

FORSCHUNGSPREIS INTEGRATION

Prämierte Arbeiten

Religionspädagogischer Habitus von islamischen ReligionslehrerInnen

Eine rekonstruktive Studie zu
kollektiven Orientierungsrahmen im
Kontext (inter-)religiösen Lernens

MMag. Dr. Şenol Yağdı, MA MA MSc PhD

HEFT 18

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 vom Autor gekürzte Version der gleichnamigen Abschlussarbeit.

Bitte zitieren Sie diese Publikation wie folgt:

Yağdı, Senol (2023): Religionspädagogischer Habitus von islamischen ReligionslehrerInnen. Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens. 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: 050 46 81

info@integration.at

Verlags- und Herstellungsort:

Schlachthausgasse 30, 1030 Wien

Grafik: Österreichischer Integrationsfonds

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.

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-
che 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 des Autors wieder und steht nicht für
inhaltliche, insbesondere politische Positionen
der Herausgeber oder des Österreichischen
Integrationsfonds.

Erscheinungsjahr: 2024

Über die Integrationshefte

Die Reihe „Integrationshefte“ präsentiert die Arbeiten junger Wissen-
schaftlerinnen 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.

Die in diesen Studien geäußerten Ansichten spiegeln die Meinungen der
Autorinnen und Autoren wider und entsprechen nicht zwangsläufig der
Position des ÖIF.

Inhalt

Executive Summary	7
1. Einleitung	10
2. Theoretische Grundlagen und Begriffsklärungen	12
2.1 Das Habituskonzept in der religionspädagogischen Professionalitätstheorie	12
2.2 Die Dokumentarische Methode und der Begriff des Orientierungsrahmens	14
3. Methodischer Zugang	15
3.1 Gruppendiskussionsverfahren	15
3.2 Auswertungsverfahren	16
4. Zentrale Ergebnisse	17
4.1 Herausforderungen religiöser Bildung im gesellschaftlichen Kontext	18
4.2 Subjektorientierung als religionspädagogischer Anspruch	19
4.3 Rollenbilder und -zuschreibungen islamischer Religionslehrer*innen	20
4.4 Herausforderungen durch strukturelle Bedingungen	20
4.5 Interreligiöses Lehren und Lernen	21
4.6 Anerkennung, Hierarchien und Othering-Prozesse im Kontext des interkulturellen bzw. -religiösen Dialogs	22
5. Bilanzierung der Ergebnisse	23
6. Implikationen für die Lehrer*innenbildung	28
Literaturverzeichnis	32

Executive Summary

Der Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind die zentralen Ergebnisse der Rekonstruktion des religionspädagogischen Habitus islamischer Religionslehrer*innen im österreichischen Schulsystem, also der Nachvollzug des professionellen Selbstverständnisses und der grundlegenden Denk- und Handlungsstrukturen im Kontext (inter-)religiöser Lehr- und Lernprozesse der Lehrpersonen. Dafür wurden im Rahmen eines qualitativen empirischen Verfahrens 41 islamische Religionslehrkräfte aus verschiedenen österreichischen Bundesländern in acht Gruppendiskussionen zu ihren Erfahrungen, Überzeugungen und Orientierungen befragt. Das daraus empirisch gewonnene Material wurde mithilfe der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack ausgewertet sowie in Bezug auf die Rekonstruktion des kollektiven Habitus interpretiert. Die Erkenntnisse wurden in sechs Vergleichsdimensionen im Zuge einer komparativen Analyse als zentrale Komponenten eines kollektiven religionspädagogischen Orientierungsrahmens gebündelt dargestellt.

Die wesentlichen Inhalte werden anhand von sechs Vergleichsdimensionen zusammengefasst, um so zentrale kollektive Orientierungsrahmen, die die religionspädagogischen Denk- und Handlungsstrukturen islamischer Religionslehrkräfte in Österreich prägen, sichtbar zu machen. Diese Vergleichs-

dimensionen spiegeln die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragenden Schlüsselthemen aus allen acht Gruppendiskussionen wider.

1. Herausforderungen religiöser Bildung im gesellschaftlichen Kontext: In der Debatte rund um die Herausforderungen für islamische Religionslehrkräfte in ihrer Habitusbildung und Professionalität ist zunächst der Kontext der österreichischen Gegenwartsgesellschaft zu nennen. Die Anpassungsleistung an diese Rahmenbedingungen spielt eine zentrale Rolle: Die Vertrautheit mit dem ‚österreichischen System‘ samt seinen Normen und Werten sowie die Fähigkeit, Kindern und Jugendlichen mit Migrationsbiographie Einblicke in die Mehrheitsgesellschaft zu vermitteln, nehmen einen hohen Stellenwert ein. Migrationsspezifische Kompetenzen, wie etwa eine besondere Sensibilität für interkulturelle Differenzen und Kontextbedingungen, gelten in diesem Zusammenhang als Chance und Bereicherung. Innerhalb dieser komplexen Konstellationen kommt dem Transfer religiösen Wissens und religiöser Praxis in die österreichische Lebensrealität eine zentrale Bedeutung zu. Das Bewusstsein, dass religiöse Bildung nicht im ‚luftleeren Raum‘ stattfinden kann, sondern in ein Netzwerk äußerer Umstände eingebettet ist, zeigt sich als zentrales Element des religionspädagogischen Orientierungsrahmens.

2. Subjektorientierung als religionspädagogischer Anspruch: Eine kontextsensible Religionspädagogik geht aus Sicht der Befragten einher mit einem ausgeprägten Fokus auf die Schüler*innen selbst, deren Fragen, Bedürfnisse, Interessen, individuelle Erfahrungen und häufig heterogene Hintergründe. Charakteristisch ist für alle Gruppendiskussionen eine durchweg positive Einstellung gegenüber den Kindern und Jugendlichen, die die Lehrenden als eigenständige, begabte und reflexionsfähige Individuen ernstnehmen und für die sie einen Unterricht auf Augenhöhe gestalten wollen. Dieser schüler*innenzentrierte Habitus manifestiert sich als handlungsleitendes Prinzip für die Professionalität islamischer Religionslehrkräfte: Der Religionsunterricht soll, von den konkreten Lebenswelten junger Menschen ausgehend, diese auf dem Weg der Identitätsfindung und -bildung begleiten. Dazu gehört ein ganzheitliches Religionsverständnis – auch abseits von im engeren Sinne theologischen Fragen – mit einbezieht. Das Ermöglichen solcher Gespräche und das Eingehen auf aktuelle Anlässe haben für die Lehrkräfte einen höheren Stellenwert als die strikte Erfüllung curricularer Bestimmungen oder vorbereiteter Unterrichtspläne.

3. Rollenbilder und -zuschreibungen islamischer Religionslehrer*innen: Der schüler*innenzentrierte und subjektorientierte Habitus geht mit einem Selbstverständnis einher, das sich nicht auf die Wissensvermittlung beschränkt,

sondern vielmehr ein breites Spektrum an Rollen und Zuständigkeiten für die Religionslehrkräfte umfasst: Sie treten als Berater*innen, Seelsorger*innen, Konfliktmanager*innen, Ansprech- und Vertrauenspersonen auch für außerschulische Fragen sowie als Autoritäten für die Auslegung religiöser Gebote auf – und empfinden dies auch häufig als Anforderung, die von außen an sie herangetragen wird. Besonders augenfällig ist ein ausgeprägtes Bewusstsein für ihre Vorbildrolle und die damit einhergehende Verantwortung, das den kollektiven Orientierungsrahmen maßgeblich bestimmt. Die Vorbild- und Beratungsfunktion definiert die Professionalität; sie geht häufig über den unmittelbaren Unterrichtskontext hinaus und durchzieht auch das Privatleben außerhalb der Schule.

4. Herausforderungen durch strukturelle Bedingungen: Als entscheidend für den Professionalisierungsprozess erweisen sich allerdings nicht nur individuelle Erfahrungen und Orientierungen, sondern auch die strukturellen bzw. institutionellen Rahmenbedingungen, die die Ausbildung und den Berufsalltag von Religionslehrkräften bestimmen. Die islamische Religionspädagogik und -didaktik als Disziplin steckt nach wie vor in den Kinderschuhen, und so wird auch die religionspädagogische Ausbildung häufig als noch wenig durchdacht und unausgewogen wahrgenommen. Die (Weiter-)Entwicklung des theologischen wie auch des religionspädagogischen Habitus, die als Bedingung für Professionalität gewertet wird, ist

durch sprachliche und kulturelle Differenzen sowie die Herkunft aus anderen Sozialisations- und Ausbildungskontexten zusätzlich erschwert. Ebenso stößt die Professionalisierung islamischer Religionslehrkräfte durch mangelnde Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie unzureichende Unterrichtsmaterialien an ihre Grenzen. Insgesamt wird der religionspädagogische Handlungsspielraum als durch äußere Umstände eingeschränkt empfunden und wiederholt so reflektiert. Nichtsdestoweniger zeichnen sich die Diskutierenden durch hohe Ansprüche an die eigene Professionalität aus, denen sie durch Zusammenarbeit und überdurchschnittliches persönliches Engagement gerecht werden wollen.

