



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Islamstunde – Untersuchung zur Pluralitätsfähigkeit
aktueller Lehrbücher des islamischen
Religionsunterrichts“

verfasst von / submitted by

Eva Theresa Nindl, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 066 848

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

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch bei keiner anderen Prüferin/ keinem anderen Prüfer als Prüfungsleistung eingereicht.

Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1. Aufbau der Masterarbeit	10
1.2. Begründung für die Bearbeitung des Forschungsvorhabens	11
2. Pluralität im Kontext von Bildung und Religion.....	12
2.1. Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse	13
2.2. Religiöse Bildung an Schulen.....	15
2.2.1. Religiöse Kompetenz als Zielbeschreibung des Religionsunterrichts ...	18
2.2.2. Religiöser Dialog im Religionsunterricht als mögliche Schlüsselqualifikation für Pluralitätsfähigkeit.....	20
2.2.3. Schule im Spannungsfeld von religiöser und kultureller Pluralität.....	22
2.3. Kultur im Kontext der Bildungswissenschaft.....	24
3. Religion, Schule und Gesellschaft	27
3.1. Religion und Politik im österreichischem Schulsystem	28
3.2. Islamischer Religionsunterricht in Österreich	30
3.3. MuslimInnen in Österreich und im österreichischem Schulsystem.....	32
Exkurs: Islam in Österreich	34
4. Bestimmungen der Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht.....	36
4.1. Lehrpläne und Bildungsziele für den islamischen Religionsunterricht im Allgemeinen	36
4.2. Zusätzliche Bestimmungen der Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht an Volksschulen.....	40
5. Die Schulbücher Islamstunde	41
6. Methode: Der Beutelsbacher Konsens.....	43
6.1. Das Überwältigungsverbot	45
6.2. Das Kontroversitätsgebot	50
6.3. Die Interessenslage der SchülerInnen.....	52
7. Untersuchung zur Pluralitätsfähigkeit aktueller Lehrbücher des Islamischen Religionsunterrichts anhand des Beutelsbacher Konsens.....	54
7.1. Analyse und Interpretation: Lehrplankriterien	54
7.2. Analyse und Interpretation: Überwältigungsverbot	59
7.2.1. Beispiel I	59
7.2.2. Beispiel II	61
7.2.3. Beispiel III	64
7.3. Analyse und Interpretation: Kontroversitätsgebot.....	66

7.3.1. Beispiel I	66
7.3.2. Beispiel II	68
7.3.2. Beispiel III	70
7.4. Analyse und Interpretation: Interessenslage der SchülerInnen	71
7.4.1. Beispiel I	72
7.4.2. Beispiel II	73
7.4.3. Beispiel III	74
8. Schlussfolgerung der Analyse	76
9. Ausblick.....	79
10. Literaturverzeichnis.....	81
11. Abbildungsverzeichnis	87
12. Anhang	89
12.1. Abstract (Deutsch).....	89
12.2. Abstract (Englisch)	89

1. Einleitung

*„Pluralität ist nicht mehr die Ausnahme an unseren Schulen, sondern Normalität“.
(Krobath 2012)*

Die vorliegende Masterarbeit *Islamstunde - Untersuchung zur Pluralitätsfähigkeit aktueller Lehrbücher des islamischen Religionsunterrichts* wurde im Rahmen des Masterstudiums Bildungswissenschaft, mit der alternativ wählbaren Pflichtmodulgruppe IV „*Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter*“ unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß an der Universität Wien verfasst. Unter der Berücksichtigung des oben angeführten Zitates sowie der Tatsache, dass nahezu alle Personen in den Gesellschaften Mittel- und Westeuropas die Bildungsinstitution Schule durchlaufen, stellen diese Orte der Begegnungen dar, in denen sich LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten (unterschiedliche Ethnizitäten, Geschlechter, etc.) begegnen (vgl. Schluß et al. 2015: 7). Das Verhältnis von Schule und Religion unterliegt einem vielschichtigen Wandel, zum Beispiel die Verdrängung der Vorherrschaft christlicher Kirchen und die Veränderung von Religion in den Schulen in Europa. Bezogen auf die Schule lässt sich außerdem eine Verminderung religiöser Praxen feststellen, wie zum Beispiel die Ersetzung des Unterrichtsfaches Religion durch das Fach Ethik (vgl. ebd. 2015: 7).

Es kann von einem Spannungsfeld in Bezug auf das Verhältnis von Schule und Religion, welches von Ambivalenzen durchzogen ist, gesprochen werden. Schluß et al. (2015: 7) schreiben von einem „Brennglas der Pluralität“, deren Verflechtung im Raum der Schule bis dato wenig angesprochen oder bearbeitet wurde – weder in der pädagogischen Praxis, noch in der wissenschaftlichen Fachliteratur.

Vor diesem Hintergrund möchte die vorliegende Masterarbeit einen Beitrag zum bildungswissenschaftlichen Diskurs über die Darstellung von Pluralität im Religionsunterricht anhand einer Schulbuchreihe leisten. Obwohl Religionsschulbücher fortlaufend als Unterrichtsmittel verwendet werden, besteht nach Englert (1997: 9) gegenwärtig immer noch wenig Interesse an dessen theoretischen Analyse. Daher versucht diese Masterarbeit die Lücke zu schließen,

indem sie sich mit den aktuellen islamischen Religionsunterrichtsbüchern der Volksschulstufe 1 bis 4 beschäftigt.

Die zu beantwortende Forschungsfrage lautet folgendermaßen: *Inwiefern eröffnen die Schulbücher Islamstunde eine Anregung zur Pluralitätsfähigkeit unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens?*

Nach Schelander (2013: 189f.) kann Pluralität als ein Charakteristikum der gegenwärtigen, vielfältigen Gesellschaft betrachtet werden, welches einen individuellen und einen sozialen Aspekt beinhaltet und sowohl innerhalb, als auch außerhalb einer sozialen Gruppe eine wichtige Rolle spielt.¹ Dabei bezieht sich der Autor (ebd. 2013: 190) auf die Vielfalt der Religionen im Allgemeinen und auf die Pluralität innerhalb einer bestimmten Religion.

In Anlehnung an Willems (2015: 20f.) bildet die Förderung interreligiöser Kompetenz in Lehrbüchern einen Ausgangspunkt einer möglichen Anregung zur Pluralitätsfähigkeit. Nach Willems gilt es einerseits die fachdidaktische Vermittlung von Wissen über Religionen, um SchülerInnen in der Entwicklung der eigenen Religiosität beziehungsweise Weltanschauung zu stärken. Andererseits dient die Rekonstruktion von Perspektiven verschiedener, für eine Religionsgemeinschaft exemplarischer Personen, als Grundvoraussetzung für die Förderung interreligiöser Kompetenz. Hierbei sind wertende Perspektiven auf andere Religionsgemeinschaften nicht zulässig (vgl. Willems 2015: 35).

Ein weiteres Kriterium ist das Einbeziehen von Außenperspektiven, um die rekonstruierte Binnenperspektive verschiedener, für eine Religionsgemeinschaft exemplarischer Personen reflektieren zu können, insbesondere unterschiedliche Strömungen innerhalb einer Religion, nicht-religiöser und nicht-interreligiöser Perspektiven (vgl. Willems 2015: 35).

Nach Mickel (1999: 171) zählen der Pluralismus sowie die staatliche Schule zu den Voraussetzungen der schulischen politischen Bildung. Kurzgefasst versteht der Autor (ebd. 1999: 171) unter dem Begriff Pluralismus eine Mehrzahl von miteinander

¹ „Jede solche Definition ist nichts weiter als ein ernst gemeinter Vorschlag, in einer bestimmten Weise über Vorstellungen oder Ideen zu sprechen. Keine Definition solcher Begriffe kann den Anspruch erheben, das letzte Wort zu sein, alle Unklarheiten ein für allemal und für alle Menschen zu beseitigen.“ (Wimmer 2004: 25f.)

konkurrierenden Gruppierungen und Positionen. Staatsschule bedeutet, dass der Staat die Verantwortung für den Lehrbetrieb an den Schulen trägt. Privatschulen sind davon ausgenommen. Demnach sollten die Ziele und Inhalte des Unterrichts so gewählt werden, dass diese, zumindest für alle im Unterricht teilnehmenden Personen und deren Erziehungsberechtigten, zumutbar bleiben und folglich für ein neutrales weltanschauliches Gemeinwesen sorgen.

Um die Pluralitätsfähigkeit der Schulbuchreihe *Islamstunde* erfassen zu können, bilden die Kriterien des Beutelsbacher Konsens die methodische Basis der vorliegenden Masterarbeit. Nach Mickel (1999: 173ff.) beruht der Beutelsbacher Konsens auf insgesamt drei Prinzipien: i) das Überwältigungsverbot (Indoktrinationsverbot), ii) das Kontroversitätsgebot und iii) die Analysefähigkeit oder Interessenslage der SchülerInnen.

Aufgrund eines Richtlinienstreits² Anfang der 1970er Jahre wurde der zuvor festgelegte Zumutbarkeitskonsens (Minimalkonsens), der vorwiegend Grundlagen der politischen Ordnung und auch Qualifikationen vermittelt, die die politische Urteilsfähigkeit kräftigen sollen, wiederlegt. Schiele und Schneider (1977: 15) stellen sich die Frage, ob Entwicklungsprozesse in eine vorgegebene Richtung, mit Fokus auf eine Demokratisierung, verlaufen müssen, oder ob es für diese Prozesse auch Alternativen gibt. Das Bedürfnis eines gemeinsamen Abkommens ist nach Schiele und Schneider (1977: 16) nicht neu, denn ein Konsensbedürfnis ergibt sich überall dort, wo ein weltanschaulich neutraler Staat Wertsetzungen vornimmt. Beispielsweise geschieht dies sowohl in der Familien- und Gesundheitspolitik, als auch im Bildungswesen. Schiele und Schneider (1977: 16) akzentuieren an dieser Stelle, dass Erziehung bekanntlich mehr als Ausbildung ist, da sie nicht nur Fähigkeiten zur Lebensgestaltung und zum Umweltbewusstsein vermittelt, sondern auch Wertvorstellungen und Sinndeutungen für die Heranwachsenden mit sich bringen.

All diese Vorstellungen richten sich, in einem Staat, an die jeweils anzutreffende Ideologie. In einem pluralistisch verfassten Gemeinwesen ergibt sich dadurch die spannende Frage, woher die herrschenden Ideologien eigentlich stammen (vgl. ebd.

² „Mit dem Begriff »Richtlinienstreit« werden die Anfang der siebziger Jahre geführten politischen und didaktischen Auseinandersetzungen über die neuen Lehrpläne für [politische Bildung] in den Ländern Hessen und Nordrhein-Westfalen bezeichnet“ (Mickel 1999: 171).

