und steht nicht für
inhaltliche, insbesondere politische Positionen
der Herausgeber oder des Österreichischen
Integrationsfonds.

Erscheinungsjahr: 2023

Über die Integrationshefte

Die Reihe „Integrationshefte“ präsentiert die Arbeiten junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mit dem Forschungspreis Integration ausgezeichnet wurden.

Der ÖIF fördert mit diesem Preis die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Migration und Integration. Wie ideen- und facettenreich sich die Forschenden mit diesen Themenfeldern auseinandersetzen, ist in den Integrationsheften nachzulesen.

Die Integrationshefte bieten den jungen Forscherinnen und Forschern eine breitere Öffentlichkeit und zeigen die Vielfalt der bearbeiteten Themen, Blickwinkel und Forschungsansätze.

Inhalt

| | |
|--|----|
| Executive Summary | 7 |
| 1. Einleitung | 8 |
| 2. Begriffsklärungen und Einbettung in den Forschungskontext | 9 |
| 3. Methodenwahl und -umsetzung | 12 |
| 3.1 Gruppendiskussion als Erhebungsmethode | 12 |
| 3.2 Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode | 14 |
| 4. Die erhobenen Vor- und Einstellungen der Schüler*innen | 16 |
| 4.1 Vor- und Einstellungen zu Religion und religiöser Pluralität | 16 |
| 4.2 Vor- und Einstellungen zum Christentum | 18 |
| 4.2.1 Vor- und Einstellungen zur religiösen Eigengruppe Christentum | 19 |
| 4.2.2 Vor- und Einstellungen zur religiösen Fremdgruppe Christentum | 19 |
| 4.3 Vor- und Einstellungen zum Islam | 20 |
| 4.3.1 Vor- und Einstellungen zur religiösen Eigengruppe Islam | 21 |
| 4.3.2 Vor- und Einstellungen zur religiösen Fremdgruppe Islam | 22 |
| 5. Handlungsoptionen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse | 24 |
| 5.1 Thematisierung religiöser Pluralität in (inter-)religiösen Bildungsprozessen | 24 |
| 5.2 Vor- und Einstellungen zum Christentum als Lernvoraussetzungen | 26 |
| 5.3 Vor- und Einstellungen zum Islam als Lernvoraussetzungen | 26 |
| 5.3.1 Der Islam als strenge Religion mit zahlreichen Vorschriften | 27 |
| 5.3.2 Der Islam als rückständige Religion | 28 |
| 5.3.3 Die Benachteiligung muslimischer Frauen | 28 |
| 5.3.4 Der angenommene Migrationshintergrund von Muslim*innen | 29 |
| 6. Fazit | 30 |
| Literaturverzeichnis | 32 |

Executive Summary

Zahlreiche Studien belegen die weite Verbreitung von religionsbezogenen Vorurteilen in der österreichischen sowie europäischen Gesellschaft. Da die Entwicklung von Einstellungen bereits im frühkindlichen Stadium beginnt, ist davon auszugehen, dass religionsbezogene Vorbehalte bereits früh an Kinder weitergegeben werden. Die religionspädagogische Forschung zu (inter-)religiösen Bildungsprozessen ist daher gefordert, bei Schüler*innen vorhandene gesellschaftlich verbreitete Vor- und Einstellungen zu Religion(en) zu eruieren und Handlungsoptionen zu entwickeln, wie diese in Unterrichtseinheiten behandelt werden können, sodass – im besten Fall – gegenseitige Vorurteile aufgebrochen oder abgebaut werden. Die hier verkürzt dargestellte Dissertation versucht diese Lücke zu schließen und geht daher der Frage nach, welche Vor- und Einstellungen zu Religion und im Besonderen zur je anderen Religion Christentum bzw. Islam bei muslimischen bzw. christlichen Schüler*innen festzustellen sind, und was es bedeutet, diese als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöses Lernen wahrzunehmen.

Dazu wurden nach der theoretischen Auseinandersetzung mit einschlägiger Fachliteratur zu Vor- und Einstellungen im Allgemeinen sowie aus religionspädagogischer Perspektive selbstständig konzipierte Gruppendiskussionen mit christlichen und muslimischen

Schüler*innen im Alter von 11 bis 12 Jahren durchgeführt, die mittels dokumentarischer Methode ausgewertet wurden. Aufbauend auf eine Zusammenschau der theoretischen Erkenntnisse sowie der Ergebnisse der komparativen Analyse wurden schlussendlich Handlungsoptionen entwickelt, wie die eruierten Vor- und Einstellungen von Schüler*innen als Lernvoraussetzung für (inter-)religiöses Lernen wahrgenommen werden können.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu Religion(en) einen erheblichen Einfluss auf Lernprozesse haben können. Die an den Gruppendiskussionen beteiligten Schüler*innen zeigen auf expliziter Ebene wenige dezidierte Vorurteile über Angehörige anderer Religionen. Dennoch sind gesellschaftlich verankerte Vor- und Einstellungen – wie beispielsweise die Zuschreibungen von Gewalt, Rückständigkeit und Benachteiligung der Frau zum Islam sowie die Verbindung von Islam und Migration – implizit bereits in diesem Alter zu erkennen. Die Analyse macht zudem Unterschiede in der Wahrnehmung von und in Erfahrungen mit religionsbezogenen Einstellungen deutlich, die sich aus der religiösen Majoritäts- bzw. Minoritätsposition der Schüler*innen ergeben. So berichten muslimische Schüler*innen von diskriminierenden Erfahrungen, während christliche Schüler*innen sich keiner Zuschreibungen zu ihrer Religion bewusst sind, sich demnach in ihrem Alltag auch

nicht mit herabwürdigenden Aussagen oder Taten beschäftigen müssen.

Um einschränkenden Vorstellungen und vor allem negativ konnotierten Einstellungen entgegenzutreten, sind – so das Resümee der Forschungsarbeit – vielfältige Schritte notwendig: Lehrer*innen jeglicher Unterrichtsfächer sollen vorurteilssensibel aus- oder weitergebildet werden; das heißt, dass sie sich auch mit

eigenen Vor- und Einstellungen auseinandersetzen sollen, um Schieflagen in der Wahrnehmung der Schüler*innen leichter erkennen zu können. Interreligiöses Lernen sollte zudem auch an religiös homogenen Schulen implementiert werden, da Vorurteile nicht von der tatsächlichen Präsenz der abgewerteten Gruppe abhängig sind. Insgesamt zeigt sich die Relevanz einer gesamtschulischen rassismuskritischen Performanz.

1. Einleitung

„Das Kopftuch ist ein Symbol der Unterdrückung der Frau.“ – „Ich habe Angst, dass Terroristen unter den Muslimen in Österreich sind.“ – „Muslime sollten nicht gleiche Rechte haben wie alle in Österreich.“ – Dies sind Aussagen, denen jeweils 71 %, 59 % und 45 % der Befragten im Sozialen Survey Österreich 2018¹ zugestimmt haben. Sie stehen beispielhaft für die skeptischen bis hin zu diskriminierenden Zuschreibungen, die Muslim*innen in Österreich, aber auch in vielen anderen Ländern Europas², erfahren.

Betrachtet man diese Vorbehalte, die bei Erwachsenen festgestellt wurden, unter dem Aspekt, dass Kinder bereits im Säuglingsalter Reaktionen ihrer Bezugspersonen registrieren, wodurch

unter anderem ihre Einstellungen geprägt werden³, so muss in der Religionspädagogik eine Tatsache gesehen und benannt werden: Interreligiöse Bildung findet nie unter ‚neutralen‘ Voraussetzungen statt. Kinder und Jugendliche werden durch ihre Bezugspersonen und ihre Umgebung beeinflusst und haben bestimmte Vorstellungen von (anderen) Religion(en), mit denen positive oder negative Einstellungen einhergehen können. All diese Wahrnehmungen fließen immer in gewisser Weise in den Unterricht ein, auch wenn sie möglicherweise aufgrund des schulischen Kontexts, der Tagesverfassung der Schüler*innen oder anderer Umstände nicht immer ausgesprochen werden. Sie bilden eine Lernvoraussetzung, prägen die Schüler*innen und

1 Aschauer, Einstellungen zu Muslimen in Österreich, 2.
2 Vgl. dazu beispielsweise Zick et al., Die Abwertung der Anderen.
3 Vgl. York, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, 3.

haben Einfluss auf ihre Aufnahmefähigkeit für neues Wissen, ihre Motivation und damit auch auf den Erfolg interreligiöser Unterrichtseinheiten.

Diese spezifische Voraussetzung für interreligiöses Lernen – die Vor- und Einstellungen zu (anderen) Religion(en) von christlichen und muslimischen Schüler*innen – zu erforschen, war das Hauptanliegen meiner Dissertation⁴, die im Rahmen des interreligiösen Projekts ‚Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Evidenzbasierte Entwicklung lokaler Theorien zu einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse‘⁵ entstanden ist. Durch die der Dissertation zugrundeliegende Studie sollten die Fragen beantwortet werden,

wie und was Schüler*innen über Religion und andere Religionen denken und ob gesellschaftlich verbreitete Zuschreibungen zu Angehörigen bestimmter Religionen, wie sie auszugsweise am Beginn des Beitrags dargelegt wurden, bereits in jungen Jahren feststellbar sind. Daraufhin wurden Handlungsoptionen entwickelt, um diese Vor- und Einstellungen als Teil der Lernendenperspektive bei der Strukturierung und Spezifizierung des Lerngegenstandes zu berücksichtigen. Bevor eben jene Handlungsoptionen erörtert werden (5), werden zunächst die im vorliegenden Beitrag verwendeten Begrifflichkeiten erläutert (2), um dann die Methodenwahl und deren Umsetzung zu beschreiben (3) und die wichtigsten Ergebnisse darzustellen (4).

2. Begriffsklärungen und Einbettung in den Forschungskontext

Eingangs werden die für das Forschungsdesign relevanten Begriffe ‚Vorstellungen‘ und ‚Einstellungen‘ definiert und von verwandten Begrifflichkeiten abgegrenzt.