5. Interreligiöses Lehren und Lernen: Die Gruppendiskussionen zeigen, dass das Bewusstsein für die Wichtigkeit interreligiöser Bildung einen wesentlichen Bestandteil des kollektiven Professionsverständnisses bildet. Interreligiöse Bildung setzt umfassendes Wissen über die eigene und andere Religionen voraus und zielt darauf ab, Dialog- und Pluralitätsfähigkeit zu fördern. Der Wunsch und auch die Überzeugung, in der Rolle als Religionslehrer*in eine positive Veränderung bewirken zu können, stellen zentrale Elemente des kollektiven Orientierungsrahmens dar. Maßgebend bei der Gestaltung interreligiöser Lehr- und Lernprozesse ist die Orientierung an Gemeinsamkeiten der Religionen: Das Verbindende wird über das Trennende gestellt. In diesem Prozess treten die Religionslehrkräfte

als Vermittler*innen und ‚Brückenbauer*innen‘ auf.

6. Anerkennung, Hierarchien und Othering-Prozesse im Kontext des interkulturellen bzw. interreligiösen Dialogs: Die Gruppendiskussionen zeigen, dass Erfahrungen von Exklusion und Inklusion, von Othering-Prozessen sowie interreligiösen Hierarchien bzw. Asymmetrien den kollektiven Orientierungsrahmen mitbestimmen. Der optimistischen Einstellung zum interreligiösen Lernen und dessen positivem Veränderungspotenzial wird der politische, mediale und gesellschaftliche Diskurs als negativer Gegenhorizont gegenübergestellt. Religiös-kulturell begründete Wir-ih-er-Dichotomien, die von außen in den Schulalltag hineingetragen werden, wirken dem Anliegen der Religionslehrkräfte entgegen. Folglich zeigt sich unter islamischen Religionslehrkräften der handlungsleitende Wunsch, im beruflichen Umfeld nicht Ausgrenzung zu erfahren, sondern auf Augenhöhe mit den Kolleg*innen anderer Fächer wahrgenommen und behandelt zu werden. Die Relevanz des interreligiösen Dialogs beschränkt sich nicht nur auf das Unterrichtssetting im engeren Sinn; vielmehr wird Interreligiosität im Rahmen von Ausflügen, Festen, Schulkonferenzen und Alltagsgesprächen im Kollegium gefördert und gelebt. Die Ziele solcher Begegnungen sind die Erlangung von Anerkennung und Teilhabe, die Effekte eine bessere Kooperation und förderliche Arbeitsatmosphäre.

1. Einleitung

In den aktuellen Diskursen über den islamischen Religionsunterricht an österreichischen Schulen, seine Funktion innerhalb der religiösen Bildung und die dafür verantwortlichen Lehrpersonen ist vielfach zu beobachten, dass die Sichtweisen der islamischen Religionslehrkräfte – ihre professionsbezogenen Erfahrungen, Wertestrukturen, Selbstverständnisse, Erkenntnisse und Zielsetzungen – kaum Beachtung finden. Die Haltungen und Einstellungen der Religionslehrer*innen zu ihrem Beruf und ihrem religionspädagogischen Auftrag sind bislang kaum empirisch erforscht. Erst seit einigen Jahren reagieren empirische Arbeiten vermehrt auf dieses Desiderat.¹

Anstatt also normativ über islamische Religionslehrer*innen zu sprechen oder ihnen bestimmte Grundhaltungen und Präferenzen hinsichtlich des Themas (inter-)religiöses Lernen anzuempfehlen, möchte die vorliegende Untersuchung sie selbst zu Wort kommen lassen. Es sind demnach ihre individuellen Erzählungen über ihre religionspädagogischen Orientierungen, die die Grundlage der vorliegenden Untersuchung bilden.

Dieser Artikel, der auf meiner Dissertation beruht, bietet einen empirischen Einblick in dieses noch junge Forschungsfeld, indem er die Denk- und Handlungsstrukturen islamischer Religionslehr-

personen in ihrer Profession erläutert.² Zugleich wird das in der Theorie bereits seit Langem etablierte Konzept des religionspädagogischen Habitus, etwa in der christlichen Religionspädagogik, als potenzieller Ansatz für die islamische Religionspädagogik diskutiert.

Aufgrund der Methodik dieser Studie lässt sich kein allgemeingültiges Modell eines Habitus islamischer Religionslehrkräfte entwickeln. Dennoch soll ein erster Schritt in Richtung einer empirischen religionspädagogischen Habitusforschung aus der und für die Praxis religiösen Lernens erfolgen. Durch ein Bottom-up-Verfahren konnten aus Gruppendiskussionen mit 41 islamischen Religionslehrkräften, die an öffentlichen Schulen in verschiedenen österreichischen Bundesländern tätig sind, kollektive religionspädagogische Erfahrungen und Orientierungen in Bezug auf religiöse Bildung abgeleitet werden.

Eine zeitgemäße religiöse Bildung findet im Kontext der Lebensrealität der Schüler*innen in Österreich in einer pluralen Gesellschaft statt, weshalb der interreligiöse Aspekt aus dem konfessionellen Religionsunterricht nicht wegzudenken ist. Darum legte diese Studie auch ein besonderes Augenmerk auf die interreligiösen Erfahrungen der Religionslehrkräfte.

In Anknüpfung an die theoretischen Überlegungen und mit Blick auf das Erkenntnisinteresse sowie die Zielsetzungen der Arbeit lässt sich die Forschungsfrage wie folgt formulieren: Welche kollektiven habitualisierten Orientierungsrahmen von islamischen Religionslehrer*innen lassen sich in Bezug auf (inter-)religiöses Lernen rekonstruieren? Die Bearbeitung der Forschungsfrage erfolgt mittels qualitativen Zugangs anhand von Gruppendiskussionsverfahren, um die Handlungslogik islamischer Religionslehrer*innen und die die Handlungen hervorbringenden und strukturierenden immanenten Sinnzusammenhänge aufzudecken. Auf diese Weise sollen die diesen habituellen Praxen allenfalls zugrunde liegenden kollektiven Orientierungen eruiert werden.

Da in der Untersuchung – als einer empirisch angelegten Studie – die Perspektiven der untersuchten Zielgruppe im Mittelpunkt stehen, ist zu gewährleisten, dass die dargestellten theoretischen Ansätze die Interpretation des empirisch erhobenen Datenmaterials nicht vorab beeinflussen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, sowohl die theoretischen als auch die empirischen Erkenntnisse für die religionspädagogischen Schlussüberlegungen in ihrem Wechselverhältnis zu betrachten bzw. für angestrebte Theorieansätze zu reflektieren. Denn obwohl die Thematik des (inter-)religiösen Lernens einerseits vermehrt im Fokus des wissenschaft-

lichen Interesses steht und die Habitusforschung andererseits insbesondere im Rahmen der Kompetenzorientierung des christlichen Religionsunterrichts eine zunehmend wichtige Rolle spielt, bildet die Verbindung dieser beiden Forschungsstränge – zumal innerhalb der islamischen Religionspädagogik – noch ein Forschungsdesiderat. Diesbezüglich möchte die vorliegende Arbeit dem Forschungsfeld in theoretischer wie auch in empirischer Hinsicht neue Impulse geben.

Der Beitrag nähert sich dem Themenfeld zunächst mit der Darstellung der theoretischen Grundlagen und Begriffserklärungen im theoretischen zweiten Abschnitt, in dem sowohl das Habituskonzept in der religionspädagogischen Professionalitätstheorie als auch die Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack und der Begriff des Orientierungsrahmens erläutert werden. Im Anschluss daran werden im dritten Teil der methodische Zugang sowie die Gruppendiskussions- und Auswertungsverfahren behandelt. Die sechs Vergleichsdimensionen werden im vierten Abschnitt zu den zentralen Ergebnissen dargestellt, bevor im vorletzten Abschnitt die Bilanzierung der Ergebnisse erfolgt. Den Abschluss bildet ein Ausblick mit den sich aus den Auswertungen ergebenden Implikationen für die Lehrer*innenbildung.

1 Badawia/Topalović/Tuhčić 2023; Kamçili-Yıldız 2021; Mešanović 2023; Tuna 2019.

2 Yağdı 2023.

2. Theoretische Grundlagen und Begriffsklärungen

Im folgenden Theorieteil gehe ich zuerst auf den für meine Forschung wesentlichen Begriff des Habitus nach Pierre Bourdieu und dessen Rolle in der religionspädagogischen Professionalitätstheorie ein. Danach beschreibe ich die Weiterentwicklung des Habitusbegriffs im Rahmen von Ralf Bohnsacks Dokumentarischer Methode sowie deren Bedeutung für die rekonstruktive Sozialforschung, bevor ich die wichtigsten empirischen Erkenntnisse meiner Dissertation im Überblick darlege.

2.1 Das Habituskonzept in der religionspädagogischen Professionalitätstheorie

Das aus der Soziologie und den Bildungswissenschaften stammende Habituskonzept, das im christlich-religionspädagogischen Diskurs bereits seit Längerem rezipiert wird,³ findet sich in der derzeitigen deutschsprachigen Forschungslandschaft auch in vereinzelt empirischen Studien zur Professionalität islamischer Religionslehrkräfte wieder.⁴

Bourdieu definiert den Habitus als ein System

„dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, [...] strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d. h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“.⁵

Diese semantische Doppeldeutigkeit des Habitusbegriffs als gleichzeitig strukturiertes wie auch strukturierendes Prinzip macht die Habitusstheorie für die Religionspädagogik „anschlussfähig an die klassischen religionspädagogischen Kategorien Lernen, Bildung, Sozialisation und Erziehung“.⁶ Diese Theorie ist daher auch für die professionstheoretische religionspädagogische Auseinandersetzung wertvoll, da sie brauchbare Handlungsmöglichkeiten zur Auffassung der Identität von Religionslehrkräften im komplexen Verhältnis von Beruf, Leben und Glauben bereithält.⁷

In diesem Forschungszweig wird der Habitusbegriff oft in Verbindung mit Kompetenzmodellen für die religionspädagogische Ausbildung verwendet.