1977: 16). Nach Schiele und Schneider (1977: 16-17) ist das Lehrpersonal dahingehend aufgefordert, „[...] aus der Interpretation der Verfassung, aus vorgefundenen Wertvorstellungen und aus der wissenschaftlichen Diskussion solche Erziehungsziele und Erziehungsinhalte zu destillieren, die konsensfähig sind, zumindest aber noch zumutbar bleiben“.

Folgend stimmten Schiele und Schneider darin überein, unter Berücksichtigung des Grundgesetzes, diverse DidaktikerInnen aus unterschiedlichen Fachströmungen zu einem Expertengespräch einzuladen, um mit Hilfe eines diskursiven Verfahrens einen Minimalkonsens herzustellen. In dieser Tagung entstanden drei Grundsätze, das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Interessenslage der SchülerInnen, welche für einen didaktischen Minimalkonsens im Unterricht sorgen sollen. Der daraus entstandene Minimalkonsens ist unter dem Begriff *Beutelsbacher Konsens (BK)* erschienen (Schiele und Schneider 1999: 179f. zit. n. Mickel 1999: 173).

Die Untersuchung der Pluralitätsfähigkeit in den Schulbüchern des Islamunterrichts, unter der Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens, möchte auf die bildungswissenschaftliche Relevanz von *Pluralitätsfähigkeit* insgesamt aufmerksam machen³.

1.1. Aufbau der Masterarbeit

Die vorliegende Masterarbeit ist in zwölf Kapiteln gegliedert. Im Unterpunkt 1.2. wird das Interesse des Forschungsvorhabens begründet. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass zu dem Thema *Islamstunde – Untersuchung zur Pluralitätsfähigkeit aktueller Lehrbücher des islamischen Religionsunterrichts* zwei unabhängige Masterarbeiten erstellt werden. Das Kapitel 2 versucht den Begriff Pluralität im Kontext von Schule, Religion und der Bildungswissenschaft näher zu fassen. Dabei wird auf das Interesse von religiöse Bildung im Allgemeinen sowie auf

³ An dieser Stelle sei zu erwähnen, dass die Untersuchung der islamischen Religionsschulbücher *Islamstunde* als ein Beitrag anzusehen ist, der versucht die Pluralitätsfähigkeit in Schulbüchern darzustellen. Darüber hinaus wurden noch keine Studien über Pluralitätsfähigkeit unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens im katholischen, evangelischen, etc. Religionsschulbüchern vorgenommen. Folgend handelt es sich um eine relative Bewertung und nicht um eine absolute Beurteilung der Schulbücher.

das Institutionelle Interesse von Religionsunterricht eingegangen. Weiterführend beschreibt das Kapitel 3 den Zusammenhang von Religion, Schule und Gesellschaft. Im Fokus dabei steht das österreichische Schulsystem sowie der islamische Religionsunterricht in Österreich. Das Kapitel 4 befasst sich mit den Bestimmungen der Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht an österreichischen Schulen. Die Schulbücher *Islamstunde* sowie deren Konzeption und Aufbau werden im Kapitel 5 näher beschrieben. Auf die methodische Vorgehensweise wird im Kapitel 6 bezuggenommen und die Kriterien des Beutelsbacher Konsens werden thematisiert. Somit findet im Kapitel 7 die Analyse zur Pluralitätsfähigkeit der aktuellen Lehrbücher des islamischen Religionsunterrichts statt. Im letzten Abschnitt der Arbeit (Kapitel 8) werden die Ergebnisse des empirischen Teils zusammengefasst und eine Schlussfolgerung gezogen. Im Kapitel 9 werden mögliche Erweiterungen des Forschungsvorhabens angeführt.

1.2. Begründung für die Bearbeitung des Forschungsvorhabens

Das Masterarbeitsthema *Islamstunde – Untersuchung zur Pluralitätsfähigkeit aktueller Lehrbücher des islamischen Religionsunterrichts* wurde von Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß im Februar 2016 auf der Homepage des Instituts für Bildungswissenschaft ausgeschrieben. Zwar wurde das Lehrbuchwerk bereits von verschiedenen ExpertInnen rezensiert, eine systematische wissenschaftliche Analyse steht aber noch aus. Die vorliegende Arbeit versucht sich an ebendieser: anhand textbezogener Analysen, die die Lehrbücher nach bildungswissenschaftlichen Kriterien analysieren. Dazu ist eine Auseinandersetzung mit den bestehenden Lehrbüchern (insgesamt vier Lehrbücher der ersten bis vierten Volksschulklassen) und Curriculumanalysen ein theoretischer Bestandteil der Arbeit. Die Erarbeitung der Analysekriterien soll, sowohl aus dem Bereich der islamischen Religionspädagogik, als auch aus anderen pädagogischen Teildisziplinen, hergeleitet werden. Insofern ist die Aneignung hermeneutischer Verfahren ebenso wichtig, wie die Konzepte systematischer Pädagogik und anderer Fachdidaktiken (z.B. Politische Bildung, Ethik, Religionspädagogiken) für die Erstellung der Masterarbeit entscheidend. Aufgrund dessen werden zwei unabhängige Arbeiten, mit jeweils zwei unterschiedliche Forschungsfragen, zum Thema *Islamstunde – Untersuchung zur Pluralitätsfähigkeit aktueller Lehrbücher des*

islamischen Religionsunterrichts erstellt. Die Masterthesen beinhalten sowohl ähnliche, als auch unabhängige Inhalte beziehungsweise theoretische Kapitel und eigenständige Methoden, die der Bearbeitung der individuellen Forschungsfragen dienen. Frau Berlakowitz erstellt im Zuge dessen eine Masterarbeit, mit der Forschungsfrage: Inwiefern eröffnen die Schulbücher „Islamstunde“ eine Anregung zur Pluralitätsfähigkeit in Hinsicht auf die Darstellung „Gender- und Kulturspezifischer“ Perspektiven?

2. Pluralität im Kontext von Bildung und Religion

„Religiöse Pluralität bedeutet eben nicht Idylle, sondern ist möglicherweise nur dort keine Quelle von Konflikten, wo vielleicht Religionen gesellschaftlich gleichgültig und letztlich bedeutungslos geworden sind“ (Jäggle 2015: 82).

Religiöse Praktiken werden in alltäglichen Ritualen durchgeführt, beispielsweise in der Raumgestaltung, in gemeinsamen Morgenstunden, den Feiertagen oder durch Feste (vgl. Jäggle 2015: 81). Die Aussage, dass „Religion Privatsache“ sei ist nur teilweise zu akzeptieren, da Religion auch im Bildungswesen eine große Rolle spielt.

Darüber hinaus ist Religion auch in der Gesellschaft ein relevantes Thema. Folgend hat die Religion ein spezifisches Potential sich in die Schule sowie Schulkultur einzubringen (vgl. Jäggle 2015: 80f.).

Nach Benner (2001: 29-44; zit. nach Schluß 2010: 116), sowie auch in der vorliegenden Masterarbeit, werden die Begriffe Bildung und Religion als zwei voneinander abgegrenzte, aber in Beziehung miteinander stehenden Bereichen menschlichen Handelns verstanden. Dadurch können Ansprüche von Möglichkeiten und Grenzen aufgeklärt werden. Im historischen Rückblick stellten diese wechselseitigen Beziehungen sowie Verweiszusammenhänge keine konstanten oder linearen Entwicklungen dar (vgl. Schluß 2010: 116). Dem Autor zufolge ist die Ausgewogenheit zwischen Religion und Pädagogik, sowie innerhalb den anderen Bereichen menschlichen Handelns, von großer Bedeutung und muss daher stets neu ausgehandelt werden. Ein reflektierter Rückblick auf das *Gewordensein* der Bedingung zwischen Religion und Pädagogik stellt für die gegenwärtigen

Aushandlungsprozesse einen bedeutsamen Grundsatz dar um zu herausarbeiten, welche unterschiedlichen Erfahrungen und Konzepte in diese bereits eingegangen sind (vgl. Schluß 2010: 16).⁴

„Religionen können – aufgrund der Vielfalt der Religionen und der gesellschaftlichen Säkularisierung – nicht mehr von einer selbstverständlichen religiösen Sozialisation ausgehen. Religiöse Erfahrung ist nicht mehr selbstverständlich teilbar, sondern bedarf, will sie nicht abgrenzend wirken, intensiver, interreligiöser Sprachfähigkeit“ (Scheunpflug 2006: S. 80; zit. nach Schluß 2010: 131).

2.1. Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse

Nach Schluß (2010: 133f.) kann das gegenwärtige öffentliche Interesse an religiöser Bildung einerseits vor dem Hintergrund des soeben angeführten Zitats und andererseits durch die „[...] Pazifizierung der Gesellschaft an einer antifundamentalistischen Selbstaufklärung der jeweiligen Bezugsreligion“ deutlich gemacht werden. Daher betont der Autor, dass in keiner Religion Fundamentalismus völlig ausgeschlossen werden kann, auch wenn im gegenwärtigen Diskurs vor allem der Islam als Paradebeispiel extremistischer Strömungen repräsentiert wird. Michael Meyer-Blancks (2003: 280 zit. nach Schluß 2010: 134) hält fest, dass eine Bildung ohne Religion als unvollständig gilt, so wie eine Religion ohne Bildung als gefährlich zu betrachten sei.

Schluß (2010: 134) verweist an dieser Stelle, dass diese Devise auch in seiner Umkehrung sinnvoll erscheint: *„Religion ohne Bildung ist unvollständig, Bildung ohne Religion ist ebenso gefährlich“* (ebd.: 134). Gerade in Bezug auf ein plurales Zusammenleben innerhalb einer Gesellschaft sind religiöse Kompetenzen nötig, um im multikulturellen und damit auch multireligiösen Alltag zurechtzukommen. Diesbezüglich verweist der Autor auf diverse Themen, welche im Licht der Öffentlichkeit stehen, beispielsweise die *„Kopftuchfrage“*, *„Ehrenmorde“*, *„Fundamentalismus“*, oder *„Märtyrer“*. Schluß zufolge kann, im Hinblick auf das Verhandeln dieser Themen unter dem Stichwort religiöser Grundbildung, ein Einspruch erhoben und darauf Bezug genommen werden, dass all diese Motive nicht

⁴ Schluß (2010: 117) verweist in seiner Habilitation dabei auf Luthers Ratsherrenschrift und folgend auf Schleiermachers dritte Rede, welche die Verhältnisse von Bildung und Religion näher erläutern sollen.

in Verbindung mit Religion zu setzen sind. Ferner sieht er eine Notwendigkeit von religiöser Bildung an öffentlichen Schulen, um Handlungen, welche sich eben nicht religiös begründen lassen, zu erkennen und somit zu einer Selbstaufklärung in ihrer Religion beitragen (vgl. Schluß: 134).