Vorstellungen werden als „eigenständig konstruiertes mentales Erleben“⁶ beschrieben, d. h. sie werden nicht durch

einen visuellen Reiz ausgelöst, sondern vom Individuum konstruiert und von diesem lediglich mental erlebt. Da der Prozess des Konstruierens immer wieder neu geschieht und sich die Ergebnisse unterscheiden können, sind Vorstellungen als im Prozess befindlich zu verstehen.⁷ In der empirischen

4 Gmoser, Religionsbezogene Vor- und Einstellungen.

5 Das Projekt wurde vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) gefördert (Projektnummer P 34282).

6 Gropengießer, Vorstellungen im Fokus, 12.

7 Ebd., 13.

Forschung muss bedacht werden, dass Vorstellungen nur durch Äußerungen der untersuchten Personen erschlossen werden können und anschließend interpretiert werden müssen – oder wie Gropengießer es angewendet auf die fachdidaktische Forschung zusammenfasst: „Fachdidaktiker[*innen] konstruieren Vorstellungen von Vorstellungen.“⁸ Von Wissen unterscheiden sich Vorstellungen insofern, als sie „keinem Wahrheitsanspruch unterliegen, nicht auf Einvernehmen beruhen und eine Person von ihnen stark, aber auch weniger stark überzeugt sein kann.“⁹

Unter *Einstellungen* versteht man „Bewertungen von Sachverhalten, Menschen, Gruppen und anderen Arten von Objekten unserer sozialen Welt“¹⁰, die unsere Wahrnehmung und unser Verhalten beeinflussen. In der Einstellungsforschung wird zwischen der kognitiven, der affektiven und der verhaltensbezogenen Ebene von Einstellungen unterschieden. Diese Differenzierung wird im ‚Multikomponentenmodell‘ beschrieben:

„Als kognitive Komponente bezeichnet man die Überzeugungen, Gedanken und Merkmale, die mit einem Einstellungsobjekt verbunden sind. Als affektive Komponente

werden die Gefühle oder Emotionen bezeichnet, die mit einem Einstellungsobjekt assoziiert sind. Die Verhaltenskomponente bezieht sich auf (frühere, aktuelle oder antizipierte) Verhaltensweisen gegenüber dem Einstellungsobjekt.“¹¹

In der Sozialpsychologie werden Einstellungen verschiedenste Funktionen zugeschrieben, wie beispielsweise die Einschätzungsfunktion, die soziale Anpassungsfunktion oder die Ich-Verteidigungsfunktion¹²), deren Gemeinsamkeit es ist, Komplexität auf verschiedenen Ebenen zu minimieren.

Vorurteile werden als eine den Einstellungen untergeordnete Kategorie gewertet¹³ und in der Literatur umfassend behandelt. Ihnen werden vielfältige Merkmale zugesprochen, die hier nur umrissen werden können. So dienen sie zur Orientierung in einer pluralen und komplexen Gesellschaft und ermöglichen die Reduktion von Komplexität, indem Individuen aufgrund bestimmter Gruppenzugehörigkeiten gleiche Eigenschaften zugeschrieben werden.¹⁴ Wie die beiden Wortteile ‚vor‘ und ‚Urteil‘ bereits andeuten, werden Vorurteile gefällt, ohne sie auf ihre Gültigkeit hin zu überprüfen¹⁵ – und selbst wenn es zur Möglichkeit der Widerlegung eines Vor-

8 Ebd., 14.

9 Krüger, Vorstellungsforschung, 128.

10 Haddock/Maio, Einstellungen, 198.

11 Ebd., 206.

12 Vgl. ebd., 208f.

13 Vgl. Rothgangel, Religionspädagogik im Dialog I, 205.

14 Vgl. Abels, Wirklichkeit, 274–276.

15 Vgl. Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 88.

urteils kommt, sind diese meist resistent dagegen.¹⁶ Sie können als Einstellungen gegenüber Gruppen oder deren Mitgliedern gesehen werden, „die sie direkt oder indirekt abwerten, oft aus Eigeninteresse oder zum Nutzen der eigenen Gruppe“¹⁷. So wird nicht nur die Fremdgruppe abgewertet, sondern zugleich die Eigengruppe aufgewertet, wodurch das Selbstwertgefühl gesteigert wird.¹⁸

In der hier beschriebenen Studie werden Vorurteile als Schnittstelle von Vor- und Einstellungen verstanden: Sie sind demnach Vorstellungen über Angehörige einer konstruierten Gruppe, mit denen bestimmte (meist negative) Einstellungen einhergehen.

Die Bezeichnung *religionsbezogen* meint Vor- und Einstellungen oder Vorurteile zu Menschen mit einer bestimmten Religionszugehörigkeit. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei Zuschreibungen aufgrund der Religion auch nur um die vermeintliche Religionszugehörigkeit einer Person oder einer konstruierten Gruppe handeln kann.

Die Erhebung der Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu Religion(en) bildet in diesem Forschungsdesign die Basis, um diese als Lernvoraussetzungen wahrzunehmen und zu reflektieren. Die grundlegende Frage ist demnach nicht nur, welche Vor- und Einstellungen

die Schüler*innen in der empirischen Erforschung direkt oder indirekt zur Sprache bringen, sondern auch, wie eben diese als Ausgangssituation für interreligiöses Lernen erkannt und als Lernausgangslage fruchtbar gemacht werden können. Dazu ist es notwendig, sich mit Lernvoraussetzungen und ihrer Bedeutung in Lehr-/Lernprozessen auseinanderzusetzen, wofür zunächst der Begriff *Lernvoraussetzung* definiert wird.

Aufgrund der Verortung der vorliegenden Studie im Forschungsprojekt ‚Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching‘ werden die Lernvoraussetzungen als Teil der Prozesse der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (FDEF) wahrgenommen. Den ersten Schritt der FDEF bildet die Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes, wozu neben der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung auch die Beachtung der „Lernenperspektiven“¹⁹ zählt. Darunter versteht man die bei den Schüler*innen „bestehenden kognitiven Konstruktionen und Dispositionen in Hinblick auf den jeweiligen konkreten Lerngegenstand“²⁰. Da in interreligiösen Bildungsprozessen von Religion und anderen Religionen als Lerngegenstände ausgegangen werden kann, erscheint der Fokus auf Vor- und Einstellungen zu Religion(en) als ein passender und notwendiger Forschungsschwerpunkt.

16 Vgl. Abels, *Wirklichkeit*, 248.

17 Spears/Tausch, *Vorurteile und Intergruppenbeziehungen*, 509.

18 Vgl. ebd., 525f.

19 Gärtner, *Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive*, 14.
20 Ebd., 24.

3. Methodenwahl und -umsetzung

Um die religionsbezogenen Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu erheben, wurde ein qualitativ-empirischer Zugang gewählt. Damit wurde es den teilnehmenden Schüler*innen ermöglicht, frei über Religion(en) zu sprechen und nicht durch vorformulierte Antworten, wie sie beispielsweise bei Fragebögen vorkommen, beeinflusst zu werden. Die Methodenwahl für die Erhebung sowie die Auswertung und ihre konkrete Umsetzung werden im Folgenden beschrieben.

3.1 Gruppendiskussion als Erhebungsmethode

Die konkrete Forschungsmethode für die Erhebung war die Gruppendiskussion (Focus Group). Darunter wird in der qualitativen Forschung ein Gespräch mehrerer Teilnehmer*innen zu einem vorgegebenen Thema verstanden, das zur Sammlung von Informationen dient.²¹

Für die Erhebung von Einstellungen und Meinungen wird die Gruppendiskussion schon lange herangezogen, da durch die sich dabei ergebende soziale Situation der Tatsache Rechnung getragen wird, dass Einstellungen „stark an soziale Zusammenhänge gebunden“²² sind. Durch

die Erhebung in Gruppen wird daher ermöglicht, dass „Rationalisierungen, psychische Sperrern durchbrochen werden können und die Beteiligten dann die Einstellungen offen legen, die auch im Alltag ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen“²³. Die Erforschung von Vorstellungen wiederum geschieht indes- sen zumeist in Einzelinterviews²⁴, doch auch Gruppendiskussionen eignen sich für ihre Erhebung. Dabei erhalten Vorstellungen von einzelnen Teilnehmer*innen zwar weniger Raum, die Befragten können sich jedoch in den alltagsnahen Gesprächen mit anderen authentischer äußern und sind herausgefordert, ihre eigenen Überlegungen durch die Konfrontation mit anderen Vorstellungen zu hinterfragen, wodurch sich eine deutlichere Kontur dieser ergeben kann.

In der Kindheitsforschung wird die Methode eingesetzt, um Kinder selbst zu Wort kommen zu lassen, sodass ihre Zugänge nicht nur von Erwachsenen eingeschätzt werden.²⁵ Gruppendiskussionen tragen außerdem dazu bei, dass das forschungsethisch zu bedenkende ungleiche Autoritätsverhältnis zwischen Forscher*in und Kind verringert wird, weil die Kinder zahlenmäßig in der Mehrheit sind und ihre Kommunikation

21 Vgl. Lamnek, Qualitative Sozialforschung, 372.

22 Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, 76.

23 Ebd., 76f.

24 Vgl. Hartinger/Murmann, Schülervorstellungen erschließen, 53.

25 Vgl. Vogl, Gruppendiskussionen mit Kindern, 29f.

untereinander und nicht jene mit der moderierenden Person im Fokus steht.²⁶

Die konkrete Vorgehensweise der Erhebung von religionsbezogenen Vor- und Einstellungen von Schüler*innen zu (anderen) Religion(en) war wie folgt:

Die Schüler*innen diskutierten, wie es für Gruppendiskussionen mit Kindern empfohlen wird²⁷, in sogenannten Realgruppen, d. h. sie bildeten auch im Alltag – durch die Zugehörigkeit zu derselben Klasse oder das Besuchen desselben Unterrichtsfachs – eine Gruppe. Zudem hatten sie dieselbe Religionszugehörigkeit, die Gruppen waren demnach katholisch oder muslimisch zusammengesetzt, damit die Schüler*innen ungehemmter über andere Religionen sprechen konnten. Die teilnehmenden Schüler*innen sollten 11 bis 12 Jahre alt sein, weil sie in diesem Alter bestimmte Voraussetzungen mitbringen: Sie sind sich sowohl ihrer Ich-Identität als auch ihrer Bezugsgruppen-Identität(en) bewusst²⁸, sind für gesellschaftliche Machtverhältnisse sensibel und nehmen diese in ihr Selbstbild auf.²⁹ Zudem hat die Entwicklung von Empathie bereits stattgefunden, weshalb sie sich in andere, z. B. in Minderheiten, hineinversetzen können³⁰, was für die Auseinandersetzung mit anderen Religionen von Vorteil sein kann. Auch die Tatsache, dass sich Vorurteile zwischen

dem zehnten und zwölften Lebensjahr verfestigen³¹, war für die Entscheidung für diese Altersgruppe ausschlaggebend, da sich die Schüler*innen dementsprechend in einer interessanten Phase ihrer Meinungsbildung befinden.