Er beinhaltet die Operationalisierung der verwandten, aber eigenständig zu betrachtenden Begriffe *Professionalität*, *Professionalisierung* und *Profession*, die sich auf professionell handelnde Personen beziehen:

„Profis verfügen über eine domänenspezifische, kompetenzbasierte Ausbildung (Professionalisierung), können lebenspraktische Fälle in problematischen Situationen lösen (Professionalität) und gehören einem an Standards orientierten Berufsstand an (Profession)“.⁸

Die der Wechselwirkung zwischen der strukturierten und der strukturierenden Funktion des Habitus innewohnende Synthese von Determiniertheit und Objektivität sowie Freiheit des menschlichen Handelns und Subjektivität gestattet eine Annäherung des Habituskonzepts an die genannten Begriffe.

Unter einem *Profi* versteht man demnach eine Person, die einen Handlungsstil erworben hat, der anderen Stilen ähnelt, wie dem (Religions-)Lehrer*innenhabitus. So kann es sich beim professionellen Habitus einer (Religions-)Lehrkraft zwar um einen relativ persönlichen Stil handeln, allerdings gleicht dieser aufgrund ähnlicher Professionalisierungsprozesse im selben sozialen Umfeld dem Stil anderer Religionslehr-

kräfte.⁹ Die diesbezügliche empirische Bildungsforschung basiert auf einem speziell für religionspädagogische Profis entwickelten Habitusmodell, welches Elemente der Habitus- und der Professionalitätstheorie kombiniert.¹⁰

Im wissenschaftlichen Diskurs finden der religionspädagogische Habitus (islamischer) Religionslehrkräfte sowie deren professionelle Anliegen angesichts sich verändernder Anforderungen kaum Berücksichtigung. In der christlichen Religionspädagogik hat Heil zwar konzeptionell angelegte Studien durchgeführt, die jedoch keine Ableitung empirischer Erkenntnisse aus der Habitusrekonstruktion erlauben.¹¹ Daher sind zusätzliche empirische Untersuchungen zum professionellen Handeln notwendig, um das soziale Umfeld und die damit zusammenhängende religionspädagogische Praxis offenzulegen.

Es steht hierbei allerdings nicht die Frage im Mittelpunkt, welchen Habitus Religionslehrkräfte erlangen sollen oder müssen, um sich professionell zu verhalten, sondern es geht mir um eine rein beschreibende Erfassung des Habitus, der sich im professionellen Verhalten äußert. Die signifikanten Orientierungsrahmen im Sinne der Dokumentarischen Methode werden aus den Erzählungen der befragten

3 Mendl et al. 2005, 325–331; Burr Richter et al. 2012; Heil 2013, 43–55; Altmeyer/Grümme 2019, 248–267.

4 Badawia/Topalović/Tuhčić 2023; Tuna 2019; Kamçili-Yıldız 2021; Yağdı 2018, 61–69; Yağdı 2021, 95–109.

5 Bourdieu 1987, 98.

6 Heil 2016, 10.

7 Burr Richter 2012, 80.

8 Heil 2017, 9.

9 Ebd.

10 Ebd.

11 Heil 2017, 8–15.

Gruppe und den dabei angesprochenen Erfahrungen aus einer Bottom-up-Perspektive erschlossen.

2.2 Die Dokumentarische Methode und der Begriff des Orientierungsrahmens

Ralf Bohnsack entwickelte mit der Dokumentarischen Methode ein qualitatives Auswertungsverfahren für die rekonstruktive Sozialforschung, die auf Karl Mannheims Wissenssoziologie und Harold Garfinkels Ethnomethodologie basiert. Im Vordergrund steht dabei nicht die Auswertung von Meinungen zu einem spezifischen Thema, sondern das Aufzeigen der Denk- und Handlungsmuster der zu erforschenden Gruppe, weshalb sich das Verfahren bestens zur Rekonstruktion von Habituskonzepten eignet.¹²

Die Dokumentarische Methode soll das „handlungsleitende Erfahrungswissen“,¹³ auch als *Orientierungsmuster* bekannt, zugänglich machen. Dieses lässt sich wiederum in zwei Wissensformen unterteilen: die *Orientierungsschemata* und die *Orientierungsrahmen*. Zu den *Orientierungsschemata* zählen bewusste, institutionalisierte und standardisierte Handlungsabläufe, die den Alltag der Menschen bestimmen. Die *Orientierungsrahmen* umfassen daneben indi-

viduelle, konkrete Erfahrungen und das Alltagswissen, die das Handeln jedes Individuums beeinflussen. Sie helfen ihnen, mit den *Orientierungsschemata* umzugehen.¹⁴

Der *Orientierungsrahmen* wird häufig als Synonym für *Habitus* verwendet und gilt innerhalb Bohnsacks praxeologischer Wissenssoziologie als substanziell. Obwohl es offensichtliche Ähnlichkeiten gibt, versucht Bohnsack, sich von Bourdieus Verständnis in vielerlei Hinsicht abzuheben. Primär kritisiert er Bourdieus Erklärung der Habitusentstehung in seiner Kapitaltheorie, welche die „milieuspezifischen Erlebnisschichtungen als Basis des Habitus“¹⁵ nicht berücksichtigt:

„Aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode erscheint die empirische Analyse des Habitus bei Bourdieu insofern eindimensional, als es empirisch weitgehend ungeklärt bleibt, wie bspw. der klassenspezifische Habitus gender- und generationenspezifisch überlagert und modifiziert wird.“¹⁶

Im Gegensatz zu Bourdieus Versuch, den Habitus anhand seiner äußeren Merkmale zu verstehen, konzentriert sich Bohnsack auf die subjektive Logik der Akteur*innen, also ihre individuellen Haltungen und Wahrnehmungen. Dieser Zugang, der die subjektiven

Sinnzusammenhänge innerhalb von Orientierungsrahmen verstehen will und keine objektivierten Habituszuschreibungen vornimmt, hat sich für die Habitusrekonstruktion in dieser Untersuchung als zweckdienlich erwiesen. So war es möglich, die vielschichtigen

Denk- und Handlungsstrukturen, die für den kollektiven religionspädagogischen Habitus prägend sind, zu beleuchten. Die interaktiven Gruppendiskussionen ließen Schlüsse auf die wesentlichen Ansichten, Anliegen und Ansprüche der Zielgruppe zu.

3. Methodischer Zugang

Die Daten wurden auf der Grundlage des von Bohnsack für seine Dokumentarische Methode entwickelten Gruppendiskussionsverfahrens erhoben, da hier – im Gegensatz zu Einzelinterviews – auch Interaktionen innerhalb der Gruppe und selbstgewählte Schwerpunkte sichtbar werden.¹⁷ So sind insbesondere gemeinsame Erfahrungen und der kollektive Orientierungsrahmen rekonstruierbar.

3.1 Gruppendiskussionsverfahren

Um die Gespräche in Gang zu bringen, wurden Erzählimpulse festgelegt. Der dafür entwickelte Leitfaden konzentrierte sich zwar auf forschungsrelevante Themen, d. h. die Entwicklung der eigenen Religiosität, das Selbstbild islamischer Religionslehrkräfte

und (inter-)religiöses Lernen, er wurde aber entsprechend der Gruppen- und Gesprächsdynamik angepasst. Als Einstieg diente der folgende erzählerische Stimulus: „Ich lade euch ein, mir davon zu erzählen, wie ihr dazu gekommen seid, den Beruf der islamischen Religionslehrer*innen zu wählen. Mich interessiert alles, was euch dazu einfällt und was euch wichtig ist.“

Es fanden acht Gruppendiskussionen mit 41 Teilnehmern (20 Männer und 21 Frauen) statt. Bei der Zusammenstellung der „Realgruppen“¹⁸ wurde besonders auf Heterogenität geachtet, um die zahlreichen religionspädagogischen Orientierungen, Vorgeschichten und Erfahrungen zu erfassen, denn nur so ist es möglich, den kollektiven Orientierungsrahmen hinter den vielfältigen persönlichen Blickwinkeln aufzudecken und zu verstehen.

12 Kleemann et al. 2009, 154.

13 Ebd., 156.

14 Bohnsack 2014, 35.

15 Kubisch 2008, 78.

16 Bohnsack 2013, 195.

17 Bohnsack 2014.

18 Loos/Schäffer 2001, 44.

Die teilnehmenden islamischen Religionslehrpersonen sind an öffentlichen Schulen (Volksschule, Mittelschule, allgemeinbildende höhere Schule, berufsbildende höhere Schule) in verschiedenen Bundesländern Österreichs beschäftigt. Hinsichtlich ihrer Ausbildung unterscheiden sie sich darin, dass einige eine Fachausbildung in islamischer Religionspädagogik nach österreichischem Standard, eine Fachausbildung im Ausland oder keine spezifische Fachausbildung, aber ein fachverwandtes Studium absolviert haben. Differenzen ergeben sich ferner aus der Dauer ihrer Tätigkeit als islamische Religionslehrkraft und der Häufigkeit und Intensität bisheriger interreligiöser Lehr-/Lernerfahrungen im Zuge konfessionsübergreifender Projekte oder durch Religionsunterricht mit Lehrkräften anderer Konfessionen.

Die Rekonstruktion eines fallübergreifenden (kollektiven) Orientierungsrahmens soll durch dieses divers zusammengesetzte Sample eine möglichst große Bandbreite überindividueller Erfahrungen und Orientierungen einbeziehen.