Eine religiöse Bildung impliziert dadurch einen antifundamentalistischen Effekt, da selbst eine zustimmende religiöse Erziehung mögliche religionsmissbräuchliche Gegebenheiten versucht aufzuklären und eine Religionskritik vorerst nicht berücksichtigt. Der Autor schreibt an dieser Stelle, dass eine kritische Auseinandersetzung mit der Religion einen essentiellen Stellenwert im Unterricht einnehmen soll.

Aslan (2015: 179) verweist auf die wesentliche Rolle des islamischen Religionsunterrichts im formellen Bildungswesen, da dieser einen wichtigen Beitrag zu einem friedlichen, integrativen Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft leistet. Um den gesellschaftlichen Frieden beizubehalten, betont Beck (2009: 32f. zit. nach Schluß 2010: 135) auch das öffentliche Interesse an religiöser Bildung.

Ein weiterer Grund für das Interesse der Öffentlichkeit ist die religiöse Kommunikation zwischen Personen unterschiedlicher Religionen. Diese Interaktion beinhaltet ein miteinander sprechen zu lernen, beispielsweise ein Gespräch über mögliche Problemfelder der Religionen. Heikle Themenbereiche innerhalb einer Glaubensrichtung werden, weder in diversen Fächern wie Mathematik, Geografie, Politik, noch überall dort, wo es keinen Religionsunterricht gibt, beziehungsweise der/die SchülerInnen nicht teilnehmen, in der Schule thematisiert (vgl. Scheunpflug; zit. nach Schluß 2010: 135). Dabei ist wichtig, dass den SchülerInnen keine religiöse Sichtweise übergestülpt wird, die „[...] die anderen vor allem als „nichtzugehörig“ wahrnimmt“ (vgl. Schluß 2010: 135).

Betrachtet man beispielsweise den integrativen Unterricht für Lernende mit besonderen Bedürfnissen, so ist die Notwendigkeit einer Sonderpädagogik als eigenständige Fachrichtung kontrovers – unabhängig davon, wie die Einschätzungen zum integrativen Unterricht im Einzelnen ausfallen. Die Lehrpläne des Religionsunterrichts halten bis dato fest, über die anderen zu berichten, statt auf die Perspektive des anderen zu fokussieren. Für ein pluralistisches Zusammenleben

innerhalb einer Gesellschaft, im Zusammenhang vieler Religionen ist dies jedoch ein entscheidender Anhaltspunkt (vgl. Schluß 2010: 135).

„Ziel einer solchen angestrebten Verständigung zwischen Religionen und Weltanschauungen kann nicht ein harmonisierendes Vereinheitlichen aller positiven Religionen sein, sondern es ist eher in der Erkenntnis und Reflexion von Gemeinsamkeiten und Differenzen der Religionen und Weltanschauungen zu suchen“. (Schluß 2010: 135-136).

Bildung im Kontext von Religion wird als einen Prozess definiert, in dem Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen innerhalb verschiedener beziehungsweise gleicher Konfessionen aufgedeckt werden. Ziel dabei ist die Wertschätzung und Akzeptanz aller Religionen. Die Thematisierung von Zerwürfnissen innerhalb einer Religion, eines Glaubensbekenntnisses oder auch einer Weltanschauung spielt eine große Rolle. Dies bietet Gelegenheit, *„[...] Religionen nicht nur als homogenen Block wahrzunehmen, sondern durch die Darstellung ihrer Binnendifferenzierungen zur individuellen Positionierung zu ermutigen“* (Schluß 2010: 136-137).

An dieser Stelle sei zu erwähnen, dass im öffentlichen Interesse nach einer Konzeption gesucht werden muss, die die religiöse Grundbildung gewährleistet. Sie soll den Lernenden keine religiöse Identität - unabhängig von der Religionszugehörigkeit deren Eltern – vorschreiben, sondern vermitteln, dass gänzlich das Subjekt selbst für die eigene Identität verantwortlich ist und diese nicht durch Herkunft beziehungsweise Ethnizität vorgegeben ist (vgl. Schluß 2010: 144).

2.2. Religiöse Bildung an Schulen

Martin Jäggle (2015: 70) verweist in seinem Artikel *„(Schul-)Kultur der Anerkennung im Spannungsfeld von Pluralität und Alterität“* auf die Initiative lebens.wert.schule, die für die Wahrnehmung religiöser Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung zu sensibilisieren versucht. Ihr Leitsatz beruht darauf, auf die jeweiligen individuellen, sozialen, kulturellen sowie religiösen Unterschiede aufmerksam zu machen, da diese eine Möglichkeit für Reifung und Wachstum darstellen. Nach Jäggle (2015: 70) ist jede Schulgemeinschaft dazu aufgefordert, sich *„[...] der vorhandenen Vielfalt fruchtbar zu machen“*, da die Schule ein wichtiger Ort ist, an dem die Pluralität der jeweils vorhandenen Gesellschaft besprochen wie auch bearbeitet werden kann –

oder eben auch nicht. Da die jeweils gewählte Schulautonomie für die SchülerInnen eine mögliche Chance auf eine eigenständige Entwicklung und Profilbildung darstellt, so fungiert die Frage *„Welche Werte und Normen sollen der Bezugsrahmen sein“* (Jäggle 2015: 71) als essentieller Bestandteil jeder Schule. Dabei spielen das Überwältigungsverbot/Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot eine wichtige Rolle, da innerhalb einer formellen Institution Grundsätze gefunden werden müssen, die für alle trag- und lebbar sind, ohne dabei bestimmte Überzeugungen durchzusetzen beziehungsweise zu missachten. Dies impliziert verschiedene Prinzipien, welche *„andere Lebens- und Glaubensweisen“* in der jeweiligen Fassung anerkennen. Um dem gerecht zu werden ist eine gemeinsame, interaktive Kommunikation innerhalb der jeweiligen Schule notwendig. Darüber hinaus ist eine Prüfung der jeweils vorhandenen, religiösen Traditionen notwendig, um feststellen zu können, was sie (die SchülerInnen selbst) zu einem friedlicheren wie auch gerechteren Zusammenleben beitragen können (vgl. Jäggle 2015: 71).

Im Kontext steigender Heterogenität kann dieses Zusammenleben nur gelingen, wenn es durch Anerkennung von Uneinigkeiten im inklusiven Umgang mit Vielfalt gestaltet wird. Nach Jäggle (2015: 71) können Fragen wie - *„Wie gehen wir in der Schule mit Vielfalt und Diversität um? Wie gewinnen junge Menschen Selbstwert vor jeder Bewertung?“* - angemessene Perspektiven für eine individuelle Schulentwicklung schaffen. Durch das Zusammenleben einer heterogenen Gruppe ist unter andern die Bildungsinstitution Schule gefordert, sich mit vielfältigen Themen zu beschäftigen. Folgend wird auf ein Bereitstellen neuer Formen für ein kollektives Zusammenleben unterschiedlicher kultureller wie auch religiöser Praxen und sozialer Herkunft verwiesen. Erst wenn (religiöse-) Pluralität als Ressource wahrgenommen wird, kann eine gute Schulkultur gefördert werden (vgl. ebd. 2015: 71). Demnach ist eine Schule des kollektiven Lernens durch Unterschiede notwendig, denn *„[...] Normal ist, verschieden zu sein“* (Jäggle 2015: 80).

„Jenseits aller Postulate einer abstrakten Gleichheit entscheidet sich die Demokratiefähigkeit einer Gesellschaft am konkreten Umgang mit Verschiedenheit und mit Minderheiten“ (Jäggle 2015: 71).

Ein wertschätzender und fördernder Umgang mit Minderheiten stellt ein Qualitätsmerkmal demokratischer Gesellschaften da. Demnach muss es im Anliegen einer Bildungsinstitution sein, kulturelle, soziale und religiöse Differenzen ernst zu

nehmen und mögliche marginalisierte Gruppen zu berücksichtigen (vgl. Jäggle 2015: 80). Daraus ergeben sich wichtige Fragen an die Schulen – „*Wie werden Menschen (Schüler/innen, Lehrer/innen, Bedienstete, Leiter/innen, Eltern) von und in der Schule wahrgenommen?*“ *Wer wird/welche Gruppen werden in der Schule übersehen, nicht berücksichtigt? Welche nicht- diskriminierende Kommunikationsformen sind entwickelt worden?*“ (vgl. ebd.: 80). Demzufolge ist es die Aufgabe von Schulentwicklung, Differenzen zu akzeptieren und so eine Kultur der Anerkennung zu fördern (vgl. Jäggle 2015: 71).

Nicht nur unterschiedliche Ethnizitäten sind gegenwärtig in der Institution Schule anzutreffen, sondern auch diverse Religionen. Repräsentiert werden sie durch Personen an den Schulen (z.B. SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern). Jäggle (2015: 81) beschreibt Religion als notwendige Differenz, welche gewissermaßen einen Ernst- beziehungsweise Härtefall einer Kultur der Anerkennung darstellt. Gerade in plural-strukturierten Gesellschaften, insbesondere in Großstädten, in denen eine Zusammenarbeit von Kirchen und Religionsgemeinschaften, ein Klima der religiösen Vielfalt prägt, existieren auch Konflikte - beispielsweise „Wertekonflikte“ (vgl. ebd. 2015: 82).

Nach Schluß (2010: 138) baut religiöse Bildung an Schulen grundsätzlich auf zwei in sich widersprüchliche „Antwort-Konzepte“ auf. Einerseits wird religiöse Bildung so verstanden, als wäre sie selbst in einer bestimmten Weise religiös. Andererseits impliziert diese einen formellen Unterricht, welcher sich selbst jedoch einer Positionierung enthält. So kann der Religionsunterricht mit dem Unterrichtsfach Sexualkunde relativiert werden, wo Sexualität im schulischen Unterricht im aufklärerischen Sinne thematisiert, jedoch keineswegs praktiziert werden darf. Bezieht man sich dagegen auf die Intention des Sprachunterrichts, so wird der Bezug auf das zweit-genannte Konzept des Religionsunterrichts deutlich, in diesem keinesfalls nur Grammatik, geschichtliches Wissen und der Verwendungskontext einer Fremdsprache angeeignet wird, sondern die Sprache selbst erlernt werden soll. Dies ist nicht möglich, wenn Lehrende und Schüler und Schülerinnen die jeweilige Sprache im Unterricht nicht praktisch anwenden (vgl. ebd. 2010: 138).