Die Gruppendiskussionen wurden von mir als Moderatorin geleitet und nach einer kurzen allgemeinen Einführung (Informationen zu den Rahmenbedingungen, Schaffen einer möglichst entspannten und vertrauensvollen Atmosphäre) inhaltlich mit einem Grundreiz gestartet. Die Schüler*innen wurden dabei zu folgendem Gedankenexperiment eingeladen:

Stellt euch vor, ihr trefft einen Alien oder ein anderes Wesen, das zuvor noch nie auf der Erde war und nun in seinen ersten Stunden auf der Erde schon gehört hat, dass es verschiedene Religionen gibt. Mit dem Wort ‚Religion‘ kann es gar nichts anfangen. Darum fragt es euch als Gruppe, ob ihr ihm erzählen könnt, welche Erfahrungen ihr bisher mit verschiedenen Religionen gemacht habt. Es will auch wissen, wie sich die Menschen unterschiedlicher Religionen verhalten und was euch sonst noch alles einfällt zu den Religionen, die ihr kennt. Was würdet ihr ihm antworten?

26 Vgl. Heinzl, Kinder in Gruppendiskussionen, 117.

27 Vgl. Vogl, Gruppendiskussionen mit Kindern, 56.

28 Vgl. York, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, 7.

29 Vgl. Richter, Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten, 7.

30 Vgl. York, Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, 9.

31 Vgl. Fischer/Wiswede, Grundlagen der Sozialpsychologie, 339.

Die Schüler*innen sollten ihren Gedanken anschließend möglichst freien Lauf lassen und wurden nur dann mit erzählgenerierenden Reizargumenten konfrontiert, wenn diese anschlussfähig an die von den Schüler*innen genannten Themen waren. Dabei wurden sie beispielsweise dazu aufgefordert, darüber nachzudenken, welche Fragen sie Angehörigen anderer Religionen gerne stellen würden oder wie sie über die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen denken.

Die Gruppendiskussionen wurden mit einem Aufnahmegerät und zwei Kameras aus verschiedenen Perspektiven aufgezeichnet und anschließend für die Auswertung, die im folgenden Unterkapitel beschrieben wird, transkribiert.

3.2 Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode

Als Auswertungsmethode diente die Dokumentarische Methode nach Bohnsack³². Diese schien insofern besonders angemessen für das Forschungsvorhaben, als damit auf das implizite, atheoretische Erfahrungswissen der Schüler*innen, das für sie handlungsleitend ist, zugegriffen werden kann. Sie wurde in zwei Arbeitsschritten vollzogen: der formulierenden Interpretation und der reflektierenden Interpretation mit der komparativen Analyse.

Dafür war zunächst die thematische Gliederung der Gesprächsverläufe nötig, in der Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussionen benannt wurden. In der daran anschließend durchgeführten formulierenden Interpretation wurde der thematische Verlauf der Gruppendiskussionen zusammengefasst, um den expliziten Diskussionsinhalt nachvollziehbar zu machen. Im nächsten Schritt folgte die Auswahl von Interaktionseinheiten, d. h. Gesprächssequenzen, die inhaltlich eine Einheit bilden, welche für die Auswertung von besonderer Relevanz waren. Gewählt wurden jeweils vier Passagen:

- die jeweilige Einstiegssequenz, in der die Schüler*innen auf den Grundreiz reagieren
- eine Interaktionseinheit, in der Vor- und Einstellungen der Schüler*innen zu Religion an sich erkenntlich werden
- eine Interaktionseinheit, in der die Schüler*innen die Frage beantworten, ob sie sich wünschen, dass ihre Freund*innen derselben Religion angehören wie sie
- eine Interaktionseinheit, in der Vor- und Einstellungen zur jeweils anderen Religion (Islam bei den christlichen Schüler*innen, Christentum bei den muslimischen Schüler*innen) zum Ausdruck kommen

32 Vgl. Bohnsack, Rekonstruktive Sozialforschung, 33–69.

Jede Interaktionseinheit wurde daran anschließend reflektierend interpretiert. Der erste Schritt dabei war die Rekonstruktion der Diskursorganisation. Die Fokussierung auf den Dokumentensinn ermöglichte mir als Forscherin und zugleich Moderatorin der Gruppendiskussion eine besonders bereichernde Distanzierung zum inhaltlichen Verlauf. Durch die methodisch kontrollierte Durchsicht und Analyse zeigten sich einige Dynamiken der Gesprächsverläufe, die als solche während der Durchführung und Ausarbeitung der formulierenden Interpretation noch nicht deutlich geworden waren.

Aufbauend auf die Erstellung der Diskursorganisation folgte die Formulierung der reflektierenden Interpretation jeder ausgewählten Gesprächssequenz. Sehr wertvoll für diesen Prozess war der Austausch in unserem interreligiösen Forschungsteam. Vor allem im Kontext der Gruppendiskussionen mit den muslimischen Schüler*innen eröffneten Interpretationen der muslimischen Kolleg*innen neue Perspektiven.

Die reflektierende Interpretation diente schlussendlich als Grundlage für Falldarstellungen, wobei jede Gruppendiskussion als ‚Fall‘ betrachtet wurde, dessen Beschreibung sich grundsätzlich auf die Analyse der Interaktionseinheiten stützt. Darüber hinaus wurden zusätzliche Stellen aus den jeweiligen Gruppendiskussionen herangezogen,

um Erkenntnisse durch weitere Beispiele zu untermauern oder diese durch die Gegenüberstellung mit anderen Passagen kritisch zu hinterfragen. Damit sollte der Forderung von Simojoki nachgekommen werden, die er in einem Beitrag über islambezogene Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften als ‚kontextualisierende Interpretation‘ bezeichnet: Bei der Auswertung von Interviewpassagen o. Ä. könne es „zu Verzerrungen kommen, wenn stereotypisierende Einzelaussagen ohne Berücksichtigung des weiteren Kontextes, in den die jeweilige Aussage eingebettet ist, [beispielsweise] als Beleg für islamfeindliche Einstellungen herangezogen werden“³³. In diesem Sinne sollte bei der Analyse und Interpretation ausgewählter Passagen darauf geachtet werden, etwaige Pauschalisierungen oder anderweitige bedenkliche Formulierungen im jeweiligen Kontext zu betrachten und mit weiteren Aussagen der betreffenden Schüler*innen abzugleichen.

Den letzten Schritt der Interpretation bildete die komparative Analyse. Bei dieser Zusammenschau aller vier Gruppendiskussionen wurde zunächst ein Vergleich zwischen den Interaktionen gezogen, um die grundsätzlichen Zugänge der Schüler*innen zum Thema und zur Gruppendiskussion zu eruieren und eventuelle Unterschiede zu thematisieren und zu deuten. Danach wurden die Vor- und Einstellungen der Schüler*innen zu Religion

33 Simojoki, Islambezogene Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften, 62.

komparativ erschlossen, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Gruppen klar konturiert werden konnten. Schlussendlich wurde einander gegenübergestellt, wie die katholischen und muslimischen Schüler*innen ihren

Diskursen zufolge ihre je religiöse Eigengruppe wahrnehmen und welche Vor- und Einstellungen sich in Bezug auf die jeweilige religiöse Fremdgruppe zeigen. Die Erkenntnisse werden im folgenden Kapitel zusammengefasst dargestellt.

4. Die erhobenen Vor- und Einstellungen der Schüler*innen

Die Darlegung der Ergebnisse wird unterteilt in Vor- und Einstellungen der Schüler*innen zu Religion und religiöser Pluralität (4.1), zum Christentum (4.2) sowie zum Islam (4.3).

4.1 Vor- und Einstellungen zu Religion und religiöser Pluralität

Die Zugänge der Schüler*innen zum Phänomen Religion, die unter anderem an ihrer Reaktion auf den Grundreiz festgemacht werden können, erweisen sich als unterschiedlich.

In den Gruppendiskussionen der katholischen Schüler*innen (GD1 und GD2) ist ein analytischer und wenig persönlicher Zugang zu Religion(en) beobachtbar. Die Schüler*innen nehmen eine Einteilung in Welt- bzw. Hauptreligionen und Nebenreligionen vor und zählen diese auf. Auffallend ist, dass sich die Schüler*innen dabei meist

nicht religiös positionieren, demnach mehr eine Beobachter*innen- als eine Teilnehmer*innenrolle einnehmen, und ihre Religionszugehörigkeit auch im weiteren Gesprächsverlauf nicht oder nur selten zum Thema machen. Dieser Zugang kann zum einen darauf verweisen, dass sich die Schüler*innen der Religion, der sie formal angehören, nicht verbunden fühlen, zum anderen kann er auch ein Hinweis darauf sein, dass Religion für sie aufgrund ihrer Sozialisierung in einem säkular geprägten Umfeld nicht alltagsrelevant ist und sie dementsprechend auch in einem solchen Kontext weniger dazu tendieren, ihre Religionszugehörigkeit zu thematisieren.

Ein anderer Zugang wird in den Gruppendiskussionen der muslimischen Schüler*innen (GD3 und GD4) deutlich: Sie positionieren sich gleich zu Beginn des Gesprächs zum Islam. Durch die Verweise auf bestimmte religiöse Vorschriften, die sie im Alltag einhalten, lässt sich eine Alltagsrelevanz von

Religion vermuten. Diese Positionierung muss jedoch nicht zwangsweise auf eine starke religiöse Verankerung hinweisen. Sie könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass sich die Schüler*innen während der gesamten Diskussion von der nicht muslimischen Moderatorin als Muslim*innen wahrgenommen und dazu aufgefordert fühlen, eine solche Positionierung zur eigenen Religion als Abgrenzung einzunehmen und/oder sich erklären zu müssen. Dies ist ihnen vermutlich auch aus dem alltäglichen Leben bekannt, da Muslim*innen häufig damit konfrontiert sind, als Muslim*innen wahrgenommen und darauf reduziert zu werden, Angehörige einer bestimmten Religion zu sein, und in diesem Setting möglicherweise einen gewissen Rechtfertigungsdruck empfinden.