3.2 Auswertungsverfahren

Zu Beginn wird der Wortlaut der Diskussionen bzw. der als für die Forschungsfrage inhaltlich ertragreich ausgewählten Passagen mithilfe der

formulierenden Interpretation paraphrasiert und thematisch gegliedert. Eine adäquate Interpretation gewährleistet die nötige intersubjektive Überprüfbarkeit.

Im nächsten Schritt, der reflektierenden Interpretation, werden Überlegungen darüber angestellt, wie ein Orientierungsrahmen, aus dem eine Äußerung stammt, gestaltet sein könnte. Es ist davon auszugehen, dass es sich bei allem Gesagten um einen Ausdruck verborgener Denk- und Handlungsstrukturen handelt und daher eine entsprechende Interpretation geboten ist. Das *Wie* des Gesagten trägt zudem maßgeblich zum Erkennen des eigentlichen Wortsinns bei. Ebenso bedeutsam ist der systematische Vergleich des Orientierungsrahmens einer Gruppendiskussion mit „weitere[n] empirische[n] Vergleichshorizonte[n]“. ¹⁹ Die Forschenden sind hierbei in erster Linie aufgefordert, den Orientierungsrahmen des konkreten Falls zu identifizieren und durch eine komparative Auseinandersetzung zu ermitteln, in welcher Hinsicht er sich von anderen Fällen unterscheidet oder sich in ihnen wiederfindet.

Zur Gewährleistung der intersubjektiven Überprüfbarkeit der Analyse von Daten ist es sinnvoll, die Analyse in Forschungsgruppen vorzunehmen. Auf diese Weise können sich die Forschenden hinsichtlich ihres persönlichen Hintergrunds, ihrer Erfahrungen und Sichtweisen gegen-

seitig ergänzen. In der qualitativen Sozialforschung gilt eine Interpretation in Gruppen als ein zwingendes Gütekriterium. Bei den Forschenden wird eine

reflektierte Subjektivität vorausgesetzt, die im Sinne der Dokumentarischen Methode für eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit sorgt. ²⁰

4. Zentrale Ergebnisse

Für die Interpretation der jeweiligen Gruppendiskussionen wurden jene Ausschnitte gewählt, die besonders aussagekräftig erschienen und Rückschlüsse auf relevante Elemente des professionellen Habitus zuließen. Diese Passagen zeichnen sich in der Regel durch eine hohe interaktive Dichte, d. h. einen regen Austausch der Diskutierenden, zu einem gemeinsamen Thema bzw. Aspekt aus. Damit konnte die komparative Analyse habituelle Praxen und handlungsleitende Orientierungen in der religionspädagogischen Profession – konkret: mit Bezug auf religiöse und interreligiöse Bildung – nachvollziehbar machen.

Im Zuge dieser Analyse konnten die Ergebnisse der Diskussionen zusammengeführt und gebündelt werden. Dafür wurden die festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede durch einen systematischen Vergleich mit weiteren Textpassagen überprüft, zueinander in Beziehung gesetzt und vom Einzelfall abstrahiert, bevor aus ihnen Schlüsse

gezogen werden konnten. Das Ergebnis ist eine Auflistung der zentralen, wiederkehrenden Punkte in sechs Vergleichsdimensionen. Diese stellen den Versuch dar, die kollektiven Orientierungsrahmen der untersuchten Gruppe mit Blick auf die gestellte Forschungsfrage zu rekonstruieren. Im Folgenden werden die Erkenntnisse zu den einzelnen Dimensionen überblickshaft dargestellt.

Begonnen wird

- erstens mit der Bedeutung des gesamtgesellschaftlichen Kontextes, in den die religiöse und interreligiöse Bildung zwangsläufig eingebettet ist,
- als Nächstes folgt das Schüler*innenbild, das die Lehrkräfte in ihren Gesprächen zeichnen und das natürlich auch ihre Unterrichtsweise prägt.
- Damit zusammen hängen drittens die Rollenbilder, die die Lehrenden sich selbst zuschreiben und/oder von außen zugeschrieben bekommen.

¹⁹ Nohl 2017, 53.

²⁰ Vgl. Steinke 2004, 323–325.

- Viertens kann der Einfluss struktureller Bedingungen auf den Professionalisierungsprozess, insbesondere was die Hürden angeht, den Ausbildungs- und Berufsalltag erschweren.
- Zuletzt arbeitet der Beitrag noch in zwei Kategorien die Orientierungen zur Interreligiosität heraus – einerseits als wichtige Dimension des religiösen Lernens im Unterrichtsetting und andererseits mit Blick auf religiös-kulturell begründete Otheringprozesse und Ausgrenzungserfahrungen im erweiterten Schulkontext. Hier geht es verstärkt um den Kampf um Anerkennung und Teilhabe.

Jede dieser Dimensionen soll außerdem mit kurzen, exemplarischen Zitaten aus den Gruppendiskussionen veranschaulicht werden.

4.1 Herausforderungen religiöser Bildung im gesellschaftlichen Kontext

Ein zentrales Ergebnis der Studie besagt, dass der Professionalisierungsprozess keinesfalls losgelöst von seiner kontextuellen Einbettung zu betrachten ist. Mit anderen Worten: Religiöse Bildung findet immer im Rahmen einer spezifischen Lebensrealität statt. Die Analyse zeigt auf, dass ein Verständnis für interkulturelle Differenzen und der Transfer religiöser Traditionen in eine plurale und weitgehend säkular geprägte Mehrheitsgesellschaft als

zentrale Kompetenzen gelten, die für islamische Religionslehrkräfte – gerade auch im Vergleich mit ihren nichtmuslimischen Kolleg*innen – eine besondere Herausforderung darstellen.

Um aus einer Gruppendiskussion zu zitieren:

Teilnehmer (TN)4 (m): „Und dann sagen wir, nein, eigentlich ist die Situation hier eine ganz andere. Muss man was anderes überlegen.“

In einer anderen Diskussion hieß es:

TN10 (m): „Man muss irgendwie auch den Kontext berücksichtigen, also den österreichischen Kontext.“

Migrationsspezifische Kompetenzen, wie etwa eine besondere Sensibilität für interkulturelle Differenzen und Kontextbedingungen, gelten in diesem Zusammenhang als Chance und Bereicherung. Die Religionslehrperson fungiert in ihrem Berufsalltag als Übersetzer*in bzw. Brückenbauer*in zwischen verschiedenen Kulturen und Religionen. Je mehr die Unterrichtsgestaltung diesen Bedingungen entspricht, desto eher ist eine zeitgemäße religiöse Bildung in der Praxis umsetzbar.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es beständiger Reflexion und der kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen habituellen Orientierungen. Daraus wird deutlich, dass *Habitus* nicht als statisches Konstrukt zu verstehen ist, sondern als dynamisches

System, das unter komplexen Bedingungen entsteht und weiterentwickelt wird.²¹

4.2 Subjektorientierung als religionspädagogischer Anspruch

Der folgende Punkt zeigt, dass neben dem gesellschaftlichen Kontext ganz offensichtlich die Schüler*innen als Subjekte im Fokus der Unterrichtspraxis stehen:

TN12 (m): „Im Zentrum meines Unterrichtes stehen die Schüler.“

Ihren eigenen Aussagen zufolge legen die diskutierenden Lehrkräfte also Wert darauf, auf die jeweiligen Bedürfnisse, Interessen und heterogenen Backgrounds der jungen Menschen einzugehen und ihrer heranreifenden Identität, ihrem kritischen Denken und ihrer Diskurs- und Dialogfähigkeit Raum zur Entfaltung zu geben. Eine Begründung hierfür lautet etwa:

TN4 (m): „Weil, ich habe ja als Lehrer die Aufgabe, mündige Personen auch heranzuziehen. Und selbstständige Personen heranzuziehen.“

Es lassen sich also sowohl Ansätze der Schüler*innenorientierung erkennen in der Berücksichtigung der Zielgruppe als solche in ihrer Rolle als Akteure im schulischen Gefüge als auch die Subjektorientierung, das heißt die Berücksichtigung der Schüler*innen als Individuen mit ihrer je eigenen Lebensgeschichte. In diesem Kontext wird aus der Art der Äußerungen deutlich, dass die Teilnehmenden – bewusst oder unbewusst – eine solche Herangehensweise als innovativ und bemerkenswert wahrnehmen und das Gefühl haben, unmittelbar an einem religionspädagogischen Paradigmenwechsel beteiligt zu sein. Dieser Wechsel führt folglich weg von einem stark inhaltszentrierten hin zu einem an den Fragen der Schüler*innen interessierten Habitus. Insofern wird an den islamischen Religionsunterricht der Anspruch gestellt, über die reine Stoffvermittlung bzw. über die Vorgaben des Lehrplans hinauszugehen, um inner- wie außerhalb des Unterrichts einen geschützten Rahmen für sensible Fragen zu schaffen und anlassbezogen gesellschaftsrelevante Themen aufzugreifen. Die daraus resultierenden, häufig konkurrierenden Anforderungen werden als herausfordernd, aber dennoch als konstitutiv für das professionelle Handeln betrachtet.²²

21 Heil 2016; Heil 2017; Rieger 2018, 256; Kamçili-Yıldız 2021, 211.

22 Die Subjektorientierung ist in der christlichen Religionspädagogik bereits intensiv erforscht, während sie sich in der islamischen Religionspädagogik eher in einer Phase der Reflexion über die Tradition befindet (siehe Hilger/Ziebertz 2010, 175). Zum Begriff der Subjektorientierung und dessen Diskussion im Kontext des islamischen Religionsunterrichts siehe Ebrahim 2018, 59–82; Çavuş 2021, 27–66; Kamçili-Yıldız 2021, 23–34.