2.2.1. Religiöse Kompetenz als Zielbeschreibung des Religionsunterrichts

Im Folgenden wird versucht den Begriff Kompetenz näher zu fassen. Eine weitverbreitete Erläuterung des Begriffs fachspezifische Kompetenz stammt von dem Psychologen Franz Weinert, der Kompetenz als Problemlösefähigkeit definiert. Er formuliert Kompetenz als:

„[...] bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f; zit. nach Schluß 2010: 79).

Da es sich hierbei allerdings nicht um religiöse Kompetenzen handelt, stützt sich die vorliegende Masterarbeit auf das Schema der religiösen Kompetenz nach dem Modell von RU-Bi-Qua/KERK (vgl. Schluß 2010: 81ff.). Dieses Modell wurde in einer Kooperation zwischen zwei Projekten (RU-Bi-Qua und KERK) in einem interdisziplinären Arbeitsteam von ErziehungswissenschaftlerInnen, TheologInnen und EmpirikerInnen entwickelt.

KERK teilt religiöse Kompetenz in zwei Bereiche ein, die religiöse Deutungskompetenz und die religiöse Partizipationskompetenz.⁵ Unabhängig von den beiden Teilkompetenzen beinhaltet die religiöse Kompetenz drei Gegenstandsbereiche: i.) Bezugsreligion, ii.) andere Religion sowie iii.) Religion in Kultur und Gesellschaft/ außerreligiöse Bereiche (vgl. Schluß 2010: 84).

Der erste Gegenstandsbereich Bezugsreligion bezieht sich auf die, in der Schule vermittelte, Religion, welche nicht zwangsläufig die jeweils „eigene Religion“ des/der Schülers/Schülerin ist. Der Gegenstandsbereich andere Religion konzentriert sich auf die religiöse Pluralität in einer Gesellschaft, wobei Glaubensrichtungen wie Atheismus genauso in die Definition einbezogen sind. Dabei ist es wichtig sich nicht nur mit der eigenen Bezugsreligion auseinandersetzen zu können, sondern auch dialogfähig mit anderen Religionen/Konfessionen zu sein (vgl. Schluß 2010: 84). Der

⁵ Schluß (2010: 83) verweist an dieser Stelle, dass es sich hierbei nicht um die aktive Teilnahme am Gemeindeleben handelt, sondern um die „[...] mündige Wahrnehmung der grundgesetzlich garantierten Religionsfreiheit“.

Gegenstandsbereich Religion in Kultur und Gesellschaft / außerreligiöse Bereiche umfasst jene Begriffe von Gesellschaft und Kultur, welche aufgrund diverser Handlungsmuster als religiös ausgelegt werden, obwohl diese aus anderen Handlungslogiken entstammen, zum Beispiel aus ökonomischen, ethnischen oder politischen Bereichen. An dieser Stelle verweist Schluß (2010: 84) darauf, dass individuelle, subjektive Phänomene selten nur einem Bereich zugeordnet werden können und demnach unter anderen Blickrichtungen thematisiert werden. Die Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, die vorhandenen religiösen Ursprünge und Konnotationen zu thematisieren und diese in Bezug auf die „anderen Bereiche“ im öffentlichen Raum zu reflektieren.

Schluß (2015: 89) verfolgt den Ansatz, dass religiöse Kompetenzen als unvollständig gelten, wenn verschiedene interreligiöse Kompetenzen dabei nicht beachtet werden. Um den Anforderungen religiöser Pluralität gerecht zu werden, beschreibt Willems (2015: 20f.) unterschiedliche Unterrichtskriterien, die die Entwicklung *interreligiöser Kompetenz* fördern sollen.

Nach Willems (2015: 20f.) sind einerseits die fachdidaktische Vermittlung von Wissen über Religionen, um SchülerInnen in der Entwicklung der eigenen Religiosität beziehungsweise Weltanschauung zu stärken Voraussetzung für religiöse Pluralität. Andererseits ist da Einbeziehen von verschiedenen Perspektiven dabei genauso wichtig.

Somit ist interreligiöse Kompetenz ein Teil von religiöser Kompetenz (Schluß 2015:89). Interreligiöse Kompetenz zielt vor allem auf die Perspektive religiöser Kompetenz, wie „[...] die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, zum Verständnis des Anderen und der Möglichkeit der In-Beziehung-Setzung zu eigenen Überzeugungen, zum eigenen Glauben und zur Religion, der man sich zugehörig fühlt, aber auch zu anderen Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, die selbst nichtreligiös konnotiert sind“ (vgl. Heimbrock 2001; zit. nach Schluß 2015: 89f.) ab.

Interreligiöse Kompetenz soll an dieser Stelle als der Anwendungsfall von religiöser Kompetenz in einer vielfältigen Welt und damit der Welt, in der wir leben, verstanden werden (vgl. Zieberts 2007; Butler/Habermas/Taylor 2011; zit. nach Schluß 2015: 90).

2.2.2. Religiöser Dialog im Religionsunterricht als mögliche Schlüsselqualifikation für Pluralitätsfähigkeit

»Dialogfähig« meint »gesprächsfähig« und in einer pluralen Welt »pluralismusfähig«. (Nipkow 2001: 144)

Nach Nipkow (2001: 144) hat der Religionsunterricht im Allgemeinen nur dann eine Zukunft, wenn die jeweiligen Identitäten der beteiligten Personen, zusammen mit ihrer Fähigkeit einer gegenseitigen Verständigung, beachtet werden. Das Ziel des jeweiligen Religionsunterrichts stellt demnach nicht eine diffuse Verschmelzung der jeweiligen Glaubensrichtungen dar, sondern setzt den Fokus auf eine gemeinsame Kooperation. Diese Zusammenarbeit verlangt von den Kompetenzen, vorwiegend explizite Aufnahmefähigkeiten der jeweils anderen „[...] *Konfessionen, Religionen und innere Freiheit*“ (vgl. Nipkow 2001: 144). Besonders notwendig ist die interaktive Kommunikation zwischen konfessionsfremden beziehungsweise andersgläubigen Personen. Wer er nicht wagt, mit anderen Personen in einen interreligiösen Dialog zu treten, sei demnach nicht gesprächsfähig, geschweige pluralismusfähig.

„Genauso fehlt umgekehrt eine Grundbedingung für den ökumenischen und interreligiösen Dialog, der diesen Namen verdient, wenn man nicht mehr weiß, was »evangelisch« und »katholisch«, »jüdisch« und »muslimisch« bedeuten und wie die eigene Position aussieht“ (Nipkow 2001: 144).

Nipkow (2001: 147ff.) beschreibt fünf Dialogprinzipien am Beispiel des Christentums und Islams: i) alltagssprachliche Merkmale des Gesprächs, ii) das Prinzip der Anerkennung, iii) das Prinzip der Wahrhaftigkeit, iv) das Prinzip der Toleranz und v) das Prinzip der Wechselseitigkeit.

Mit dem ersten Dialogprinzip (alltagssprachliche Merkmale des Gesprächs) steht (Nipkow 2001: 147) die Sprache im Vordergrund, denn in einem Gespräch reden Menschen miteinander. Wenn dabei jedoch versucht wird, jemanden zu überreden, zu bevormunden oder die jeweils andere Person nicht zu Wort kommen kann, wird der Sinn eines Gespräches verfehlt. Ferner kann durch diverse Gesprächsinhalte, das vorhandene Gesprächsklima zerstört werden, wenn beispielsweise die Argumente des anderen missachtet oder nicht geduldet werden. Bezieht man sich auf Sokrates und Platon, so wird schon in der antiken Philosophie „das Gespräch“ / „der Dialog“ als bedeutende Überlieferung dargestellt (vgl. Nipkow 2001: 148).

Das zweite Dialogprinzip der Anerkennung versucht die Begegnung innerhalb verschiedener Konfessionen näher zu fassen. Demzufolge geht es nicht nur um eine gesetzliche Anerkennung, sondern auch um eine wechselseitige Akzeptanz des jeweils anderen, beispielsweise durch Fragen wie im konfessionellen christlichen Religionsunterricht muslimischen Schülern begegnet werden kann/soll (vgl. ebd. 2001: 149). Dennoch ist eine Anerkennung nicht mit einer Kenntnisnahme gleichzusetzen. Vielmehr geht es hierbei um eine Achtung oder auch Beachtung des anderen und nicht um ein Missachten. Wichtig dabei ist zwischen einem Einwirken und einem Eingreifen in Bezug auf die SchülerInnen seitens der ReligionslehrerInnen zu unterscheiden, da die Übergänge zwischen den zwei Begriffen sehr fließend sind. Das Bilden des Zöglings im transitiven Sinn soll durch ein Sich bilden als selbstreflexiver Vorgang bestimmt und gesteuert werden (vgl. Nipkow 2001: 151).

Nipkow (2001: 156) positioniert sich deutlich gegen einen lebenskundlichen Ethikunterricht, welcher Religionen wesentlich durch die jeweiligen Werte definiert, denn Religionen verdeutlichen das Bestehen (die Wirklichkeit) im Vollkommenen und ermöglichen somit Erfahrungen. Folgend verweist er darauf, dass ein lebenskundlicher Ethikunterricht, den jeweiligen Religionen sowie der Religiosität der individuellen Gläubigen nicht die erforderliche unverminderte Anerkennung entgegenbringt beziehungsweise erweisen kann.

Das dritte Prinzip der Wahrhaftigkeit steht mit dem zweiten Dialogaxiom der Anerkennung im Zusammenhang. Durch drei Betrachtungsweisen (sachbezogene, institutionelle und personale) wird das Prinzip der Wahrhaftigkeit näher gefasst. Beispielsweise hat die katholische Kirche in der Vergangenheit nicht nur die Wahrheitsgehalte des Korans als widersprüchlich bezeichnet, sondern auch als „Teufelswerkzeug“ verurteilt. Ferner wurde auch der Bezug Mohammads zum Christentum missachtet (vgl. Nipkow 2001: 157).

Nipkow (2001: 157) betont sehr kritisch, dass ein Glaubensdialog schon auf der allerersten Voraussetzungsebene, unmöglich gemacht wird, wenn das Verhältnis einer gläubigen Person zu seiner/ihrer religiösen Wahrheitserfahrung als fiktiv und damit als ungültig wie auch wertlos betrachtet wird.

„»Niemand, Gläubiger oder Atheist, darf mit seinem Glauben oder seinen Ideen mogeln«. Der Dialog »ist keine Politik, das heißt keine Kunst des Kompromisses. Er ist von höherem Niveau. Er setzt totale Aufrichtigkeit voraus.«⁶ (Talbi Mohamed 1976; zit. nach Nipkow 2001: 157).