Alle Schüler*innen – gleich welcher Religionszugehörigkeit – teilen eine Priorität in Bezug auf Religion: Sie alle sprechen (religiöser) Freiheit einen hohen Stellenwert zu und lehnen Zwang innerhalb oder durch Religion dezidiert ab. Dies kommt in den Gruppendiskussionen auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck: Die Schüler*innen der GD1 sprechen sich beispielsweise für die positive Religionsfreiheit aus und thematisieren ihr Unbehagen, wenn sie sich vorstellen, aus religiösen Gründen zu etwas gezwungen zu werden. In GD2 wird die Bedeutung der Freiheit in religiösen Entscheidungen im Zusammenhang mit der Kindertaufe diskutiert, in GD3 und GD4 kommt sie vor allem im Zuge der Thematisierung des Kopftuchtragens zur Sprache.

Religiöse Vielfalt wird in allen Gruppendiskussionen thematisiert, meist bereits mit den ersten Assoziationen zum Grundreiz, wenn die Schüler*innen die Vielzahl an Religionen auf der Welt aufzählen. Neben dem Christentum und dem Islam nennen sie alle das Judentum, den Buddhismus und den Hinduismus. Die Schüler*innen wissen in Grundzügen über die angeführten Religionen Bescheid, wobei ihr Wissen oft bruchstückhaft ist oder gewisse Details nicht der richtigen Religion zugeordnet werden können.

In zwei Gruppendiskussionen (GD1 und GD3) wird deutlich, dass die Schüler*innen authentische Informationen von Angehörigen der jeweiligen Religion schätzen. So möchte ein katholischer Schüler seine Frage zum Schweinefleischverbot etwa von einem*r Muslim*in und nicht von seinem ebenfalls katholischen Mitschüler beantwortet bekommen (vgl. GD1, Z252). Ein muslimischer Schüler erkundigt sich im Gegenzug nach der Religionszugehörigkeit der Moderatorin und stellt dieser dann gemeinsam mit seinen Mitschüler*innen Fragen zum Christentum (vgl. GD3, Z363–Z374).

Im Verlauf aller Gruppendiskussionen wurde den Schüler*innen die Frage gestellt, ob die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen für sie von Relevanz ist. Dieses Gesprächsthema wurde initiiert, um ein Bild davon zu erhalten, wie sehr das Freizeitverhalten der Schüler*innen von eventuellen Vorannahmen über Religionen abhängt,

zumal in der Vorurteilsforschung davon ausgegangen wird, dass sich die Intensität eines Vorurteils daran messen lässt, „wie sehr jemand auch sein Verhalten an seiner Einstellung ausrichten würde [...], also ob man z. B. die Freizeit mit Angehörigen einer Minderschicht verbringt oder gar Freundschaften eingeht“³⁴. Würden sich die Schüler*innen weigern, mit Angehörigen anderer Religionen Freundschaften zu schließen, wäre dies ein Indiz für starke Vorurteile. Die Diskutierenden aller Gruppen sind sich auf expliziter Ebene aber einig, dass die Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen für sie nicht relevant ist, denn alle verneinen die Frage, ob sie sich wünschen, dass ihre Freund*innen derselben Religion angehören wie sie selbst. Religiöse Pluralität wird von den Schüler*innen demnach grundsätzlich akzeptiert oder gutgeheißen.

Auf impliziter Ebene lassen sich jedoch aufgrund der anschließend besprochenen Themen gewisse Vorbehalte anderen Religionen gegenüber vermuten. So ist beispielsweise für einige Schüler*innen aus GD1 die Offenheit für andere Religionen an bestimmte Bedingungen geknüpft. Sie möchten keinesfalls durch eine andere Religion in ihrer Freiheit eingeschränkt oder von Andersgläubigen aus religiösen Gründen zur Auseinandersetzung mit Religion(en) oder zur Ausübung von religiösen Ritualen gezwungen werden. Als höchstes Gut im Umgang mit anderen Religionen gilt,

wie oben beschrieben, ihre Autonomie. Die Schüler*innen aus GD3 sprechen anschließend an die Frage zur Relevanz der Religionszugehörigkeit ihrer Freund*innen über die Voraussetzungen für eine Konversion zum Islam. Diese Thematisierung eines Wechsels zu ihrer Religion könnte darauf hinweisen, dass sie eine Zugehörigkeit ihrer Freund*innen zum Islam bevorzugen würden und ihre Offenheit anderen Religionen gegenüber damit begrenzt ist.

Insgesamt zeigt sich, dass die Schüler*innen zwar keine sehr starken Vorurteile aufweisen, da sie Freundschaften mit Andersgläubigen pflegen, jedoch trotzdem Vorannahmen oder Mutmaßungen über Angehörige anderer Religionen aufweisen, die auf impliziter Ebene eine Einschränkung ihrer explizit formulierten Offenheit nahelegen.

4.2 Vor- und Einstellungen zum Christentum

In Bezug darauf, welche Vor- und Einstellungen zum Christentum bei den Schüler*innen zu erkennen sind, wird im Folgenden in die Wahrnehmung des Christentums als religiöse Eigengruppe (Vor- und Einstellungen christlicher Schüler*innen zum Christentum; 4.2.1) sowie als religiöse Fremdgruppe (Vor- und Einstellungen muslimischer Schüler*innen zum Christentum; 4.2.2) unterschieden.

34 Weiss/Hofmann, Gegenseitige Wahrnehmungen, 116.

4.2.1 Vor- und Einstellungen zur religiösen Eigengruppe Christentum

Die katholischen Schüler*innen äußern sich, wie bereits beschrieben, meist distanziert über die Religion, der sie angehören: Sie beschreiben das Christentum als Teil der religiösen Vielfalt und machen ihre eigene Zugehörigkeit zu dieser Religion nur selten erkenntlich. So wird beispielsweise von katholischen Schüler*innen eingebracht, dass „*die Christen eine Bibel haben*“ (GD1, Z129). Bezeichnend ist hier, dass nicht in der ersten Person, sondern aus sprachlich neutraler Perspektive über das Christentum gesprochen wird. Auch wenn eindeutige Positionierungen zum Christentum selten vorgenommen werden, fallen die Beschreibungen der christlichen Schüler*innen dennoch meist positiv aus. Lediglich in GD1 kritisiert ein Schüler die ausschließlich männliche Besetzung des Priesteramts und den damit einhergehenden Zölibat.

Den christlichen Schüler*innen ist bewusst, dass das Christentum sowohl weltweit als auch in Österreich die zahlenmäßig größte Religionsgemeinschaft ist. Der Unterschied zwischen der Religion Christentum und den christlichen Konfessionen wird jedoch von ihnen nicht erkannt. So meint ein Schüler: „Äh, viele sind auch evangelisch, aber ich glaub, bisschen mehr noch Christentum.“ (GD2, Z128).

Zudem fällt auf, dass sich die Schüler*innen – wahrscheinlich aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Mehrheitsreligion

und ihres sozialen Umfelds – bisher nicht mit Vorbehalten gegenüber ihrer Religion auseinandersetzen mussten. So können die Schüler*innen der GD1 auf Nachfrage der Moderatorin keine Vorurteile nennen, mit denen Christ*innen konfrontiert werden. Ein Schüler erklärt: „Zum Christentum ist es, finde ich, schwer, weil wir nicht so wirklich äh/ die meisten von uns also/ nicht so wirklich viel Leute kennen, die nicht halt Christen sind und darüber auch reden. Also ich hab mit noch niemandem darüber geredet“ (GD1, Z307-Z309). Hierbei wird augenscheinlich, dass die Schüler*innen wenig Kontakt mit Angehörigen anderer Religionen haben bzw. im gesellschaftlichen Miteinander nicht mit Vorurteilen konfrontiert, auf ihre Religionszugehörigkeit reduziert oder aufgrund dieser kritisiert oder benachteiligt werden. Sie können die von ihnen bewusst eingeforderte religiöse Freiheit ohne Rücksicht auf Konsequenzen ausleben.

4.2.2 Vor- und Einstellungen zur religiösen Fremdgruppe Christentum

In beiden Diskussionsgruppen wird von den muslimischen Schüler*innen zunächst festgehalten, dass sie wenig über das Christentum wissen. So meint ein Schüler beispielsweise: „Über die wissen wir nicht wirklich vieles. Wir gehören nicht zu deren Religion.“ (GD3, Z156). Im Verlauf der Gespräche zeigt sich dennoch ein – wenn auch geringes – Grundwissen über das Christentum. Die muslimischen Schüler*innen kennen die Kirche und wissen über die Bibel

als Heilige Schrift Bescheid. Außerdem führen sie eine Vielzahl von christlichen Feiertagen an, die ihnen jedoch vor allem als schulfreie Tage bekannt sind.

Besonders auffällig ist, dass sowohl in GD3 als auch in GD4 die Rolle Jesu als Sohn Gottes im Christentum thematisiert wird, wobei diese als Unterscheidungsmerkmal zum Islam dient. In GD4 bewertet eine Schülerin den christlichen Glauben an Jesus als Sohn Gottes als ‚falsch‘, womit sie Glaubensfragen auf einer Wissens Ebene beurteilt. Ihre Mitschülerin lenkt ein und macht sie darauf aufmerksam, dass sie als Muslim*innen keine Deutungshoheit über die christliche Glaubenslehre hätten (vgl. GD3, Z338–Z340). Da diese Thematik beide muslimischen Gruppen intensiv zu beschäftigen scheint und sie eine der wenigen inhaltlichen Informationen über die christliche Lehre ist, liegt die Vermutung nahe, dass im Elternhaus und/oder im Religions- bzw. Moscheeunterricht die Darstellung Jesu als Sohn Gottes im Christentum und als Prophet im Islam als ein entscheidender Unterschied zwischen dem Islam und dem Christentum vermittelt wird.