4.3 Rollenbilder und -zuschreibungen islamischer Religionslehrer*innen

Dieser schüler*innenzentrierte und subjektorientierte Habitus bedingt zugleich ein Selbstverständnis, das jenseits der Wissensvermittlung im engeren Sinne ein auffallend breites Spektrum an Rollen und Zuständigkeiten umfasst: Die islamischen Religionslehrkräfte fungieren gleichsam als Seelsorger*innen, Mediator*innen, Vertrauenspersonen, religiöse Autoritäten und Vorbilder auch in Lebensbereichen außerhalb der Schule. So reflektiert eine Teilnehmerin ihre verschiedenen Aufgaben:

TN14 (w): „Aber wenn wir im Unterricht sind, habe ich das Gefühl manchmal, ich bin die Mutter, ich bin die Schwester, ich bin die Seelsorgerin, ich bin die Trösterin. Ich bin vieles in einem. Ich habe viele Funktionen, denke ich, was die Schüler angeht.“

Damit wird das klassische Verständnis von Professionalität im Lehrberuf erweitert, was sich als nicht immer unproblematisch erweist, wenn es beispielsweise um die Wahrung persönlicher Grenzen geht. Häufig kommt hierzu in den Diskussionen auch zum Ausdruck, wie Rollenanforderungen von außen an die Lehrkräfte herangetragen werden – etwa von Schüler*innen, von Eltern, vom Kollegium und der Direktion, aber auch dem gesellschaftlich-politisch-medialen Diskurs. Das Bewusstsein für diese große Verantwortung und eine explizit positive Einstellung gegenüber

dem darin vorhandenen Wirkungspotenzial sind prägend für den kollektiven Orientierungsrahmen:

TN7 (w): „Es ist nicht nur Religionslehrer, sondern viel, viel mehr.“

4.4 Herausforderungen durch strukturelle Bedingungen

Neben den intrinsischen Faktoren zeigt die Analyse der Gruppendiskussionen, dass die Habitusbildung islamischer Religionslehrkräfte nicht unwesentlich durch institutionelle Rahmenbedingungen und strukturelle Defizite beeinflusst wird. Diese Rahmenbedingungen können sich in der Ausbildung und der Berufspraxis nachteilig auswirken oder sogar im Widerspruch zu einem professionellen Habitus stehen. Beispielsweise erweist sich die universitäre religionspädagogische Ausbildung häufig als unausgewogen und unzureichend an der Berufspraxis mit ihren konkreten pädagogisch-didaktischen Herausforderungen orientiert.

Eine Lehrerin berichtet dazu aus ihrer eigenen Erfahrung:

TN7 (w): „Ich habe riesengroße Herausforderungen gehabt bei der Vorbereitung der Unterrichtseinheiten für die Oberstufe. [...] In meinem ersten Schuljahr, wo ich zu unterrichten begonnen habe, stand ich da und ich sollte Matura vorbereiten.“

Darüber hinaus können unterschiedliche Sozialisations- bzw. Ausbildungskontexte sprachliche und kulturelle Differenzen bedingen, die ebenfalls zu Erschwernissen führen. Dies macht eine permanente eigenständige und selbstkritische Reflexion berufsbiographischer Herausforderungen erforderlich. Zugleich erscheint jedoch die rein kognitive Auseinandersetzung als nicht ausreichend, um diesen Problemen zu begegnen; daher wird zusätzlich nach externen Hilfsinstrumenten gesucht. Es zeigt sich darin ein ausgeprägtes Bedürfnis nach professionellen Unterstützungsmöglichkeiten zur Bewältigung berufspraktischer Anforderungen. Diese umfassen beispielsweise Austauschnetzwerke und Weiterbildungsveranstaltungen bis hin zu flächendeckenden Supervisionsangeboten, aber auch einfach bessere Unterrichtsmaterialien. Eine entsprechende Kritik lautet etwa:

TN11 (m): „Und da fehlt mir jetzt eben – wenn ich jetzt die Bücher anspreche – fehlt mir jetzt Bezug zum Alltag erstens und zweitens der Bezug zum Herzen des Menschen.“

Insgesamt ist charakteristisch, dass trotz allem hohe Ansprüche an die eigene Professionalität gestellt werden, um selbst angesichts hoher und häufig sogar unvereinbarer externer Anforderungen eine optimale Unterrichtsqualität zu bieten. Die Lehrpersonen müssen sich angesichts der kontextgebunde-

nen Anforderungen kontinuierlich und kritisch mit der eigenen Berufsbiografie auseinandersetzen und so einen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus (in der wechselseitigen Verschränkung von Wissenschafts- und Berufsorientierung mit der Persönlichkeitsbildung)“²³ entwickeln. Da eine lediglich kognitive Beschäftigung mit dem Ziel, diesen Anforderungen gerecht zu werden, als unzulänglich erscheint, sind zusätzliche Ressourcen, wie beispielsweise adäquate Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, geeignete Unterrichtsmaterialien, Zugang zu Netzwerken zum Austausch sowie Supervision, wünschenswert. An diesem Punkt stößt die Professionalität islamischer Religionslehrkräfte jedoch an ihre Grenzen, da diese Mittel und Rahmenbedingungen nicht flächendeckend gegeben sind. Dennoch stellen die Beteiligten einen hohen Anspruch an das eigene professionelle Handeln und bemühen sich um eine optimale Unterrichtsqualität.

4.5 Interreligiöses Lehren und Lernen

Kommen wir damit zum expliziten Schwerpunkt der Forschungsfrage, dem interreligiösen Lernen. Die Gruppendiskussionen haben allesamt deutlich gemacht, dass interreligiöse Bildung als Lerndimension aus dem kollektiven Professionsverständnis nicht wegzudenken ist. In einer modernen

23 Mendl 2018, 223.

pluralen Gesellschaft ist es zwangsläufig so, dass die persönliche religiöse Identitätsfindung junger Menschen als Bestimmung des Verhältnisses zum Glauben anderer stattfindet. Um im schulischen und im gesamtgesellschaftlichen Umfeld Verständnis, Akzeptanz und Toleranz für andere religiöse und weltanschauliche Überzeugungen zu fördern, versuchen Religionslehrkräfte daher, im Rahmen des Unterrichts, aber auch im Rahmen schulbezogener Veranstaltungen niederschwellige interreligiöse Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen. Entscheidend für das Gelingen ist in jedem Fall der authentische Einblick in eine Religion durch die Innenperspektive, beispielsweise im christlich-islamischen Teamteaching für konfessionsübergreifende Schüler*innengruppen. Neben der Vermittlung religionskundlichen Sachwissens geht es dabei primär um die frühzeitige Einübung von Dialog- und Pluralitätsfähigkeit, um einen Perspektivwechsel zu ermöglichen und Berührungspunkte oder Vorurteile zu überwinden:

TN12 (m): „Ich denke auch, dass durch diese Begegnungen die Feindschaften und [...] im Herzen [...] auch die Konflikte oder Vorurteile abgebaut werden können. Dass [s]ie nicht übereinander, sondern miteinander sprechen können.“

Damit einhergehend wird dem interreligiösen Lernen das Potenzial zugeschrieben, radikalen und diskriminierenden Haltungen bzw. extremistischen Religionsverständnissen vorzubeugen

und so einen Grundstein für ein friedliches, demokratisches Zusammenleben zu legen. Ein Teilnehmer formuliert als Ziel des interreligiösen Lernens:

TN17 (m): „Deswegen entstehen auch so viele Missverständnisse, und auch diese Entfremdungen, und [als] Ziel sollte dieses interreligiöse Lernen zusammenkommen, also Religionen, Kulturen sich nähern und dadurch dann also unterschiedliche Sichtweisen gelernt werden.“

Darin lässt sich die optimistische Einstellung erkennen, als islamische Religionslehrkraft durch die eigene vermittelnde Tätigkeit etwas im positiven Sinne bewegen zu können.

4.6 Anerkennung, Hierarchien und Othering-Prozesse im Kontext des interkulturellen bzw. -religiösen Dialogs

Fragen der Interreligiosität erweisen sich auch über interreligiöse Lehr- und Lernprozesse hinaus als zentrale Komponente des kollektiven Orientierungsrahmens: Die Erfahrungen der islamischen Religionslehrkräfte sind nicht unwesentlich geprägt durch eigene Ausgrenzungserlebnisse, Machtgefälle und Hürden beim Kampf um soziale Anerkennung und Teilhabe. Man schreibt ihnen zu, anders zu sein, und verlangt von ihnen, sich an die herrschenden Regeln anzupassen. Eine vollständige Überwindung von Otheringstrukturen ist aus der Sicht der Minderheit ohnehin utopisch:

TN2 (w): „Es hängt von den Menschen ab. Wir können etwas tun, aber wenn ein Mensch geschlossen ist und einfach Vorurteile hat, dann kann man nichts ändern. Egal, was man tut.“

Unter diesem Eindruck erweist sich der Wunsch nach einem Umgang mit den nichtmuslimischen Kolleg*innen auf Augenhöhe als handlungsleitend. Das Ziel der islamischen Religionslehrkräfte ist zum einen die Aufklärungsarbeit bei interreligiösen bzw. interkulturellen Missverständnissen, zum anderen ganz allgemein eine erhöhte Sichtbarkeit und Imageverbesserung von Muslim*innen in ihrem Arbeitsumfeld. Als Angehörige einer Minorität fühlen sie sich offenbar dafür verantwortlich, zur Erreichung dieses Ziels initiativ tätig zu werden und beispielsweise Begegnungen bewusst zu initiieren beziehungsweise den Kontakt zu suchen:

TN4 (w): „Hey, ich bin Teil dieser Schule, ich bin Teil dieses Kollegiums. Ich bin nicht nur als Gast.“

Zugleich zeigt sich jedoch, dass die islamischen Religionslehrkräfte untereinander einen Diskurs führen, in dem sie versuchen, diese Otheringprozesse umzukehren und sich selbst als Mitte zu begreifen, während sie die nichtmuslimische Umwelt als das Außen verstehen. Das Othering wird hier zur Strategie in der Auseinandersetzung um die Vorherrschaft, wobei die islamischen Religionslehrkräfte versuchen, die Machtverteilung zu ihren Gunsten zu verändern. Das Bedürfnis nach Anerkennung ungeachtet religiöser Differenzen tritt in den Diskussionen immer wieder wie ein roter Faden zutage und ist demnach für die religionspädagogischen Denk- und Handlungsstrukturen der Zielgruppe signifikant prägend.