Das vierte Axiom des Glaubensdialogs, das Prinzip der Toleranz, bezieht sich auf eine sachbezogene Differenz zwischen den Religionen (vgl. ebd. 2001: 158ff.) Innerhalb diverser Glaubensrichtungen treffen nicht nur gleichgläubige Personen aufeinander, sondern auch unterschiedliche Strömungen innerhalb der Religionen. Dieses Prinzip impliziert nicht nur die Anerkennung der Wahrhaftigkeit, sondern auch die Wahrheit einer Religion insgesamt. Es geht dabei um einen ansehnlichen Umgang zwischen Menschen, wie auch um die Würdigung der individuellen Religionen. Um dem Prinzip der Toleranz gerecht zu werden, muss sich Toleranz auch im offenen Dissens bewähren. Wichtig dabei ist die Förderung einer gesellschaftlich-kulturellen, religiösen und politischen Auseinandersetzung. Ziel dabei ist eine individuelle, selbstständige, fundierte religiöse Urteilsbildung (vgl. Nipkow 2001: 160).

Das fünfte und letzte Prinzip, die Wechselseitigkeit, beschreibt die Symmetrie innerhalb einer wechselseitigen Kommunikation. Diese Reziprozität ist eine mögliche Vorgehensweise zu einem friedlichen Zusammenleben, in welchem eine gegenseitige Verständigung stattfindet (vgl. ebd. 2001: 160).

2.2.3. Schule im Spannungsfeld von religiöser und kultureller Pluralität

Nach dem protestantischen Soziologen Peter L. Berger (zit. nach Dressler 2015: 37) relativiert religiöse Pluralität die Bekenntnisse. Ihm zufolge wird Religion unter dem „Zwang zur Häresie“ optional. Der katholische Soziologe Hans Joas (zit. nach Dressler 2015: 37) schreibt hingegen, dass Religion eher die Menschen ergreifen würde, als dass die Menschen die Religion ergriffen. Eine religiöse Pluralität fördert geradezu die Überzeugtheitserwartung von Individuen, wenn diese nicht indifferent bleiben. Unabhängig von dieser Auffassung vertritt Dressler (2015: 37) die Meinung, dass wir (die Gesellschaft) unter den „[...] Bedingungen einer spätmodernen Kultur auch dann Religion nur so erleben und vor uns rechtfertigen können, als ob wir sie

⁶ Auszug eines muslimischen Dialogtheologen in Bezug auf seine Erörterung von Dialogregeln aus islamischer Sichtweise.

ergriffen hätten“. Um Pluralismus fassen zu können, muss zuerst verstanden werden, worauf das Gefühl grundlegender Orientierungsunsicherheit ergründet wird.

Dressler (2015: 37) zufolge greift der Begriff Pluralität zu kurz, wenn sich dieser auf die Oberfläche diverser Meinungen, Werthaltungen, Herkunft etc. beschränkt. Vielmehr gilt es unterschiedliche Teilsysteme beispielsweise Politik, Ethik, Ökonomie, Pädagogik, Religion, usw. zu berücksichtigen – da in all diesen kulturellen Praxen jeweils individuelle und gesellschaftliche Regeln gelten. Unter dem Blickwinkel Pluralität als religiös-weltanschauliche Optionen ist diese Differenzierung zentral. Religionen sind durch den Verlust ihres Monopols in ethnischen und kulturellen Diskursen, sowie in der Minderung ihrer Kompetenz bezüglich kosmologischen Fragestellungen besonders betroffen (vgl. Dressler 2015: 37). Die Schule ist davon nicht davon betroffen, da sich gegenwärtig in ihr Personen verschiedener ethnischer, religiöser und sozialer Herkunft wie in keiner anderen Einrichtung begegnen.

So geht es in Bildungsprozessen vielmehr um ein Zusammenspiel verschiedener Weltwahrnehmungs- beziehungsweise Weltgestaltungsperspektiven. Es soll die Erkenntnis gefördert werden, dass die Wirklichkeit den Individuen nie gänzlich zugänglich ist, sondern die Welt durch subjektive Wahrnehmung modelliert wird⁷. Beispielsweise ist die kulturelle Praxis der Religion mit der Theologie als Reflexionswissenschaft, auf die sie sich bezieht, nicht identisch. Nach Luhmann (zit. nach Dressler 2015: 38) ist diese Unterscheidung eine der bedeutendsten kulturellen Errungenschaften – in dieser über Religion kommuniziert wird, ohne sich dabei religiös verstehen zu müssen. Bei der religiösen Kommunikation können diverse Perspektiven gewechselt werden, die die Welt zugleich beobachten und religiös deuten (vgl. Dressler 2015: 39).

Das Ziel von religiöser Bildung ist, die Innenperspektive der Ausübung einer Religion, sowie die Außenperspektive des zurückhaltenden Nachdenkens über Religion in ein Verhältnis setzen zu können, ohne sich dabei gegenseitig zu ausschließen. Die dabei bestehende Differenz kann somit als Bedingung geltend gemacht und nicht als Defizit religiöser Kommunikation verstanden werden (vgl. Dressler 2015: 40). Um

⁷ „Nun ist die Einsicht in die Vielfalt inkompatibler Rationalitätsformen und in die Konstruiertheit unserer Weltwahrnehmung keineswegs neu“ (Dressler 2015: 38).

über Religion sprechen zu können, muss Fremdheit keineswegs ins Vertraute integriert oder in das Eigene assimiliert werden. Diese Art von Kommunikation gilt nicht nur für fremde Religionen, sondern auch für den schulischen Religionsunterricht. Wichtig ist nicht nur die wesentliche Unterscheidung zwischen Theologie und Religion, sondern auch die Differenz zwischen Glaube und Religion. Durch die klare Trennung dieser Unterscheidungen werden religiöse Lernprozesse denkbar, in denen sich Personen unterschiedlicher, religiöser Überzeugungen begegnen können, ohne sich jene aneignen zu müssen (vgl. Dressler 2015: 40).

2.3. Kultur im Kontext der Bildungswissenschaft

„Es ist keine Frage, Pluralität ist prinzipiell – Prinzip jeder Kultur, jeder Religion und aller Vorstellungen, in denen wir Sozialität und Individualität ausdrücken“ (Zilleßen 2003: 69-70).

Im deutschen Sprachraum hat sich der Begriff Kultur in der Bildungswissenschaft und die damit einhergehenden Themengebiete der Kulturwissenschaften spätestens seit den 1990er Jahren durchgesetzt (vgl. Brumlik 2006: 63). Blumentrath et al. (2007: 14) verstehen unter Kultur die *„Gesamtheit der [hier lebenden] menschlichen Hervorbringungen“*, die sich auf Wissen, Moral, Kunst, Rechtswesen, Traditionen und Bräuche bezieht. Demnach beinhaltet der Begriff Kultur in der Gegenwart nicht nur die sogenannte Hochkultur, sondern schließt alltagskulturelle Phänomene wie Sport oder Popmusik mit ein (vgl. ebd.: 14). Umberto Eco (2002: 186; zit. nach Blumentrath u.a. 2007: 14) hingegen beschreibt den Begriff wie folgt:

„Kultur ist die Art und Weise, wie unter bestimmten historisch-anthropologischen Bedingungen auf allen Ebenen, von der Aufteilung in elementare Wahrnehmungseinheiten bis zu dem ideologischen System, der Inhalt segmentiert (und die Erkenntnis damit objektiviert) wird.“

Kultur umfasst die subjektiv wahrgenommene Wirklichkeit, die erst dadurch konstruiert wird, indem Subjekte diverse Einteilungen und Klassifizierungen individuell vornehmen. Blumentrath et al. (2007: 14) unterscheidet zwischen elementaren Wahrnehmungseinheiten und ideologischen Systemen. Ersteres bezieht sich auf Kategorien wie beispielsweise „oben“ und „unten“ oder „hell“ und „dunkel“. Die ideologischen Systeme hingegen nehmen Bewertungen vor, etwa „gut“

und „böse“ oder „demokratisch“ und „undemokratisch“ (vgl. ebd. 2007: 14). Die Autoren verweisen darauf, dass jede Kultur verschiedene Einteilungsmuster und Bewertungskriterien mit sich bringen, die je nach dem unterschiedlich vorgeprägt sind. Es handelt sich dabei um einen subjektiv konstruierten Wirklichkeitsentwurf, *„der von den kulturell vorgegebenen Wahrnehmungsprinzipien und Wertekriterien bestimmt ist.“* (Blumentrath u.a. 2007: 14). Durch die stetige Wiederholung der subjektiven Wahrnehmungsmuster werden diese von den jeweiligen Subjekten als automatisiert und verinnerlicht. So erscheint *Kultur* als eine Art Gewebe, in dem der Mensch als Wesen verstrickt ist und wiederum selbst von ihr/ihm gesponnen wird (vgl. Geertz 2003: 9; zit. n. Blumentrath 2007: 15). Der Mensch selbst ist somit gleichzeitig Hersteller, Teil und Produkt des kulturellen Gewebes, weshalb *Kulturen* als einheitliche, in sich selbst abgeschlossene Gebilde, erscheinen.

Das herkömmliche Verständnis des Kulturbegriffs wird in einem Artikel von Wolfgang Welsch im Jahr 1997 stark kritisiert, da *Kulturen* keine homogenen Eigenheiten darstellen. Welsch zufolge sind *Kulturen* vielmehr vertikal differenziert, da beispielsweise die Kultur eines Arbeitermilieus im Vergleich zu einem Villenviertel kaum noch einen gemeinsamen kulturellen Nenner aufweisen. Gleichzeitig sind sie auch horizontal differenziert, da zum Beispiel Unterschiede zwischen weiblicher und männlicher oder heterosexueller und homosexueller Orientierung eine bedeutsame Differenz in den kulturellen Mustern und Lebensformen bedingen (vgl. Welsch 1997: 68). *Kulturen* sind in sich nie homogen, vielmehr werden sie durch eine ständige Neupositionierung immer nur kontextabhängig und begrenzt betrachtet (Hall 1994: 33f.). Kulturelle Verhältnisse sind de facto durch Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet. Hall betont darüber hinaus die Wichtigkeit der Anerkennung der internen Heterogenität.