In beiden Gruppendiskussionen merken die muslimischen Schüler*innen an, dass Christ*innen vieles tun dürfen, was ihnen als Muslim*innen aufgrund religiöser Vorschriften verwehrt bleibt, wie z. B. das Essen von Schweinefleisch, das Trinken von Alkohol oder ‚Dating‘, obwohl sich ihrer Meinung nach auch in der Bibel diesbezügliche Regeln finden. Hierbei kristallisiert sich die Vorstellung

heraus, Christ*innen würden bestimmte Vorschriften ihrer Heiligen Schrift nicht befolgen oder hätten die Bibel sogar abgeändert, was im Islam mit dem Koran nicht denkbar wäre.

Die muslimischen Schüler*innen beider Gruppen tätigen kaum explizite Aussagen zu ihren Einstellungen dem Christentum gegenüber. Allerdings wird der fehlende Glaube an den Propheten Mohammed dezidiert als etwas erwähnt, das einer Schülerin an der christlichen Religion negativ auffällt. Es sei ihrer Meinung nach nicht gerecht, dass Muslim*innen an Jesus, Christ*innen aber nicht an Mohammed glauben. Auf impliziter Ebene kommt in einer Bemerkung einer anderen Schülerin ein gewisser Überlegenheitsanspruch des Islam zum Ausdruck, wenn sie erklärt, Christ*innen würden länger leben als Muslim*innen, damit sie noch die Chance erhalten, an Gott zu glauben. Dadurch vermittelt sie, dass Christ*innen den ‚richtigen‘ Glauben erst finden müssten, den Muslim*innen schon (früher) haben.

4.3 Vor- und Einstellungen zum Islam

Bei der Darstellung der Vor- und Einstellungen zum Islam werden ebenso die Wahrnehmungen der religiösen Eigengruppe (Vor- und Einstellungen muslimischer Schüler*innen zum Islam; 4.3.1) und der religiösen Fremdgruppe (Vor- und Einstellungen christlicher Schüler*innen zum Islam; 4.3.2) einzeln betrachtet.

4.3.1 Vor- und Einstellungen zur religiösen Eigengruppe Islam

Die muslimischen Schüler*innen beider Gruppendiskussionen (GD3 und GD4) positionieren sich, wie schon beschrieben wurde, häufiger zum Islam als die christlichen Schüler*innen zum Christentum und zeigen im Verlauf der Gespräche eine hohe Motivation, über ihre Religion zu sprechen. Sie erbitten von der als Christin wahrgenommenen Moderatorin deren Fragen zum Islam und beantworten diese freimütig. Daraus kann gefolgert werden, dass seitens der muslimischen Schüler*innen auch eine gewisse Neugier daran besteht, was eine Angehörige einer religiösen Fremdgruppe über den Islam wissen möchte, oder ein Drang, ihr Wissen über ihre Religion unter Beweis stellen zu können.

In beiden Gruppendiskussionen wissen die Schüler*innen viel über ihre Religion und erwarten dies auch voneinander. Allerdings bestehen auch Wissenslücken, wie beispielsweise die Verwechslung der Stadt Mekka und der Kaaba. In beiden Gruppen werden die Begriffe von Schüler*innen falsch zugeordnet bzw. wird darüber diskutiert, welcher Begriff die Stadt und welcher das Heiligtum bezeichnet.

Die muslimischen Schüler*innen bringen immer wieder die Unterscheidung zwischen ‚richtigem‘ und ‚falschem‘ Glauben in das Gespräch ein. Sowohl in GD3 als auch in GD4 wird als Beispiel das Gebet herangezogen, das für sich selbst verrichtet werden soll und nicht dafür, um vor anderen den Anschein eines religiösen Menschen zu erwecken.

Der Glaube wird als Herzensangelegenheit dargestellt, der überzeugt ausgeübt und gelebt werden soll, damit er seinen Zweck erfüllt. Dies lässt auf die Verbindung von Glauben bzw. Religion und Identität schließen, die bei den muslimischen Schüler*innen stärker ausgeprägt zu sein scheint als bei den christlichen. In beiden Diskussionen verstehen die meisten Schüler*innen den Islam als Teil ihres Lebens, was auch durch die Orientierung am Koran bzw. an religiös geprägten Vorschriften deutlich wird. Die Schüler*innen machen diese wiederholt zum Thema, wobei ein präskriptives Religionsverständnis zu beobachten ist. Das heißt, die von der Religion vorgegebenen Regeln dürften einen großen Einfluss auf die Entscheidungen und möglicherweise auf die Haltungen der Kinder haben.

Interessant ist, dass die Schüler*innen in diesem Kontext von sich aus das Thema Homosexualität einbringen. Sie sind sich darin einig, dass homosexuelle Beziehungen laut ihrer Religion nicht gestattet sind, d.h. im binären Schema ‚halal vs. haram‘ als ‚haram‘ bewertet werden. In beiden Gruppendiskussionen weisen die Schüler*innen auf die Wichtigkeit, andere Lebensentwürfe zu respektieren, hin. Dabei berufen sie sich auf die Lehren des Koran und hinterfragen ihre persönliche Bewertung von Entscheidungen anderer Personen jedoch nicht.

Die muslimischen Schüler*innen benennen in beiden Gruppendiskussionen das Kopftuch als Erkennungsmerkmal von muslimischen Frauen, wobei in GD3 die einzige Schülerin, die selbst ein Kopf-

tuch trägt, diese Ansicht relativiert. Sie argumentiert, dass dieses Kleidungsstück auch in anderen Religionen getragen wird, weshalb von diesem nicht ohne Weiteres auf eine islamische Religionszugehörigkeit geschlossen werden könne. In beiden Gruppendiskussionen wird auf die Freiwilligkeit dieser Kleidervorschrift hingewiesen und die Wichtigkeit der Autonomie von Frauen betont. Lediglich eine Schülerin aus GD4 lässt ihre persönliche Haltung sichtbar werden, als sie festhält: „Hätte ich sowieso nicht getragen.“ (GD4, Z147). Die Relevanz dieser Thematik liegt insbesondere für muslimische Schülerinnen vermutlich an der immer wiederkehrenden medialen Aufmerksamkeit, die dem Kopftuch zuteilwird. Angesichts der Tatsache, dass „[Z]ahlreiche Studien [Anm.: zu Einstellungen gegenüber Muslim*innen] zeigen, dass das Tragen des Kopftuchs mit Vorstellungen der Unterdrückung und Rechtlosigkeit der Frau verbunden wird“³⁵, während die Schüler*innen selbst darin das Resultat einer sehr persönlichen Entscheidung sehen, ist nicht auszuschließen, dass sie sich gerade deshalb bemüht fühlen, die Freiwilligkeit der Entscheidung für oder gegen das Tragen eines Kopftuchs zu unterstreichen.

4.3.2 Vor- und Einstellungen zur religiösen Fremdgruppe Islam

Die katholischen Schüler*innen der GD1 lassen ein prinzipielles Interesse am Islam erkennen, zumal sie viele Fragen

an Muslim*innen hätten. Das Interesse der Schüler*innen aus GD2 hält sich demgegenüber eher in Grenzen. Sie geben häufiger ihr Wissen über den Islam wieder, anstatt Fragen zu stellen. Insgesamt ist in beiden Gruppendiskussionen bemerkbar, dass die katholischen Schüler*innen ein gewisses Maß an Wissen über den Islam aufweisen, das sie aus dem Religionsunterricht oder den Medien beziehen. Sie sind beispielsweise über den Ramadan informiert, wissen über einzelne Teile des Hadsch und den Koran Bescheid und kennen religiöse Vorschriften wie das Verbot, Schweinefleisch zu essen. Das Wissen offenbart sich in den Erzählungen der Schüler*innen meist auf einer oberflächlichen Ebene, während ein tieferes Verständnis der Religion Islam, im Sinne eines Nachvollziehens der Beweggründe für bestimmte Rituale oder Regeln, fehlt.

In beiden Gruppendiskussionen äußern die Schüler*innen zwar keine dezidiert abwertenden Vorurteile oder Einstellungen zum Islam, deuten jedoch gesellschaftlich verbreitete Zuschreibungen an, ohne diese infrage zu stellen. So assoziieren die Schüler*innen beider Gruppen das Tragen des Kopftuchs von Frauen mit dem Islam. In GD1 hat eine Schülerin in diesem Zusammenhang die Sorge, dass von ihr eingebrachte Fragen dazu als rassistisch oder anderswie falsch aufgefasst werden könnten. Auch in GD2 wird über das Kopftuch gesprochen, wobei ein Schüler hinzu-

35 Weiss/Hofmann, Gegenseitige Wahrnehmungen, 125.

fügt, dass Musliminnen ihren gesamten Körper bedecken, indem sie weite Kleidung tragen. Dass die christlichen Schüler*innen mit Angehörigen der ‚Fremdgruppe Islam‘ ein äußerliches Zeichen verbinden, erstaunt nicht, da religiöse Merkmale wie eine bestimmte Kleidung oder das Ausführen religiöser Praktiken Religion sichtbar und damit identifizierbar machen. „Das erklärt, warum Debatten über Religion sich häufig am ‚Sichtbaren‘ entzünden, an Moscheen- oder Synagogenneubauten, an ‚Äußerlichkeiten‘ wie Kopftuch, Turban, Kippa etc. Sie werden zum emotional aufgeladenen Symbol für Religionszugehörigkeit.“³⁶ Durch Hinweise auf äußerlich erkennbare Merkmale von Religion können – bewusst oder unbewusst – Einteilungen in Eigen- und Fremdgruppe vorgenommen werden:

„Während sich soziale Abgrenzungen an realen Ungleichheiten (Einkommen, Aufstiegschancen, Armut) manifestieren und Positionen zwischen ‚unten‘ und ‚oben‘ wiedergeben, werden bei den ethnischen Abgrenzungen Personen(-gruppen) durch symbolische Markierungen (sei es Kleidung, religiöse Symbole, aber auch Hautfarbe) als ‚ähnlich‘ oder ‚anders‘ etikettiert und damit als zugehörig oder nicht-zugehörig eingeordnet.“³⁷

Die Schüler*innen lassen in ihren Ausführungen jedoch keine Bewertungen erkennen, sondern formulieren ihre Aussagen neutral bzw. sogar mit dem dezidierten Hinweis auf keine intendierte negative Konnotation.