5. Bilanzierung der Ergebnisse

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass der Professionalisierungsprozess keinesfalls losgelöst von seiner kontextuellen Einbettung betrachtet werden kann – religiöse Bildung findet unweigerlich im Rahmen einer spezifischen Lebensrealität statt. Die Analyse zeigt auf, dass ein Verständnis für interkul-

turelle Differenzen und der Transfer religiöser Traditionen in eine plurale und weitgehend säkular geprägte Mehrheitsgesellschaft als zentrale Kompetenzen betrachtet werden,²⁴ die für islamische Religionslehrkräfte eine besondere Herausforderung darstellen und als Anforderung auch von außen an

24 Vgl. hierzu auch Kamçili-Yıldız 2021, 224; Badawia/Topalović/Tuhčić 2022, 37.

sie herangetragen werden.²⁵ Vor allem im Vergleich mit ihren nichtmuslimischen Kolleg*innen wird hierin ihre besondere Stellung deutlich. Je besser in der Unterrichtsgestaltung auf die gegebenen Kontextbedingungen eingegangen werden kann, umso eher lässt eine zeitgemäße religiöse Bildung sich in die Praxis umsetzen. Um diesem (inneren und äußeren) Anspruch gerecht zu werden, bedarf es beständiger Reflexion und Habitusbildung.²⁶ Daraus folgt, dass Habitus nicht als statisches Konstrukt betrachtet werden darf, sondern als dynamisches System zu verstehen ist, das unter komplexen Bedingungen entsteht und je nach den Gegebenheiten weiterentwickelt wird, zu denen die vorliegende Arbeit Erkenntnisse liefert.

Neben dem gesellschaftlichen Kontext stehen offensichtlich die Schüler*innen als Subjekte und somit als eigenständig denkende, lernende und urteilende Persönlichkeiten im Fokus der Unterrichtspraxis. Daher legen die Diskussionsteilnehmer*innen großen Wert darauf, auf die jeweiligen Bedürfnisse, Interessen und heterogenen Backgrounds der jungen Menschen einzugehen und ihrer heranreifenden Identität, ihrem kritischen Denken und ihrer Diskurs- und Dialogfähigkeit Raum zur Entfaltung zu geben. Die unterschiedlichen religiös-kulturellen Vorprägungen und familiär vermittelten Überzeugungen, die die Schüler*innen

bereits in den Unterricht mitbringen, stellen sowohl in theologischer als auch in gesellschaftspolitischer Hinsicht eine Herausforderung dar. In diesem Zusammenhang lassen sich sowohl Ansätze zur Schüler*innenorientierung in der Berücksichtigung der Zielgruppe als solcher in ihrer Rolle als Akteur*innen im schulischen Gefüge als auch zur Subjektorientierung in der Berücksichtigung der Schüler*innen als Individuen mit ihrer je eigenen Lebensgeschichte unter den Lehrkräften erkennen.²⁷

In diesem Kontext wird aus der Art der Äußerungen der Befragten bzw. Teilnehmenden in der Diskussion deutlich, dass sie – bewusst oder unbewusst – eine solche Herangehensweise als Lehrpersonen als innovativ und bemerkenswert wahrnehmen und das Gefühl haben, unmittelbar an einem religionspädagogischen Paradigmenwechsel von einem stark inhaltszentrierten hin zu einem an den Fragen der Schüler*innen interessierten Habitus beteiligt zu sein. Insofern wird an den islamischen Religionsunterricht der deutlich erkennbare Anspruch gestellt, über die reine Stoffvermittlung bzw. die curricularen Vorgaben hinauszugehen, inner- und/oder außerhalb des Unterrichts einen geschützten Rahmen für sensible Fragen zu schaffen und anlassbezogen gesellschaftsrelevante Themen aufzugreifen. Die daraus resultierenden,

häufig konkurrierenden Anforderungen werden als herausfordernd, aber nichtsdestoweniger als konstitutiv für das professionelle Handeln betrachtet.²⁸

Wie die Auswertung deutlich gezeigt hat, bedingt der schüler*innenzentrierte und subjektorientierte Habitus zugleich ein Selbstverständnis islamischer Religionslehrer*innen, das ein beachtliches Spektrum an Rollen und Zuständigkeiten jenseits der Wissensvermittlung im engeren Sinne umfasst: Sie fungieren in ihm als Seelsorger*innen, Mediator*innen, Vertrauenspersonen, religiöse Autoritäten und Vorbilder auch in Lebensbereichen abseits des schulischen Kontexts. Diese Erweiterung eines klassischen Verständnisses von Professionalität im Lehrberuf erweist sich als nicht immer unproblematisch, wenn es etwa um die Wahrung persönlicher Grenzen geht. Häufig kommt in den Gesprächen zum Ausdruck, wie Rollenanforderungen von außen – etwa von Schüler*innen, Eltern, Kollegium und Direktionen, aber auch dem gesellschaftlich-politisch-mediale Diskurs – an die Lehrkräfte herangetragen werden.²⁹ Das Bewusstsein für diese große Verantwortung sowie eine positive Einstellung gegenüber dem darin vorhandenen Wirkungspotenzial sind prägend für den kollektiven Orientierungsrahmen der Befragten.

Aus der Analyse der Gruppendiskussionen geht hervor, dass die Habitusbildung islamischer Religionslehrkräfte nicht allein durch intrinsische Faktoren bestimmt ist, sondern ebenso durch institutionelle Rahmenbedingungen und strukturelle Defizite, die sich sowohl in der Ausbildung als auch der Berufspraxis nachteilig auswirken oder gar im Widerspruch zu einem professionellen Habitus stehen können.

Angesichts der Tatsache, dass sich die islamische Religionspädagogik als Disziplin selbst erst noch auf dem Weg hin zu ihrer Etablierung befindet, erweist sich auch die universitäre religionspädagogische Ausbildung in den Augen der Zielgruppe häufig als (noch) unausgewogen und nicht ausreichend an der Berufspraxis mit ihren konkreten pädagogisch-didaktischen Herausforderungen orientiert.³⁰ Unterschiedliche Sozialisations- bzw. Ausbildungskontexte können darüber hinaus sprachliche und kulturelle Differenzen und damit weitere Erschwernisse bedingen. Für einen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus (in der wechselseitigen Verschränkung von Wissenschafts- und Berufsorientierung mit der Persönlichkeitsbildung)“³¹ ist daher eine permanente eigenständige und selbstkritische Reflexion berufsbiographischer Herausforderungen erforderlich.

25 Vgl. auch Yağdı 2018.

26 Vgl. auch Heil 2016 und 2017; Riegger 2018, 256; Kamçili-Yıldız 2021, 211.

27 Vgl. Hilger/Ziebertz 2010, 175; zum Begriff der Subjektorientierung und deren Diskussion im Kontext des islamischen Religionsunterrichts vgl. Ebrahim 2018, 59–82; Çaviş 2021, 27–66; Isik/Kamçili-Yıldız 2023, 23–34.

28 Vgl. hierzu auch Badawia/Topalović/Tuhčić 2022, 40.

29 Vgl. hierzu auch Tuna 2019, 255.

30 Vgl. hierzu auch Tuna 2019, Vgl. ebd., 301.

31 Mendl 2018, 223.

Zugleich erscheint jedoch die rein kognitive Auseinandersetzung nicht als ausreichend, um den vielfältigen Herausforderungen auf den unterschiedlichen Ebenen zu begegnen,³² weswegen nach weiteren, externen Hilfsinstrumenten gesucht wird: Die erhobenen Daten zeigen ein ausgeprägtes Bedürfnis nach professionellen Unterstützungsmöglichkeiten – von besseren Unterrichtsmaterialien über Austauschnetzwerke und Weiterbildungsveranstaltungen bis hin zu flächendeckenden Supervisionsangeboten – zur Bewältigung berufspraktischer Anforderungen.³³ Charakteristisch ist dennoch der unbedingte, hohe Anspruch an die eigene Professionalität, trotz vielfältiger und häufig sogar konkurrierender externer Anforderungen eine optimale Unterrichtsqualität zu gewährleisten.