Innerhalb des Fachbereiches Pädagogik lag im Jahr 1983 der erste sachlich einschlägige Versuch von Klaus Mollenhauer (1928-1998) vor, die Kulturwissenschaften innerhalb der bildungswissenschaftlichen Disziplin zu berücksichtigen. Nach Brumlik (2006: 63) definiert Mollenhauer die *Grundlage einer Pädagogik als Kulturwissenschaft*, in dem er: *„Bildungsprozesse in normativer Perspektive als »Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre« bestimmt“* (Mollenhauer 1983: 10; zit. n. Brumlik 2006: 63). Dadurch *„kann er der Pädagogik die Aufgabe zuweisen, bei der Erinnerung an die Unterstützung, aber*

auch die zensorische Tätigkeit von Erwachsenen in diesem Prozess zu helfen“ (Brumlik 2006: 63). Die Pädagogik wird also dazu aufgefordert, sich sowohl mit kulturellen, als auch mit biographischen Erinnerungen auseinanderzusetzen und hierzu begründbare Prinzipien zu erarbeiten (vgl. ebd. 2006: 63).

Brumlik (2006: 63) beschreibt, dass es in Mollenhauers kulturwissenschaftlicher Transformation der Erziehungswissenschaft nicht nur um differente Beschreibungen, sondern auch um eine hypothetische Grundlage geht. Ferner merkt er an, dass eine Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft möglich sei, gerade wenn in Bildungsprozessen *„Erfahrungs-, Erlebnispartikeln, Erinnerungsfragmente, Körpersensationen und deren verdrängten Sturen im Gedächtnis, Bruchstücken oder Imaginationen“* fokussiert werden. Nichtsdestotrotz fungieren theoretische Überlegungen nicht nur als ein Verständnis der Pädagogik/ Bildungswissenschaft als Kulturwissenschaft, sondern um kulturwissenschaftliche Betrachtungen (vgl. Brumlik 2006: 66).

Bereits seit Ende der 1980er Jahre hat die Verwendung des Begriffes Kultur in den Geisteswissenschaften zugenommen. Laut Straub sind Kulturen als symbolische Ordnungen zu verstehen, welche gemeinsame handlungskonstituierte Sinnsysteme konstruieren (vgl. Straub 2004: 580; zit. n. Willems 2015: 22). Demnach entsteht, als Folge menschlichen Handelns, eine *Kultur*, und vice versa ist menschliches Handeln die Folge von Kultur. Straub (2004: 581; zit. n. Willems 2015: 22) beschreibt dieses Phänomen wie folgt:

„Wächst eine Person in eine Kultur hinein, ist diese Kultur ihr zunächst vorgegeben. Da eine Kultur aber das Handeln und Denken nicht determiniert, sondern den Rahmen des Handelns und Denkens bildet, kann sich Kultur verändern - und wird dann in dieser neuen Gestalt von der kommenden Generation internalisiert.“

Nach Willems (2015: 22) kann der Begriff Kultur unterschiedlich kategorisiert werden. Eine Kultur besteht aus unzähligen *Subkulturen*, welche jeweils für sich wieder als *Kultur* definiert werden können. Zieht man eine Parallele zwischen dieser Definition von Kultur mit dem Begriff Religion, egal ob Christentum, Judentum oder Islam, so kann jede Religion als in sich heterogen und unterteilt betrachtet werden.

Es überlagern und überschneiden sich religiöse Glaubensweisen mit anderen kulturellen wie auch subkulturellen Strömungen, welche wiederum in einem Verhältnis zueinanderstehen.

Die stets wiederkehrende Frage nach Identität, die die Bildungswissenschaft seit Jahren beschäftigt, gilt bis dato keineswegs als beantwortet. Brumlik (2006: 60) zufolge lässt sich die Identitätsfrage in zwei Teilfragen unterteilen – zum einen in die Frage nach den identitätstheoretischen Inhalten, die in den unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Bereichen variieren, zum anderen in die Frage nach der methodischen Vorgehensweise. Hall grenzt sich in seinen Beiträgen zu Identitätskonzepten von traditionellen Vorstellungen ab. Dem Autor zufolge existiert keine einheitliche kulturelle Identität, sie erfindet sich im Laufe der Geschichte immer wieder neu und setzt sich aus verschiedenen heterogenen Gruppierungen in einer Gesellschaft zusammen. Zilleßen (2003: 70) definiert Identität als ein kulturell konstruiertes Bild, für das sich Individuen selbst entscheiden – oftmals nicht bewusst.

3. Religion, Schule und Gesellschaft

„Eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist die einzige Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss, alle anderen Gesellschaftsordnungen bekommt man so“. (Negt 2010: 27 zit. nach. Krainz 2014: 58)

Bereits die antike Philosophiegeschichte beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen Schule und Demokratie, denn wenn keine adäquate Ausbildung durch Erziehung, Schule, Bildung, etc. gewährleistet ist, dann steht außer Frage, wie ein System kollektiv entscheidungsfähig werden kann. Nur ausreichend gebildete Personen, so Platon (427-347 v. Chr.), können durch *„[...] die Kraft ihrer Veranlagung und der entsprechenden Vorbereitung (d.h. ihrer Bildung) in die Lage versetzt werden, am gesellschaftlichen Geschehen in der Polis (dem griechischen antiken Stadtstaat) mitwirken und die Geschehnisse lenken“* (Krainz 2014: 59). Aristoteles (384-324 v. Chr.) fügt jedoch in seinem Werk Politik hinzu, dass nicht nur die philosophische Elite, sondern alle Personen in dem antiken Stadtstaat mitwirken sollen, denn der Mensch sei „zoon politikon“- ein soziales, auf Gemeinschaft angewiesenes und Gemeinschaft bildendes Geschöpf. Ihm zufolge dient eine

gleichartige Vorbereitung als Grundvoraussetzung, um den Bürger mündig zu machen (zit. nach. Krainz 2014: 59). So stellt der Autor (ebd.: 59) den Anspruch, dass Schule diesbezüglich vorbereiten soll. Demokratiebewusstsein beinhaltet die Zustimmung an demokratischen Abläufen sowie die Bereitschaft zum partizipativen Handeln. Darüber hinaus bedeutet es nicht, dass die Eigenschaften der Menschen schon von Geburt an vorhanden sind. Vielmehr handelt es sich hierbei um Kompetenzen, welche zuvor ausgebildet werden müssen, um handlungsrelevant werden zu können. Krainz zufolge muss Demokratie gelernt werden, im Hinblick auf Erfahrung mit den demokratischen Strukturen, Reflexionen und Anstrengungen, was für Bewusstseinsbildung und das Erlernen von Aushandlungskompetenzen notwendig ist (Krainz 2014: 60).

3.1. Religion und Politik im österreichischem Schulsystem

Die jeweiligen historischen wie auch gesellschaftlichen Bedingungen eines Landes sind ausschlaggebend dafür, wie der Umgang mit Religion an öffentlichen Schulen stattfindet (Krainz 2014: 50). Aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher, rechtlicher und politischer Ausgangslagen weist Europa eine große Anzahl an pluralen Lösungsversuchen und Gesetzen auf, die sich nicht nur auf das Verhältnis von Religion und Staat beziehen, sondern auch auf die Regelung des Religionsunterrichts im öffentlichen Schulwesen (vgl. ebd. 2014: 50; zit. nach Potz und Schinkele 2007, Potz 2012). In diesem Zusammenhang spricht Hopmann (2008: 425) von unterschiedlichen Denkweisen und Haltungen, die das Verhältnis, deren Beziehungsgeflecht und die Kooperation von Öffentlichkeit und den jeweiligen Institutionen, umfassen.

„Within the Prussian or the Austrian tradition [...] civil rights are something constituted and limited by the law, i.e., it is the state and its (more or less enlightened) institutions which create and define the boundaries of social and individual life“ (Hopmann 2008: 425-426).

Zu diesen „constititional mind-sets“ zählt folgend auch das Recht auf Religionsfreiheit, welches in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte im Jahre 1948 festgelegt wurde. Diese Freiheit wird in Österreich zwar garantiert, jedoch ist diese in starkem Ausmaß an die staatliche Aufsicht und an eine gesetzliche Anerkennung der

jeweiligen Religionsgemeinschaften geknüpft (vgl. Krainz 2014: 50). Damit eine Religion an öffentlichen Schulen gelehrt werden kann, benötigt sie eine staatliche Anerkennung sowie einen offiziellen Ansprechpartner beziehungsweise eine Institution, mit der ein Staat in Verbindung treten kann (vgl. ebd. 2014: 50). Nach Krainz (2014: 49) stellt sich gegenwärtig, unter Berücksichtigung der beständigen Religiosität⁸ der Gesellschaftsmitglieder, nicht die Frage, ob Religion in der Institution Schule thematisiert werden soll, vielmehr wird über die Umsetzung diskutiert. Wird Religion als ein weitreichender Bestandteil der Allgemeinbildung, sowie als ein soziales, kulturelles und historisches Geflecht und die daraus resultierenden Phänomene verstanden, so muss Religion auch in der Schule berücksichtigt werden (vgl. Krainz 2014: 49). Innerhalb der Europäischen Union gibt es verschiedene Formen und Herangehensweisen, in Österreich beispielsweise ob Religion nun als individuelles Unterrichtsfach in der Schule seine Berücksichtigung findet (getrennt nach Konfessionen und Religionen), oder ob Religion als ein Themenbereich in ein anderes Schulfach inkludiert werden soll (Ethik-, Philosophieunterricht).

Das Schulorganisationsgesetz des Jahres 1962 gilt als ein weiteres Indiz für die Verwobenheit von Politik und Religion im österreichischen Schulsystem. Dieses Gesetz ist bis dato rechtsgültig, jedoch wurde es im Laufe der Zeit modifiziert und ergänzt. Die Kernaussage blieb unverändert und wird folgend als „Aufgabe der österreichischen Schule“ formuliert (vgl. Krainz 2014: 55).

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlage der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungswesen entsprechenden Unterricht mitzuwirken“ (Krainz 2014: 55; zit. nach §2, SchOG).