Zwei Wahrnehmungen aus GD2 zeigen den Einfluss gewisser Zuschreibungen auf die Vorstellungen der Schüler*innen: Zum einen verbinden zwei Schüler*innen mit Muslim*innen eine Fluchterfahrung bzw. die Vorstellung, muslimische Personen müssten ein anderes Herkunftsland haben. Zum anderen wird der Islam als freiheitseinschränkender und rückständiger als das Christentum wahrgenommen, was ebenso eine verbreitete Pauschalisierung ist.³⁸

Obwohl die katholischen Schüler*innen zum Teil stereotype Zuschreibungen hinsichtlich des Islam wiedergeben, zeigen sie dennoch ein Bewusstsein bzw. eine Feinfühligkeit für Vorurteile, die Muslim*innen entgegengebracht werden, sowie für Ungerechtigkeiten, die ihnen deshalb widerfahren. Darauf verweist einerseits die bereits erwähnte Sorge der Schülerin in GD1, durch ihre Frage als rassistisch oder klischeehaft missverstanden zu werden, sowie andererseits der Hinweis ihres Mitschülers, dass sich Muslim*innen einen respektvollen Umgang wünschen, auch „wenn man in den Medien hört, dass die teilweise brutaler mit Sachen umgehen“ (GD1, Z417).

36 Thiele, Medien und Stereotype, 201.

37 Weiss/Hofmann, Gegenseitige Wahrnehmungen, 114.

38 Vgl. Logvinov, Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland, 17.

5. Handlungsoptionen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse

Es ist davon auszugehen, dass interreligiöses Lernen mit dem Fokus auf oder in Begegnung mit ‚anderen‘ Religionen nie unter neutralen Voraussetzungen geschieht. Schüler*innen wie Lehrer*innen bringen aufgrund ihrer Erfahrungen und Lebensrealität in einer bestimmten Gesellschaft Vorwissen und Vorstellungen, aber immer auch Einstellungen zu Religion an sich und zu anderen Religionen in den Unterricht mit. Dies zu negieren oder eine neutrale Ausgangslage anzunehmen, stellt sich angesichts der gewonnenen Erkenntnisse aus der empirischen und theoretischen Auseinandersetzung als schlichtweg falsch dar. Daher sollen nun Handlungsoptionen für interreligiöse Bildungsprozesse beschrieben werden, die die erhobenen religionsbezogenen Vor- und Einstellungen der teilnehmenden Schüler*innen im Sinne der Fachdidaktischen Entwicklungsfor­schung als Lernendenperspektive in die Konzeption von Lehr-/Lernprozessen einfließen lassen.

5.1 Thematisierung religiöser Pluralität in (inter-)religiösen Bildungsprozessen

Die befragten Schüler*innen scheinen religiöse Pluralität in der Gesellschaft als selbstverständlich wahrzunehmen. Dies dürfte eine notwendige Voraussetzung

für interreligiösen Unterricht ‚auf Augenhöhe‘ sein, in dem Minderheitenreligionen möglichst nicht diskriminiert werden bzw. stattfindende Diskriminierung thematisiert werden kann. Es braucht daher eine realistische Bestandsaufnahme der religiös pluralen Gesellschaft – auch (oder vor allem) in Schulen, die aufgrund einer Dominanz der Mehrheitsreligion in den Klassenzusammensetzungen religiöse Vielfalt nicht abbilden.

In der Auswertung der Gruppendiskussionen wurde erkennbar, dass die teilnehmenden Schüler*innen selten klar umrissene Vorurteile oder negative Einstellungen zu anderen Religionen vertreten, deren Inhalte oder Rituale bei ihnen jedoch teilweise auf Unverständnis stoßen. Möglicherweise emotional besetztes Unverständnis führt nicht geradlinig zu Vorurteilen, es kann aber darauf hinweisen, worüber es sich zu sprechen lohnt, um Unsicherheiten auszuräumen oder tatsächliche Fehlwahrnehmungen zu erkennen. In interreligiösen Bildungsprozessen kann es daher wertvoll sein, solche impliziten Bewertungen didaktisch aufbereitet zum Thema zu machen, damit sich die Schüler*innen mit ihren Wahrnehmungen auseinandersetzen und verstehen lernen, was sie irritiert und warum es bei ihnen zu Verunsicherungen kommt. Unverständnis kann und soll demnach als Lernchance genutzt werden.

Das Erlernen neuer Sachverhalte ist erfolgreicher, je mehr relevantes Vorwissen bei den Lernenden bereits vorhanden ist, da neue Informationen mit diesem verknüpft werden.³⁹ Die Analyse der Gruppendiskussionen ergab, dass die teilnehmenden Schüler*innen zwar in Grundzügen über andere Religionen Bescheid wissen, ihre Erläuterungen jedoch häufig auf eher bruchstückhaftes Wissen schließen lassen. Dies macht deutlich, dass in interreligiösen Lehr-/Lernprozessen Wissen über andere Religionen vermittelt werden muss. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, welches Wissen relevant ist und wie dieses am besten vermittelt werden kann. Häufig werden andere Religionen mittels einer Wiedergabe phänomenologischer Auffälligkeiten behandelt, die einerseits helfen, ein religiöses System einzuordnen, andererseits aber „ebenso leicht Stereotype und Klischees produzieren, die nicht weiter hinterfragt werden“⁴⁰. Es erscheint diesbezüglich sinnvoll, sich mit konkretem religiösem Leben zu beschäftigen, um verschiedene religiös geprägte Lebenskonzepte kennenzulernen und so auch ein Bild der innerreligiösen Vielfalt zu erhalten.

Die Hoffnung, Vorurteile durch Bildung aus der Welt zu schaffen, indem sie durch Erkenntnis und Wissen ersetzt

werden, formulierte bereits Kant⁴¹, der Erfolg ist aber umstritten. Aronson/Wilson/Akert bezeichnen sie als „naive Hoffnung“⁴² und erläutern hierzu:

„Aufgrund der mit Vorurteilen verbundenen emotionalen Aspekte, aber auch aufgrund einiger kognitiver Probleme, in die wir geraten (zum Beispiel illusorische Korrelationen, Attributionsverzerrungen und verzerrte Erwartungen) ist es schwierig, auf Fehlinformationen beruhende Vorurteile einfach dadurch abzuschwächen, dass man die Menschen mit Fakten versorgt.“⁴³

Um den Schüler*innen dennoch Wissen zu vermitteln, das zu einer reflektierten Umgangsweise mit Religion(en) beiträgt, empfiehlt es sich, die Lernenden über Vorurteile und deren Wirkungsweisen aufzuklären, d. h. „Schülerinnen und Schülern die Langlebigkeit und Wandelbarkeit dieser Vorurteile, die ihren Konstruktionscharakter und damit ihre Funktion für die Mehrheitsgesellschaft deutlich machen, vor Augen zu führen“⁴⁴. Zudem wird in der Fachliteratur mehrfach darauf hingewiesen, konkrete bestehende Vorurteile nicht zu verschweigen, sondern im Unterricht auf diese einzugehen.⁴⁵ In diesem Sinne ergibt sich sowohl aus der soeben

39 Vgl. Hasselhorn/Gold, Pädagogische Psychologie, 81.

40 Stögbauer, Mit fremden Religionen im Klassenzimmer, 246.

41 Vgl. Luckmann/Luckmann, Wissen und Vorurteil, 244.

42 Aronson et al., Sozialpsychologie, 504.

43 Ebd.

44 Königseder, Diskriminierung aufgrund von religiöser Zugehörigkeit, 82.

45 Vgl. Betz, Interreligiöse Bildung und Vorurteile, 256.; Vgl. Renoldner, Der gesellschaftliche Nutzen des Religions- und Ethikunterrichts, 80.

zitierten Literatur als auch aus den Aussagen der Schüler*innen ein Plädoyer für einen offenen Umgang mit Religion, Weltanschauungen und Spiritualität. Unter solchen Umständen könnte die Schülerin aus GD1 ihre Frage nach dem Kopftuch stellen, ohne sich Sorgen darüber zu machen, dass diese falsch ausgelegt wird. Dafür braucht es unter anderem eine Lehrperson mit interreligiösen Kompetenzen, um die dafür notwendigen didaktischen und methodischen Voraussetzungen zu schaffen.

5.2 Vor- und Einstellungen zum Christentum als Lernvoraussetzungen

Die muslimischen Schüler*innen lassen in manchen Aussagen die Vorstellung erkennen, dass sich Christ*innen im Vergleich zu Muslim*innen weniger genau an die Vorschriften ihrer Religion halten. Interessant ist, dass Sandt (1996) in seiner Studie dieselbe Wahrnehmung bei muslimischen Schüler*innen feststellte.⁴⁶ In Gruppendiskussionen, die Ulfat (2022) mit muslimischen Schüler*innen zu ihren Vor- und Einstellungen zu Christ*innen durchführte, zeichnete sich ein Gegensatz zwischen „frei sein“ einerseits und „religiös zu leben“ andererseits⁴⁷ heraus. Christ*innen hätten ihrer Meinung nach mehr Freiheit, „zwischen den religiösen Vorstellungen ihrer Familien und den individuellen Vorstellungen zu wählen“⁴⁸.

Darin spiegelt sich die angesprochene Thematik eines weniger strengen Christentums bzw. der weniger stark gelebten Orthopraxis von Christ*innen wider.

Wenn bei Schüler*innen – gleich welcher Religionszugehörigkeit – die Vorstellung eines weniger strengen Christentums als Lernvoraussetzung für interreligiösen Unterricht vorherrscht, können sich im interreligiösen Austausch Probleme ergeben, wenn diese Wahrnehmung negativ bewertet wird, beispielsweise durch die Zuschreibung eines falschen Auslebens von Religion. Die Schüler*innen sollten daher darauf hingewiesen werden, dass innerhalb aller Religionen oder Konfessionen unterschiedlichste Zugänge und Auffassungen zu Religion und ihren Inhalten bestehen. Zugleich soll jedoch nicht verschwiegen werden, dass sich in christlich geprägten Gebieten eine gesellschaftliche Tendenz zeigt, Religion weniger Einfluss auf die Gestaltung des eigenen Lebens zuzuschreiben.