In Übereinstimmung mit der forschungsleitenden Frage haben die Gruppendiskussionen dabei durchwegs deutlich gemacht, dass interreligiöse Bildung als „Lerndimension“³⁴ aus dem kollektiven Professionsverständnis nicht wegzudenken ist. Die moderne plurireligiöse Gesellschaft „macht eine Verhältnisbestimmung zum Glauben der Anderen unumgänglich“,³⁵ und insofern muss auch die persönliche religiöse Identitätsfindung von heranwachsenden jungen Menschen zwangsläufig

vor diesem Hintergrund stattfinden.³⁶ Um im Zusammenleben auf schulischer, aber auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene Akzeptanz und Toleranz zu erreichen, wird daher versucht, im Rahmen von Religionsunterricht und schulbezogenen Veranstaltungen niederschwellige, angst- und hierarchiefreie Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen.

Neben der Vermittlung von religionskundlichem Sachwissen geht es bei der interreligiösen Bildung primär um das frühzeitige Einüben von Dialog- und Pluralitätsfähigkeit, um Empathie qua Perspektivwechsel sowie um die Überwindung von Berührungsängsten und Vorurteilen.³⁷ Entscheidend für das Gelingen sind der authentische Einblick in Religion(en) über die Innenperspektive – beispielsweise im christlich-islamischen Teamteaching für konfessionsübergreifende Schüler*innengruppen – sowie die Orientierung am Gemeinsamen statt am Trennenden. Damit einhergehend wird dem interreligiösen Lernen auch das Potenzial zugeschrieben, radikalen und diskriminierenden Haltungen bzw. extremistischen Religionsverständnissen vorzubeugen und so einen Grundstein für ein friedliches, demokratisches Zusammenleben zu legen. Der Optimismus, als islamische Religionslehrkraft durch die eigene ver-

mittelnde Tätigkeit im positiven Sinne etwas bewegen zu können, lässt sich aus den analysierten Aussagen der Befragten deutlich als zentrales Element des kollektiven Orientierungsrahmens ableiten.

Fragen der Interreligiosität erweisen sich auch über die berufspraktischen Aspekte des interreligiösen Lehrens hinaus als zentrale Komponente des Orientierungsrahmens: Ausgrenzungserlebnisse, Erfahrungen von Machtgefällen sowie vielfältige Hürden im Ringen um soziale Anerkennung und Teilhabe prägen den konjunktiven Erfahrungsraum islamischer Religionslehrpersonen, die in der Folge ihrerseits versuchen, derartige Othering-Prozesse umzukehren und sich nicht als ‚Rand‘ der Gesellschaft, sondern als ‚Mitte‘ – in Abgrenzung zum nichtmuslimischen ‚Außen‘ – zu verstehen. Damit wird das (Gegen-)Othering zur Strategie in der Auseinandersetzung um gesellschaftliche Positionen. Islamische Religionslehrkräfte versuchen auf diese Art, die Machtverteilung zu ihren Gunsten zu verändern. Wann immer sich in der Analyse Othering-Strukturen offenbaren, wird also eine Tendenz deutlich, das Othering zur Normalisierung für sich selbst zu nutzen. Die ‚Veränderung‘ wäre demnach nicht als einseitiger Prozess zu verstehen, sondern als Konfrontation zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen, bei der es um einen Platz in der ‚Mitte‘ der

Gesellschaft geht. Diese Konfrontation impliziert stets eine Abstraktion des ‚Selbst‘ und des ‚Anderen‘. Die Nutzung der Differenz zur Stärkung der eigenen Position, während die Mängel derselben strategisch ausgeblendet werden, ist jedoch als Versuch, Identitäten auf Basis von Differenzen zu konstruieren, somit auch aufseiten der Minderheiten-gruppe ambivalent zu sehen.

Vereinfachende Zuschreibungen zeigen sich nicht zuletzt auch in der Darstellung von positiven und negativen Gegenhorizonten: Während die selbstverständlich gelebte Pluralität im Klassenraum auch in Gruppendiskussionen als real funktionierendes Ideal erscheint, zeigt sich das Bild in Bezug auf die Gesamtgesellschaft etwa mit Blick auf den politischen und medialen Diskurs als alles andere als frei von Spannungen, Schwierigkeiten und Vorurteilen.³⁸

Selbst im Lehrer*innenkollegium werden religiös-kulturell begründete Wir-ihr-Dichotomien wirksam, wie die Diskutierenden immer wieder berichten. Unter diesem Eindruck erweist sich der Wunsch nach einem Umgang auf Augenhöhe mit den nichtmuslimischen Kolleg*innen als handlungsleitend für die Befragten. Ihre Strategien umfassen die bewusste Präsenz im schulischen Umfeld und die aktive Initiierung von Begegnungen. Ziel ist dabei nicht nur die Aufklärungsarbeit zur Vermeidung interreligiöser bzw. interkultureller

32 Vgl. hierzu auch kritisch Yağdı 2018a.

33 Vgl. hierzu für den deutschen Kontext Kamçili-Yıldız 2021, 231.

34 Schröder 2021, 48.

35 Langenhorst/Naurath 2018, 28.

36 Ebd.

37 Vgl. hierzu auch Kamçili-Yıldız 2021, 219.

38 Vgl. hierzu auch Tuna 2019, 221.

Missverständnisse, sondern ganz allgemein eine erhöhte Sichtbarkeit und Imageverbesserung von Muslim*innen in ihrem Arbeitsumfeld. Als Angehörige einer Minorität fühlen sich die Diskussionsteilnehmer*innen dafür verantwortlich, zur Erreichung dieses Ziels eigeninitiativ tätig zu werden. Sie können dafür in hohem Maße, wenn auch nicht uneingeschränkt, Erfolg bringende Handlungsoptionen ausmachen und

setzen diese mit großem Engagement ein. Das Bedürfnis nach Akzeptanz und Anerkennung im Sinne der Befürwortung und Wertschätzung durch die Gesellschaft³⁹ wird in den Diskussionen immer wieder sichtbar und resultiert wohl aus der Erfahrung von Othering und Machtasymmetrien, die folglich die religionspädagogischen Denk- und Handlungsstrukturen der Zielgruppe signifikant mitprägen.

6. Implikationen für die Lehrer*innenbildung

Neben den beschriebenen professionstheoretisch orientierten Überlegungen ergeben sich aus der empirischen Arbeit diverse praktische Implikationen, allen voran der offengelegte Bedarf an einer vertieften fachdidaktischen Theorieentwicklung für den islamischen Religionsunterricht und der Bereitstellung entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen, Bildungsangebote und Lehrmaterialien. Die Erforschung der habitualisierten Orientierungsrahmen islamischer Religionslehrkräfte, wie sie hier durchgeführt worden ist, kann in weiterer Folge eine tragfähige Basis für die Konzeption eines gegenwarts- und zukunftsfähigen islamischen

Religionsunterrichts und damit für eine praxistaugliche (inter-)religiöse Bildung schaffen.

Wie Jenert⁴⁰ mit Blick auf die Lehramtsausbildung in Deutschland festgestellt hat, gibt es aktuell „einige Argumente, die dafür sprechen, dass das akademische Umfeld [...] gerade nicht sehr reflexiv in Bezug auf die eigenen milieuspezifischen Besonderheiten angelegt ist“. Eine solche Sensibilität zu schaffen und zu fördern, sollte in das Aufgabenfeld der universitären Bildung fallen. Vor allem auf der Ebene der Meta-Praxis-Reflexivität⁴¹ erweisen sich die spezifischen Bedingungen für den islami-

schen Religionsunterricht als besonders relevant; sie sollten daher neben der professionstheoretischen Forschung bereits in der Ausbildungsphase angehende Lehrkräfte in Theorie und Praxis besondere Berücksichtigung finden.

Die (Weiter-)Entwicklung eines selbstreflexiven religionspädagogischen Habitus, der eine zeitgemäße, pluralitätssensible religiöse Bildung unter den komplexen Bedingungen unserer Zeit und Gesellschaft ermöglicht, kann zudem durch entsprechende Formate in Aus-, Fort- und Weiterbildung gefördert werden, die eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Habitusmodell, die Reflexion im Kontext der eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen und die Integration von Fallanalysen umfassen. Diskussionsforen und praktische Übungen sind hierbei hilfreich, das Bewusstsein für die Herausforderungen kontinuierlich zu schärfen und passende Lösungsansätze in der Praxis zu finden. Die Simulation typischer Unterrichtssituationen kann dazu dienen, mangelnde Professionalität, aber auch unbewusste Professionalität bewusst zu machen und professionelle Verhaltensweisen aktiv aufzubauen.⁴² Wesentlich dabei ist, dass das Wissen zum Habitus bzw. zur Habitusreflexion nicht nur theoretisch bzw. methodisch vermittelt, sondern auch von Hochschullehrenden bzw. Fortbildungsleiter*innen selbst vorbildhaft praktiziert wird.

Die individuellen Erfahrungs- und Wissenshorizonte (insbesondere vor dem Hintergrund von Migrationsbiographien) angehender sowie praktizierender Religionspädagog*innen können als Ausgangspunkt dafür genutzt werden, einen Diskurs zu initiieren, der eine intensive Habitusreflexion in Gang setzt, um die Fähigkeit zum Perspektivwechsel einzuüben und nicht zuletzt die Voraussetzung für einen besseren Zugang zu den heterogenen Lebenswelten der Schüler*innen zu schaffen. Indem (angehende) Religionslehrkräfte lernen, sich kritisch mit institutionellen Praktiken ebenso wie mit ihren eigenen, aus der jeweiligen Sozialisation erwachsenen Denk- und Handlungsmustern zu befassen, bauen sie (religions-)pädagogische Professionalität und die dafür erforderlichen Kompetenzen auf und aus.