Unter der Berücksichtigung von Religion in dieser Definition wird der Schule eine religiöse Aufgabe zugeteilt, welche über den, explizit umschriebenen, Religionsunterricht hinausgeht (Krainz 2014: 55). Aufgrund der geschichtlichen Veränderungen in der gegenwärtigen Zeit, wie auch des Einspruchs der katholischen Kirche ist anzunehmen, dass es sich im Schulorganisationsgesetz bei den

⁸„Religiosität ist jene biologisch grundgelegte Ausstattung des (aller?/ vieler?) Menschen, die eine ganzheitliche, d.h. von der ganzen Persönlichkeit (emotional, kognitiv, wert- und orientierungsmäßig) getragene und - weil als transzendent fundiert erlebt - nicht mehr überbietbare Welt- und Selbstdeutung sowie Selbsthingabe ermöglicht“ (Angel 2002b).

angeführten „religiösen Werten“ um katholische beziehungsweise christliche Leitideen handelt, welche jedoch nicht etwa islamische „Wertvorstellungen“ miteinbeziehen. Unter Berücksichtigung von vorhandenen gesellschaftlichen Transformationsprozessen, wie Säkularisierung, Migration, Multikulturalität, Pluralität, etc., kann weder von einer allgemeinverbindlichen Autorität einer Religion noch von universalen, d.h. von allen Personen gleichsam akzeptierten religiösen Werten ausgegangen werden (vgl. Liessmann 2011: 11; zit. nach Krainz 2014: 56). Krainz (2014: 56) betont an dieser Stelle, dass eine derartige Auffassung einer religiösen Homogenität innerhalb einer modernen Gesellschaft nicht mehr aufzufinden ist und somit als überholt zu betrachten sei. Schoeffner (1997: 350; zit. nach Krainz 2014: 56) zufolge handelt es sich hierbei um ein „romantisches“ Experiment, welches versucht pluralistische Gesellschaften an vorpluralistische Traditionen rückzubinden. Die religiösen Werte sowie Orientierungen zeigen sich in multireligiösen Gesellschaften als allgemein partikularistisch, geradezu widersprüchlich wie auch konfliktbehaftet (Krainz 2014: 56).

3.2. Islamischer Religionsunterricht in Österreich

In Österreich stellt die katholische Kirche für den Katholizismus eine offizielle Vertretungsinstitution dar, welche sich um die religiösen Angelegenheiten wie auch Interessen ihrer Angehörigen kümmert. Dem Islam hingegen fehlt es an so einer Institution (vgl. Hopmann 2008: 426, Aslan 2009, Busch und Goltz 2011; zit. nach Krainz 2014: 59). Krainz (2014: 51) zufolge ist die Entwicklung einer offiziellen Vertretung, welche die Gesamtheit der islamischen Interessen vertritt, gerade für eine kulturell wie auch historisch nicht institutionell organisierte Religion, etwas schwieriger. Österreich weist in Bezug auf das Verhältnis zwischen Religion und Staat ein Kooperationssystem auf, das Elemente des alten Staatskirchentums enthält und sich somit als neutral gegenüber den anerkannten Religionsgemeinschaften versteht. Den anerkannten Religionsgemeinschaften werden gewisse Zugeständnisse sowie Freiheiten im öffentlichen Raum gestattet, welche gesetzlich geregelt sind (vgl. Potz 2012: 15f.). Aufgrund des Islamgesetzes, welches bereits seit 1912 existiert und 2015 erneuert wurde, gilt gegenwärtig ein

Religionsunterricht, in öffentlichen Schulen, als legitim. Ferner wurde dieses Gesetz von Kaiser Franz Joseph I. gesetzlich anerkannt (vgl. ebd. 2014: 51):

„Den Anhängern des Islam nach hanefitischem Ritus wird in den im Reichsrat vertretenen Königreichen und Ländern die Anerkennung als Religionsgesellschaft im Sinne des Staatsgrundgesetzes vom 1. Dezember 1867, R.G.Bl. Nr. 142, insbesondere des Artikels XV desselben [...] gewährt. [...] §6. Die Religionsgesellschaft der Anhänger des Islams nach hanefitischem Ritus genießt als solche sowie hinsichtlich ihrer Religionsausübung und ihrer Religionsdiener denselben gesetzlichen Schutz wie andere gesetzlich anerkannte Religionsgesellschaften. Auch die Lehren des Islams, seine Einrichtungen und Gebräuche genießen diesen Schutz, insofern sie nicht mit den Staatsgesetzen im Widerspruch stehen“ (IGGiÖ 2011/Reichsgesetzblatt 1912: 1, Artikel 1/Reichsgesetzblatt 1912, Artikel 1, §6.: 1).

Die gesetzliche Legitimierung des Islams als staatlich anerkannte Religion ergab sich im Jahr 1908 aufgrund der Annexion von Bosnien und Herzegowina. Bereits zur damaligen Zeit wurden den muslimischen BürgerInnen Rechte im Hinblick auf die Ausübung ihrer Religion zugesprochen (vgl. IGGiÖ 2011). Durch die rechtliche Anerkennung des Islams einerseits und durch die Immigration türkischer und jugoslawischer MigrantInnen andererseits, stieg der Anteil der österreichischen Bevölkerung mit islamischen Religionsbekenntnis weiter an. Folgend wurde ein „*Moslemischer Sozialdienst*“ gegründet, der sich mit religiösen und sozialen Belangen der muslimischen Gemeinde beschäftigte. Basierend auf dem Islamgesetz bekam dieser Sozialdienst im Jahre 1979 schließlich die Bewilligung zur Errichtung einer Kultusgemeinde. Es wurde die islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ) als Körperschaft öffentlichen Rechts gegründet, welche bis heute in dieser Form besteht (vgl. IGGiÖ 2011). Aufgrund der geltenden Rechtsstellung in Österreich kann die Islamische Glaubensgemeinschaft (IGGiÖ) alle Rechte sowie Privilegien einfordern, welche staatliche anerkannten Kirchen- und Religionsgemeinschaften zugestanden werden (vgl. Krainz 2014: 52). An dieser Stelle hebt der Autor hervor, dass nicht nur die gesetzliche Anerkennung des Islams im Jahre 1912 oder die Gründung der Islamischen Glaubensgemeinschaft die einzigen Voraussetzungen für die Notwendigkeit eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen sind, sondern vielmehr die nicht vorhandene Trennung zwischen Kirche und Staat (vgl. Krainz 2014: 53; zit. nach. Beck 2008: 49).

Das bestehende Islamgesetz wurde im Jahr 2015 neu überarbeitet und trägt gegenwärtig den Titel „*Bundesgesetz über die äußeren Rechtsverhältnisse islamischer Religionsgesellschaften - Islamgesetz 2015*“ (vgl. RIS 2016: 1). Dieses Gesetz verweist ausdrücklich auf die offizielle Anerkennung der islamischen

Religionsgesellschaften in Österreich, welche demnach Körperschaften öffentlichen Rechtes darstellen. Somit haben MuslimInnen in Österreich unter anderem das Recht auf öffentliche Religionsausübung, freie Lehre und Bekenntnis. Die Lehre, diverse Institutionen, Bräuche sowie Feiertage des Islams stehen unter gesetzlichem Schutz, sofern diese nicht dem staatlichen Gesetz widersprechen (vgl. ebd. 2016: 1⁹).

3.3. MuslimInnen in Österreich und im österreichischem Schulsystem

Im Rahmen einer Publikation des Österreichischen Integrationsfonds erstellte Stephan Marik-Lebeck eine statistische Hochrechnung im Jahre 2009, welche die Zahl der Personen mit islamischem Religionsbekenntnis ermittelte. Den Hochrechnungen zufolge leben im Jahr 2008 515.914 MuslimInnen in Österreich. Auf Basis demographischer Daten sowie Migrationszahlen gibt es gegenwärtig nur Schätzungen darüber, wie viele Personen islamischen Glaubens in Österreich wohnhaft sind (vgl. Bauer 2015: 28). Betrachtet man die Zahlen der Volkszählung im Jahre 2001 (338.988 MuslimInnen), kann von einem kontinuierlichen Anstieg der in Österreich lebenden MuslimInnen gesprochen werden. Unter Berücksichtigung einer statistischen Auszählung der Einrichtung für Islamische Studien an der Universität Wien im Jahre 2012, leben gegenwärtig mehr als 570.000 Personen islamischen Glaubens in Österreich (vgl. Medienservicestelle 2015). Ferner zeigen diverse Zählungen, dass türkische Staatsangehörige unter MuslimInnen in Österreich die größte Gruppe mit rund 109.000 Personen darstellen (vgl. Bauer 2015: 30). Trotz dieser höchst heterogenen und nach ethnischen sowie religiösen Kriterien äußerst breit gefächerten Gruppe, *„[...] mehrheitlich türkischstämmige Sunniten, kurdischstämmige Sunniten, türkisch-, aber auch kurdischstämmige Aleviten“*, ist jedoch die türkische Sprache der gemeinsame Nenner dieser heterogenen Gruppe. Somit spricht Bauer (2015: 30) von einem „gesamttürkischen Zusammenhalt“.

Die BosnierInnen bilden die zweitgrößte Gruppe ausländischer MuslimInnen in Österreich, mit rund 52.000 Personen. Viele von ihnen gelangten in Zuge der

⁹ Reichsgesetzblatt für die im Reichsrath vertretenen Königreiche und Länder online/Gesetz vom 15. Juli 1912 betreffend die Anerkennung der Anhänger des Islam nach hanefitischem Ritus als Religionsgesellschaft.

kriegerischen Auseinandersetzung im ehemaligen Jugoslawien nach Österreich. Ihnen folgen Staatsangehörige von Serbien, Montenegro und dem Kosovo, wie auch russische Tschetschenen und mazedonische BürgerInnen (vgl. Bauer 2015: 30). Aufgrund diverser Fluchtbewegungen im Jahre 2015 und 2016 stieg der Anteil von MuslimInnen arabischer Herkunft in Österreich rapid, welche vorwiegend aus Syrien, dem Irak und Afghanistan stammen (vgl. Medienservicestelle 2015). Laut der IGGiÖ kam zuvor die Mehrheit der arabischen gläubigen MuslimInnen hierzulande aus Ägypten (vgl. Medienservicestelle 2015).

Die derzeit in Österreich lebenden MuslimInnen teilen sich auf das gesamte Bundesgebiet auf, wovon mehr als ein Drittel in Wien wohnhaft ist, gefolgt von Oberösterreich, Niederösterreich, Vorarlberg, Tirol und Salzburg. Dabei wird vermutet, dass es sich hierbei um 85 Prozent Sunniten und 15 Prozent Aleviten beziehungsweise andere Schiiten handelt (vgl. Bauer 2015: 30-31).

Aufgrund des Religionsunterrichtsgesetzes im Jahre 1949 und dessen Anerkennung räumt der Staat den Religionsgemeinschaften Autonomie ein. Folglich wurde festgelegt, dass der öffentliche Religionsunterricht von den jeweiligen Religionsgemeinschaften bereitgestellt, geleitet wie auch unmittelbar beaufsichtigt wird. Der Staat hingegen geht der Aufgabe nach, diesen zu finanzieren, organisieren und schuldisziplinär zu kontrollieren (vgl. Mohr 2006: 144). Im Jahre 2006 nahmen bundesweit rund 39.000 Schüler und Schülerinnen am islamischen Religionsunterricht teil und die Zahl von Personen mit Neugier am islamischen Religionsunterricht steigt. Betrachtet man die Zahlen vom Schuljahr 2010/2011, so kann von einem Anstieg interessierter SchülerInnen gesprochen werden, da insgesamt etwa 57.000 muslimische Kinder/Jugendliche in Österreich einen islamischen Religionsunterricht besuchten (vgl. IGGiÖ 2011). Derzeit besuchen 66.000 SchülerInnen einen islamischen Religionsunterricht, wobei die Mehrheit der islamischen SchülerInnen in Wien lebt. Insgesamt werden in Österreich 570 Lehrerinnen und Lehrer dafür eingesetzt (vgl. Bauer 2015: 20).