5.3 Vor- und Einstellungen zum Islam als Lernvoraussetzungen

Die Gruppendiskussionen lassen darauf schließen, dass auch Kinder gesellschaftlich verankerte Zuschreibungen zum Islam in sich tragen. Im Folgenden wird darauf eingegangen, was es

46 Vgl. Sandt, Religiosität von Jugendlichen, 252f.

47 Ulfat, Was „Christ*innen“ in den Augen muslimischer Jugendlicher ausmacht, 49.

48 Ebd., 55.

heißt, diese als Lernvoraussetzungen wahrzunehmen.

5.3.1 Der Islam als strenge Religion mit zahlreichen Vorschriften

Im Gegensatz zum Christentum, dem wie beschrieben das Bild einer weniger strengen Religion anhaftet, gilt der Islam für die katholischen Schüler*innen als Religion, deren Vorschriften von religiösen Autoritäten oder Eltern stärker eingemahnt werden. Dies zeigt sich beispielsweise in GD2, in der katholische Schüler*innen davon ausgehen, dass es muslimischen Eltern wichtig ist, dass sich ihre Töchter (auf nicht genauer definierte Art) verhüllen oder die Gebetszeiten eingehalten werden und die Religion ernst genommen wird. Die katholischen Schüler*innen beziehen sich hierbei auf eine gesellschaftlich weitverbreitete Zuschreibung, denn das „strenge Festhalten an althergebrachten Glaubensgrundsätzen“⁴⁹ ist die zweithäufigste Assoziation der Deutschen mit dem Islam. Auch in der bereits zitierten Studie von Sandt aus dem Jahr 1996 schrieben christlich, atheistisch und spiritualistisch orientierte Schüler*innen dem Islam strenge Regeln zu, mit denen sie eine Freiheitseinschränkung von Muslim*innen verbanden.⁵⁰

Nun könnte man in Bezug auf ein Festhalten an (religiösen) Traditionen ins Treffen führen, dass dieses nicht un-

bedingt negativ besetzt sein muss, sondern auch als ein Zeichen einer engen Verbundenheit mit der eigenen Religion und Spiritualität interpretiert werden könnte. Mit dem Adjektiv ‚strenge‘ geht jedoch meist eine eher abwertende Konnotation im Sinne von fehlender Milde oder Freundlichkeit einher.

Die muslimischen Schüler*innen der vorliegenden Studie weisen häufig auf die Freiwilligkeit innerhalb der Religion hin, zählen jedoch im Verlauf der Gruppendiskussionen auch viele religiöse Vorschriften auf, deren Nichteinhaltung laut ihren Erklärungen mit Konsequenzen (v.a. im Jenseits) verbunden ist. Sie fühlen sich – entgegen den Zuschreibungen der christlichen Schüler*innen – durch die religiösen Vorgaben des Islam aber nicht eingeschränkt. Zum selben Ergebnis gelangt auch Ulfat, die in den bereits genannten Gruppendiskussionen u. a. die Eigenwahrnehmung der muslimischen Schüler*innen erhob. Auch diese empfinden sich aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit und -praxis nicht als unfrei, wenngleich ihnen gewisse Einschränkungen, mit denen ihre Religionsausübung verbunden ist, bewusst sind. Diese bewerten sie jedoch als positiv und schätzen sie als Beitrag zu einer guten und gesunden Lebensführung, wodurch für sie auch ein Mehrwert in den Vorschriften erkennbar ist.⁵¹ Die meisten muslimischen Schüler*innen der gegenständlichen

49 Logvinov, Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland, 17.

50 Vgl. Sandt, Religiosität von Jugendlichen, 192f.

51 Vgl. Ulfat, Was „Christ*innen“ in den Augen muslimischer Jugendlicher ausmacht, 49f.

Studie scheinen sich durch die von ihnen eingehaltenen religiösen Vorschriften ebenfalls nicht eingeschränkt zu fühlen, wobei sie im Gegensatz zu den Teilnehmer*innen an Ulfats Studie den Mehrwert religiöser Vorgaben (und damit einhergehender Einschränkungen) außen vor lassen und auf der Ebene der Selbstbestimmtheit und Freiwilligkeit argumentieren, dass vom Islam kein Zwang bezüglich der Einhaltung von religiösen Vorschriften ausgehe.

Aus diesen Beobachtungen kann für interreligiöses Lernen gefolgert werden, dass einerseits religiöse Regeln und deren Sinn bzw. Nutzen für ein gesellschaftliches Miteinander sowie für persönliche Belange thematisiert werden sollten. Andererseits ist eine Begegnung bzw. der Austausch mit Muslim*innen ratsam, die religiöse Vorschriften – wie die Schüler*innen aus Ulfats Studie – nicht als aufgezwungenes Konstrukt verstehen, sondern auch den darin enthaltenen Mehrwert sehen und kommunizieren können. Die Schüler*innen sollten sich insgesamt mit vielfältigen Perspektiven innerhalb einer Religion beschäftigen, damit sie ein Verständnis und eine (tatsächliche) Akzeptanz für inter- und innerreligiöse Pluralität entwickeln.

5.3.2 Der Islam als rückständige Religion

Mit der schon genannten Vorstellung, Muslim*innen würden an althergebrachten Glaubensgrundsätzen festhalten,

geht zugleich die Zuschreibung einer Rückständigkeit des Islam einher. Diesbezüglich scheint das Verstehen gruppenbezogener Zuschreibungen ein anzustrebendes Ziel von interreligiösem Unterricht zu sein. Dabei soll es Schüler*innen ermöglicht werden, ein tiefgehendes Verständnis dafür zu entwickeln, was es für Betroffene bedeutet, Vorurteilen ausgesetzt zu sein – beispielsweise der Annahme, in allen muslimischen Familien würden sich veraltete Rollenbilder manifestieren oder Muslim*innen würden mit ihren Einstellungen nicht in die ‚westliche Welt‘ passen. Außerdem können durch die Aufarbeitung von Rollenbildern und Geschlechterstereotypen im Unterricht auch Zuschreibungen aufgrund des Geschlechts generell – und nicht nur bei Menschen, die einer bestimmten Religion angehören – thematisiert werden, damit Schüler*innen Genderkonstrukte als gesamtgesellschaftliches Problemfeld erkennen und nicht an einer Religion festmachen.

5.3.3 Die Benachteiligung muslimischer Frauen

Die laut einigen Studien am weitesten verbreitete Zuschreibung zum Islam ist jene der Benachteiligung der Frau.⁵² In den letzten Jahren wurde die Debatte darüber medial und politisch meist unter Bezugnahme auf das Kopftuch bzw. die Verhüllung des Körpers ausgetragen. Dass diese Thematik bei Schüler*innen

52 Vgl. Logvinov, Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland, 17.

auf Resonanz stößt, ist offensichtlich: Das Kopftuch und/oder die Verhüllung wird, wie beschrieben, in allen Gruppendiskussionen dieser Studie erwähnt.

Daher stellt sich die Thematisierung des Kopftuchs bzw. der damit verbundenen gesellschaftlichen Debatten für interreligiöses Lernen als unumgänglich heraus. Den Schüler*innen sollte dabei verdeutlicht werden, dass sich Diskussionen häufig an äußerlichen Merkmalen entzünden, weil diese offenkundig und deshalb für viele wahrnehmbar sind. Sie sollen aber auch verstehen, dass diese (medial verstärkten) Diskussionen vielschichtiger sind, als auf den ersten Blick ersichtlich ist, da „die Kritik an [...] Kopftüchern auch mit stereotypisierenden Ausgrenzungen und Abwertungen verbunden wird“⁵³. Um dieser Stigmatisierung und Ausgrenzung entgegenzuwirken, könnte im Religionsunterricht zunächst besprochen werden, wie viele muslimische Frauen (bspw. in Österreich) tatsächlich ein Kopftuch tragen, um eine Homogenisierung der Gruppe zu vermeiden. Willems schlägt zudem vor: „Gegen das Stereotyp der unterdrückten Kopftuch-Trägerin etwa könnten die unterschiedlichen Motivlagen erarbeitet werden, aus denen heraus muslimische Mädchen und Frauen ein Kopftuch tragen.“⁵⁴

Gerade in einer Zeit, in der Frauen in einer islamischen Republik mit dem Protestruf ‚Frau, Leben, Freiheit‘ für ihr Recht auf Freiheit protestieren, muss

jedoch auch in Mitteleuropa thematisiert werden, welchen Einfluss der Lebensmittelpunkt der Frauen auf die tatsächliche Entscheidungsfreiheit hat, in welchen Ländern Frauen nicht dieselben Rechte zukommen wie Männern und welche Rolle die Instrumentalisierung von Religion dabei spielt.

5.3.4 Der angenommene Migrationshintergrund von Muslim*innen

In manchen Aussagen der christlichen Schüler*innen findet sich die Vorannahme, dass in Österreich lebende Muslim*innen immer Migrant*innen seien. Dies ist eine vorherrschende Zuschreibung, die von den Schüler*innen an sich nicht negativ gemeint oder besetzt ist, aber die Tendenz hat, mit negativen Konnotationen verknüpft zu werden. Dazu zählen die Vorurteile, Muslim*innen würden die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen oder wären aufgrund eines fehlenden Einkommens (bedingt durch mangelnde Deutschkenntnisse oder den Asylstatus) eine finanzielle Belastung für die Mehrheitsgesellschaft. In diesem Zusammenhang ist darauf zu achten, die (Nicht-)Verbindung von Nation und Religion im Unterricht aufzugreifen. Hierzu bietet es sich beispielsweise an, dass sich Schüler*innen mit Muslim*innen, die in Österreich geboren sind, austauschen, um diese Annahme zu entkräften.