Einen wesentlichen Aspekt im Aufbau dieser Reflexivität stellt der bewusste Umgang mit Othering-Phänomenen und -Strukturen dar. Dies umfasst sowohl die theoretische Informiertheit darüber als auch die Reaktion darauf in der eigenen (Berufs-)Praxis. Grundlage dafür ist die Auseinandersetzung mit rassismuskritischen und postkolonialen Theorien sowie die Entwicklung eines Verständnisses dafür, wie Machtstrukturen konstruiert und dekonstruiert werden:

39 Vgl. Honneth 2016.

40 Jenert 2021, 85.

41 Vgl. Woppowa 2021.

42 Vgl. auch Tautz 2016; Riegger/Heil 2017, 75.

„Postkoloniale Studien und Theorien bieten ein Instrumentarium, um machtvolle Wissensbestände und Praktiken zu dekonstruieren, alternative Wissensformen zu re-formulieren und widerständige Aushandlungsprozesse zu ermöglichen“.⁴³

Ein weiterer, besonders relevanter Faktor für die Professionalität islamischer Religionslehrkräfte ist schließlich die Sensibilisierung für Pluralität und Diversität, denn ihr Unterricht ist nicht zuletzt entscheidend dadurch geprägt, dass der Islam in Europa in unterschiedlichsten Ausprägungen sichtbar ist. Damit stehen Lehrpersonen vor der Herausforderung, einerseits innerislamische Dynamiken professionell zu bewältigen und andererseits die Schüler*innen auf das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft vorzubereiten. Eben diese Ambiguitätskompetenz zu kultivieren, die es für das Neben- und Miteinander verschiedener Lebensentwürfe braucht, sollte ein Ziel des interreligiösen Unterrichts sein.

Mit Mendl⁴⁴ lassen sich mehrere Ebenen festhalten, auf denen es die beschriebene Reflexivität zu fordern und zu fördern gilt, etwa in Bezug auf die didaktischen Kompetenzen, die eigenen Einstellungen zu Religion, Theologie,

Glaube und Spiritualität sowie die Idealvorstellungen von einem „guten“ Religionsunterricht, aber auch in Form einer „Wahrnehmungskompetenz“,⁴⁵ die sensibel ist für die Rolle der Religion und religiöser Themen im Alltag der Schüler*innen, wofür es gegebenenfalls auch „extern angelegter Mentorate“ bedarf.⁴⁶ Derartige Impulse, die sich bei Mendl auf die christliche Religionspädagogik beziehen, lassen sich für ihre islamische Schwesterdisziplin ebenfalls fruchtbar machen.

Dasselbe gilt für die Ausführungen von Tautz,⁴⁷ die für „eine theoriegeleitete und fachdidaktisch begleitete Arbeit am Professionellen Selbstkonzept“ plädiert. Diese solle insbesondere fortgeschrittenen Lehramtsanwärter*innen Orientierung bieten und sie für die „Violdimensionalität der Aufgaben“⁴⁸ sensibilisieren. Einschränkend sei jedoch aufgrund meiner Beobachtungen darauf verwiesen, dass der Umgang mit dem Habitusmodell während der Ausbildung zwar grundlegend eingeübt werden kann bzw. sollte, aber die Beschäftigung damit im Berufsalltag sowie in Fort- und Weiterbildungsprozessen laufend erneuert und die Reflexion fortgesetzt und vertieft werden müssen.

Die vorliegende Studie kann sich dem Fazit nur anschließen, zum einen den Professionalisierungsbedarf in der formalen Bildung (angehender) islamischer Religionslehrkräfte offen ansprechen und belegen zu wollen, zum anderen aber auch deutlich zu machen, dass für die lebenslange Habitusentwicklung eine fortwährende Reflexion vonnöten ist, die in der Ausbildung lediglich angebahnt werden kann. Welche weiteren Wege die Forschung einschlagen kann, um ein tiefergehendes Verständnis dieses komplexen dynamischen Prozesses und seiner Grundlagen zu erlangen, bleibt daher eine offene Frage.

.....
43 Brandstetter/Lehner-Hartmann 2023, 6; zur Bewusstmachung von Othering-Strukturen in der interreligiösen Bildung vgl. auch Freuding 2022 sowie Freuding/Lindner 2022.

44 Mendl 2011, 64.

45 Ebd.

46 Ebd.

47 Tautz 2016, 159.

48 Ebd., 162.

Literaturverzeichnis

Badawia, T./Topalović, S./Tuhčić, A.: Von einer »Phantom-Lehrkraft« zum »Mister Islam«: Explorative Erkundungen strukturtheoretischer Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen, Weinheim & Basel 2023.

Bohnsack, R.: Gruppendiskussion, in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2000, 369–383.

Bohnsack, R.: Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis, in: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013, 175–200.

Bohnsack, R.: Habitus, Norm und Identität, in: Helsper, W./Kramer, R. T./Thiersch, S. (Hg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung, Wiesbaden 2014, 33–55.

Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen 2014.

Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt am Main 1987.

Burrichter, R.: In komplexen Unterrichtssituationen handeln – zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz, in: Burrichter, R. (Hg.): Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 72–89.

Çavuş, F.: Den Koran verstehen lernen. Perspektiven für die hermeneutisch-theologische Grundlegung einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik, Paderborn 2021.

Ebrahim, R.: Im Diskurs mit dem Qurʾān. Ein Handlungskonzept zum themenzentrierten Arbeiten anhand der Offenbarungsanlässe, Wiesbaden 2018.

Freuding, Janosch/Lindner, Konstantin: Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung, in: Khorchide, Mouhanad et al. (Hg.): Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, Göttingen 2022, 89–106.

Grümme, B./Altmeyer, S.: Unentdeckte Potentiale. Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik, in: Kreuzer, A./Sander, H. J. (Hg.): Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie, Freiburg 2019, 248–267.

Heil, S.: Der professionelle Habitus von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Ein Strukturmodell zur Bewältigung heterogener beruflicher Anforderungen, in: RUK (2016) 47, 8–15.

Heil, S.: Der professionelle religionspädagogische Habitus, in: Heil, S./Riegger, M. (Hg.): Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 9–32.

Heil, S.: Habitus, in: WiReLex (2016), <https://doi.org/10.23768/wirelex.Habitus.100196> [abgerufen am 28.10.2023].

Heil, S.: Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln. Ein neues Konzept religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung, in: Religionspädagogische Beiträge (2013) 70/H.2, 43–55.

Heil, S./Ziebertz, H.-G.: Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: Ziebertz, H.-G./Heil, S./Mendl, H./Simon, W. (Hg.): Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus Münster 2005, 41–64.

Hilger, G./Ziebertz, H.-G.: Wer lernt? – Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 174–193.

Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt am Main 2016.

Jenert, T.: Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung, in: PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung (2021) 3/H.5, 82–92.

Freuding, J./Lindner, K.: Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung, in: Khorchide, M./Lindner, K./Roggenkamp, A./Sajak, C.P./Simojoki, H. (Hg.): Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, Göttingen 2022, 89–106.

Kamçılı-Yıldız, N.: Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen, Münster/New York 2021.

Kleemann, F./Krähnke, U./Matuschek, I. (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung Wiesbaden 2013.

Kubisch, S.: Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege, Wiesbaden 2008.

Langenhorst, G./Naurath, E.: Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten, in: Eisenhardt, S./Kürzinger, K./Naurath, E./Pohl-Patalong, U. (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich, Göttingen 2018, 28–36.

Loos, P./Schäffer, B. (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, Wiesbaden 2001.

Mendl, H.: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2018.

Mendl, H.: Religionslehrerbildung als hochschuldidaktische Herausforderung zwischen Differenzierung und Inklusion, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik (2011) 10/H.2, 51–68.

Mendl, H./Heil, S./Ziebertz, H.-G.: Das Habituskonzept: ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: Katechetische Blätter (2005) 130/H.5, 325–331.

Mešanović, M.: Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften, Stuttgart 2023.

Nohl, A. M.: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden 2017.

Riegel, U.: Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (Über-)morgen, Stuttgart 2018.

Riegger, M.: Habitusbildung durch Simulation. Resümee und Ausblick, in: Riegger, M./Heil, S. (Hg.): Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik, Würzburg 2018, 253–270.

Riegger, M./Heil, S.: Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung als Habitusbildung, in: Heil, S./Riegger, M. (Hg.): Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 63–83.

Steinke, I.: Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek 2004, 319–331.

Tuna, M. H.: Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung, Münster/New York 2019.

Tautz, Monika: Reflexion des Professionellen Selbst in der ReligionslehrerInnenbildung. Portfolioarbeit im Praxissemester mithilfe des Modells zum religionspädagogischen Habitus, in: Boos, M./Krömer, A./Kricke, M. (Hg.): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung, Münster 2016, 154–163.

Woppowa, J.: Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung, in: Caruso, C./Harteis, C./Gröschner, A. (Hg.): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken, Wiesbaden 2021, 103–119.

Yağdı, Ş.: Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (2018) 26/H.1, 61–69.

Yağdı, Ş.: Religious Educational Habitus of Islamic Religion Teachers. A Reconstructive Study of Collective Frameworks of Orientation in the Context of (Inter-)Religious Education, in: Aslan, E./Hermansen, M. (Hg.): Religious Diversity at School, Wiesbaden 2021, 95–109.

Yağdı, Ş.: Religionspädagogischer Habitus von islamischen ReligionslehrerInnen in Österreich. Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiöser Lernens, unpubl. Diss., Universität Graz 2023.

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

www.integrationsfonds.at