53 Willems, ‚Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht, 482.

54 Ebd., 483.

6. Fazit

Wie zahlreiche sozialpsychologische Studien belegen, ist die Wahrnehmung von Gruppenzugehörigkeiten häufig mit der Aufwertung der Eigengruppe und der Abwertung von Fremdgruppen verbunden.⁵⁵ Dieses Phänomen bedeutet für interreligiöse Bildungsprozesse, denen die Einteilung in verschiedene Religionen per definitionem zugrunde liegt, gegenseitige (möglicherweise negative) Wahrnehmungen und Zuschreibungen nicht zu ignorieren, sondern als Lernvoraussetzungen wahrzunehmen. Nur so kann bewusst mit und an diesen Vorurteilen gearbeitet werden, wodurch wiederum das Erreichen der meist sehr hohen Ziele interreligiösen Unterrichts (gesteigerte gegenseitige Wertschätzung, Vorurteilsabbau etc.) realistischer wird. Es scheint vielversprechend zu sein, dem in Bezug auf Religion(en) häufig vertretenen Credo ‚Darüber spricht man nicht‘ die Verneinung zu nehmen und an herausfordernde Themen in Bezug auf Religion(en) mit Offenheit, Wertschätzung und Mut heranzugehen, keine Scheu vor Kontroversen zu haben und somit dieser Ansicht entgegenzuhalten: ‚Darüber spricht man.‘

Interreligiöses Lernen wird bislang vor allem in Schulen praktiziert, in denen religiös heterogene Klassen der Normalfall sind und die Schüler*innen daher tagtäglich mit religiöser Pluralität

zu tun haben. Dieser Zugang ist nachvollziehbar und stellt sich als sinnvoll heraus, um Schüler*innen verschiedener Religionen ins Gespräch miteinander zu bringen und die vorhandene Pluralität nicht zu verschweigen, sondern – im Gegenteil – zum Thema zu machen. So lassen sich auch etwaige Probleme, die im Kontext religiöser Vielfalt entstehen können, bearbeiten. Die Fachliteratur bestätigt den Nutzen dieser Annäherung:

Die Kontakthypothese, die davon ausgeht, dass der Kontakt zu Personen einer abgelehnten Gruppe unter bestimmten Voraussetzungen zu einem Abbau von Vorurteilen führen kann, wurde bereits in vielen Studien nachgewiesen, sodass Pettigrew/Tropp in ihrer Meta-Analyse von über 515 Studien resümieren: „The meta-analysis finds that intergroup contact typically reduces intergroup prejudice.“⁵⁶ Schließt man an diese Erkenntnisse und Überlegungen an, ist die Ausweitung von interreligiösem Lernen auf Schulen und Klassen mit keiner oder wenig religiöser Pluralität innerhalb der Schüler*innenschaft der logische und notwendige Schluss. Gerade Kinder, die in ihrem Alltag wenig Kontakt zu Personen mit anderen Religionszugehörigkeiten haben, sollen die Möglichkeit erhalten, sich mit anderen Religionen in authentischer

55 Vgl. dazu beispielsweise Spears/Tausch, Vorurteile und Intergruppenbeziehungen, 509; 525 f.

56 Pettigrew/Tropp, A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, 751.

Art und Weise auseinanderzusetzen. Diese Schüler*innen profitieren ganz besonders von interreligiösem Lernen (in Begegnung), das sich im besten Fall über einen längeren Zeitraum erstreckt und nicht nur auf einzelne Unterrichtseinheiten beschränkt bleibt.

Für eine (möglichst) vorbehaltsfreie und diskriminierungslose Auseinandersetzung mit Religion(en) im schulischen Kontext braucht es jedoch mehr als punktuelles interreligiöses (Begegnungs-)Lernen. Darüber hinaus ist eine gesamtschulische rassismuskritische Haltung vonnöten, durch die Zuschreibungen aufgrund von (angenommenen) Religionszugehörigkeiten hinterfragt werden. In der Schule muss ein Bewusstsein für gesellschaftliche Majoritäts- und Minoritätsverhältnisse aufgrund der Religionszugehörigkeit herrschen und zugleich gefördert werden.⁵⁷

57 Vgl. dazu auch Willems, ‚Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht; Drath/Woppowa, Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik.

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz: Wirklichkeit. Über Wissen und andere Definitionen der Wirklichkeit, über uns und Andere, Fremde und Vorurteile (= Hagener Studientexte zur Soziologie), Wiesbaden 2009.

Aronson, Elliot/Wilson, Timothy D./Akert, Robin M.: Sozialpsychologie. Übersetzt und bearbeitet von Dr. Matthias Reiss (= Always Learning), Hallbergmoos ²2014.

Aschauer, Wolfgang: Einstellungen zu Muslimen in Österreich. Ergebnisse des Sozialen Survey 2018, in: https://www.aussda.at/file-admin/user_upload/p_aussda/Documents/Einstellung_zu_Muslimen_in_OEsterreich.pdf [abgerufen am 05.04.2023].

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik (= Einführung Erziehungswissenschaft), Darmstadt ²2016.

Betz, Andrea: Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz (= Empirische Theologie 30), Berlin 2018.

Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (= UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft 8242), Opladen, Toronto ²2014.

Drath, Hannah/Woppowa, Jan: Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (2022) 30/H. 2, 129–148.

Fischer, Lorenz/Wiswede, Günter: Grundlagen der Sozialpsychologie (= Wolls Lehr- und Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften), München ³2009.

Gärtner, Claudia: Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, in: Gärtner, Claudia (Hg.): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen (= Religionspädagogik innovativ 24), Stuttgart 2018, 11–30.

Gmoser, Agnes: Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse (= Dissertation), Graz 2023.

Gropengießer, Harald: Vorstellungen im Fokus. Forschung für verstehendes Lernen und Lehren, in: Reinisch, Bianca/Helbig, Kristin/Krüger, Dirk (Hg.): Biologiedidaktische Vorstellungsforschung: Zukunftsweisende Praxis, Berlin 2020, 9–25.

Haddock, Geoffrey/Maio, Gregory R.: Einstellungen, in: Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hg.): Sozialpsychologie. Berlin, Heidelberg ²2014 (Springer-Lehrbuch), 197–229.

Hartinger, Andreas/Murmann, Lydia: Schülervorstellungen erschließen – Methoden, Analyse, Diagnose, in: Adamina, Marco et al. (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft, Bad Heilbrunn 2018, 51–62.

Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren (= Pädagogische Psychologie), Stuttgart 2009.

Heinzel, Friederike: Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen, in: Heinzel, Friederike (Hg.): Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (= Kindheiten), Weinheim 2012.

Königseder, Angelika: Diskriminierung aufgrund von religiöser Zugehörigkeit, in: Sir Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen (Hg.): Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Lehrbehelf und Materialien für die Sekundarstufe I, Schwalbach 2011, 82–93.

Krüger, Dirk: Vorstellungsforschung: Denn wissen wir eigentlich, was wir tun?, in: Reinisch, Bianca/Helbig, Kristin/Krüger, Dirk (Hg.): Biologiedidaktische Vorstellungsforschung: Zukunftsweisende Praxis, Berlin 2020, 125–134.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Weinheim/Basel 2010.

Logvinov, Michail: Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland. Begriffe und Befunde im europäischen Vergleich, Wiesbaden 2017.

Luckmann, Benita/Luckmann, Thomas: Wissen und Vorurteil. Studienbrief, Hagen 1983.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim/Basel 2002.

Pettigrew, Thomas F./Tropp, Linda R.: A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, in: Journal of Personality and Social Psychology (2006) 90/H. 5, 751–783.

Renoldner, Severin: Der gesellschaftliche Nutzen des Religions- und Ethikunterrichts, in: Pädagogische Horizonte (2020) 4/H. 3, 73–86.

Richter, Sandra: Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten, in: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf [abgerufen am 04.08.2022].

Rothgangel, Martin: Religionspädagogik im Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge (= Religionspädagogik innovativ 3,1), Stuttgart 2014.

Sandt, Fred-Ole: Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen. Zugl.: Hamburg, Dissertation, (= Jugend - Religion - Unterricht. Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik 3), Münster 1996.

Simojoki, Henrik: Islambezogene Ordnungs-konstruktionen von Lehrkräften im Kontext schulischer Bildung von Geflüchteten, in: Khorchide, Mouhanad et al. (Hg.): Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (= Religiöse Bildung kooperativ 1), Göttingen 2022, 51–63.

Spears, Russell/Tausch, Nicole: Vorurteile und Intergruppenbeziehungen, in: Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hg.): Sozialpsychologie (= Springer-Lehrbuch), Berlin, Heidelberg ©2014, 507–564.

Stögbauer, Eva Maria: Mit fremden Religionen im Klassenzimmer. Bedingungen, neuralgische Punkte und Perspektiven einer Didaktik der Religionen, in: Rahner, Johanna/Schambeck, Mirjam (Hg.): Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert (= Bamberger theologisches Forum 13), Berlin 2011, 237–254.

Thiele, Martina: Medien und Stereotype. Konturen eines Forschungsfeldes (= Critical Media Studies 13), Bielefeld 2015.

Ulfat, Fahimah: Was „Christ*innen“ in den Augen muslimischer Jugendlicher ausmacht, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2022) 25 / H. 1, 41–59.

Vogl, Susanne: Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten, in: ZA-Information/ Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung (2005) H. 57, 28–60.

Weiss, Hilde/Hofmann, Julia: Gegenseitige Wahrnehmungen: Annäherungen, Stereotype und Spannungslinien zwischen ÖsterreicherInnen und MuslimInnen, in: Weiss, Hilde/Ateş, Gülay/Schnell, Philipp (Hg.): Muslimische Milieus im Wandel? Religion, Werte und Lebenslagen im Generationenvergleich, Wiesbaden 2016, 113–131.

Willems, Joachim: ‚Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht, in: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (= Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse), Wiesbaden 2020, 473–493.

York, Stacey: Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen. Auszug aus Kapitel 2 von Roots & Wings – Affirming Culture in Early Childhood Programs. Übersetzung aus dem Amerikanischen: Emanuela Toussaint, Überarbeitung: Petra Wagner, in: https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/York2003_Unterschiede_wahrnehmen.pdf [abgerufen am 05.04.2023].

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann: Andreas, Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung (= Projekt gegen Rechtsextremismus/ FES), Berlin 2011.

Diese und alle weiteren Publikationen des ÖIF
stehen unter integrationsfonds.at/publikationen
zum Download bereit.

www.integrationsfonds.at