Exkurs: Islam in Österreich

Der Islam ist eine monotheistische Religion, die die Existenz anderer Götter ausschließt. Die Religion wurde durch den Propheten Mohammed (um 570-632) im frühen 7. Jahrhundert, im heutigen Saudi-Arabien gegründet. Nach dem Christentum ist der Islam mit circa 1,3 Milliarden AnhängerInnen (MuslimInnen/MoslemInnen), die zweitgrößte und zugleich die am stärksten zunehmende Weltreligion. Der Koran (Qur'an) ist die heilige Schrift des Islams, welche nach dem Verständnis gläubiger MuslimInnen, durch den Propheten Mohammed in arabischer Sprache offenbart wurde und die Worte Gottes beinhaltet. Der Koran wird üblicherweise im arabischen Originaltext gelehrt beziehungsweise gelernt (vgl. Bauer 2016: 4). Nach der Glaubensrichtung Islam (Glaubensrichtung 2007) unterteilt sich der Islam in: i) die Sunniten, die größte Glaubensrichtung im Islam – mit den unterteilen Rechtsschulen in Hanafiten, Malikiten, Hanbaliten, Schafiiten und den an die Hanbaliten angelehnten Wahhabiten, ii) die Schiiten, welche die zweitgrößte Konfession im Islam bilden. Sie gliedern sich in Imamiten oder Zwölferschia (Ismailiten), die Zaiditen oder Fünferschia. Darauf folgen die iii) Charidschiten und der Sufismus mit hauptsächlich esoterischen Aspekten. Die iv) Aleviten und die Ahmadiyya bilden die vierte und letzte Glaubensrichtung des Islams (vgl. Glaubensrichtung Islam 2007).

In Anlehnung an Schmidinger (2007: 242) sind alle Gläubigen der vier islamischen Strömungen in Österreich vertreten. Als geregelte Gemeinde dagegen finden sich nur Organisationen der Sunniten, der Wahabiten, der Zwölferschiiiten, der Aleviten und der Ahmadiyya wieder. Die Mehrheit der österreichischen MuslimInnen, wie der Großteil der MuslimInnen weltweit, gehören dem sunnitischen Islam an.

„Die Zahl der Wahabiten ist sehr schwer zu schätzen, da diese mehrheitlich gut in die sunnitisch dominierte IGGiÖ¹⁰ integriert sind und kaum als solche eigenständig auftreten“ (vgl. ebd.).

¹⁰ Die IGGiÖ gilt als Plattform für alle in Österreich lebende MuslimInnen. Die IGGiÖ definiert ihr Selbstverständnis, unter Berücksichtigung des Islamgesetzes 1912 in der Fassung von 1988 und der Islamverordnung 1988 verabschiedeten Verfassung 2009, wie folgt: „Art. I Abs. 5 der Verfassung der IGGiÖ: Der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich gehören alle MuslimInnen ohne Unterschied des Geschlechts, der ethnischen Herkunft, der Rechtsschule und der Nationalität an“ (vgl. IGGiÖ 2011)

Aufgrund der geschätzten Daten über die konfessionelle Zusammensetzung der österreichischen MuslimInnen, können diese Zahlen als nicht allgemein gültig betrachtet werden.

Da die Sunniten - gefolgt von den Schiiten, zu den, auch in Österreich, meist vertretenen Gläubigen im Islam zählen, wird im Folgenden eine kurze Darstellung dieser Strömung vorgelegt.

In Anlehnung an Bauer (2016: 6) beschreibt das Wort Sunna im sunnitischen Islam „die Tradition“ des Propheten. Die ersten vier Nachfolger des Propheten (Abu Bakr, Umar, Uthman, Ali) gelten als Kennzeichnung für die Sunniten, welche als „rechtgeleitete Kalifen“¹¹ verehrt werden, währenddessen die Schiiten nur die Nachfolge Alis anerkennen. Die Sunniten unterteilen sich in vier Rechtsschulen: i) Hanafiten, ii) Malikiten, iii) Hanbaliten und iv) Schafiiten.

Die IGGiÖ (2011) verweist explizit auf die Existenz von Rechtsschulen, welche als selbstverständlich betrachtet werden. Diese spiegeln sowohl das Ergebnis historischer Entwicklungen, wie auch die Pluralität sowie Vitalität der islamischen Gemeinschaft wieder. Somit gibt jede Rechtsschule, laut der IGGiÖ, den Islam authentisch wieder. Die demonstrativ getroffene Aufzählung zieht folgende Rechtsschulen in Betracht: i) die 4 sunnitischen Rechtsschulen, ii) die Zwölf Schia, iii) die Zaiditen, sowie iv) die Ibaditen. Das Bekenntnis der Schahada *„Ich bezeuge, dass es keinen Gott außer Gott gibt und das Muhammed Sein Diener und Sein Gesandter ist“* gilt als Hauptmerkmal des Islams (vgl. IGGiÖ 2011). Folgend sieht sich die IGGiÖ allen MuslimInnen verpflichtet.

In Anlehnung an die IGGiÖ (2011) weisen die vier sunnitischen Rechtsschulen eine einheitliche Glaubenslehre auf, die sich im geringen Ausmaß bei der Religionspraxis voneinander unterscheiden. Dabei geht es vor allem um deren Vorgehensweise sowie um deren Eigenschaften der jeweiligen religiösen Begründung. Somit obliegt die Befolgung einer Rechtsschule den ReligionslehrerInnen. Folglich steht den/der Lernenden frei, *„sich von Fall zu Fall die Rechtsmeinung eines Gelehrten oder einer Gelehrtengruppe einer dieser vier Rechtsschulen anzuschließen“* (ebd.). Unter Berücksichtigung der anderen drei Rechtsschulen weisen die vier sunnitischen

¹¹ "Rechtgeleitete Kalifen" ist eine unter den Sunniten weit verbreitete Begrifflichkeit, der ersten vier Nachfolger des Propheten - Abu Bakr, Umar, Uthman, Ali (vgl. Enzyklopädie des Islams 2006).

Rechtsschulen eine überwiegend gemeinsame Glaubenslehre auf – ausgenommen bestimmter Unterscheidungen innerhalb der Religionspraxis (vgl. IGGiÖ 2011).

4. Bestimmungen der Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht

„Der Religionsunterricht dient der Integration der Gemeinschaft, nicht der Integration der Gesellschaft“ (Mohr 2006: 147).

Die zu untersuchenden Religionsschulbücher *Islamstunde* der ersten bis vierten Schulstufe orientieren sich in ihrer Konzeption und ihrem Aufbau an den Vorgaben der österreichischen Lehrpläne (vgl. Veritas Verlag 2016). Das folgende Kapitel versucht einerseits einen Überblick über die Bedeutung des Curriculums im Allgemeinen zu schaffen, andererseits wird auf die Bestimmungen von Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht näher eingegangen, insbesondere auf die Bestimmungen des Lehrplans für den islamischen Religionsunterricht an Volksschulen.

4.1. Lehrpläne und Bildungsziele für den islamischen Religionsunterricht im Allgemeinen

Hameyer, Frey und Haft (1983: 21) verstehen unter der Definition Curriculum¹² einen Lehrplan, eine Organisation beziehungsweise eine Vorbereitungsanweisung für einen institutionellen Unterricht. Lehrpläne beinhalten eine Aufzeichnung von festgelegten Handlungen, die darauf abzielen, gewollte Lernprozesse zu strukturieren. Beispielsweise werden Prozesse und Voraussetzungen, die für die Planung von diversen Lernprozessen verwendet werden sollen, welche wiederum zu allgemeinen Bestimmungen für den Unterricht und für Lehrbücher führen, in einem Curriculum

¹² „Das Curriculum beginnt, dieser Auslegung folgend, mit dem ersten Planungsschritt auf dem Wege zur Konstituierung geplanter Lernereignisse und führt bis hin zur Evaluation der Lernprozesse und der Analyse von Wirkungen des Einsatzes neuer Curriculumsysteme“ (Hameyer, Frey, Haft 1983: 21).

beschrieben. In Anlehnung an das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK, gemäß § 2 Abs. 2 des Religionsunterrichtsgesetzes) wird der Lehrplan beziehungsweise das Bildungsziel für den islamischen Religionsunterricht wie folgt beschrieben:

„Der Religionsunterricht als eigener Unterrichtsgegenstand betrachtet es als seine vornehmste Aufgabe, an der Entwicklung der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen, ihrer Entwicklungsstufe entsprechenden, Unterricht - entsprechend dem § 2 (1) des Schulorganisationsgesetzes i.V.m. Art. 14 (2) § 5 B-VG - mitzuwirken.“ (RIS 2016: 2)

Die Bildungsziele des oben angeführten Zitats sollen demnach einen Beitrag zur individuellen Orientierung der Schüler und Schülerinnen leisten. Ferner haben sie den Auftrag, die Lernenden dazu befähigen, eigene wie auch fremde Perspektiven, respektive anderen Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen, zu verstehen und vertreten zu können (vgl. RIS 2016: 2).

Das BMUKK verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die eigene Herkunft und die Zugehörigkeit zur islamischen Glaubensgemeinschaft eine wesentliche Rolle bei der Identitätsentwicklung beziehungsweise Identitätsfindung muslimischer Kinder mit Migrationshintergrund spielen. Demnach müssen im islamischen Religionsunterricht biografische Lebensvorstellungen der Lernenden aufgegriffen und durch themenspezifische Interaktion eine *„verantwortungsbewusste, unvoreingenommene, von Toleranz geprägte und selbstbestimmte Lebensführung in einer pluralistischen Gesellschaft“* ermöglicht werden (vgl. RIS 2016: 2). Außerdem beinhaltet die Unterrichtszielsetzung eine reflektierte Auseinandersetzung mit den religiösen und kulturellen Erfahrungen der SchülerInnen. Außerdem werden die unterschiedlichen Herkunftsländer der Kinder und Jugendlichen als Bereicherung im Unterricht angesehen (vgl. RIS 2016: 2). Als wichtiges Ziel gilt *„[...] die Herausbildung einer Identität, die Österreich als Heimat und den Islam als persönliches Glaubensbekenntnis anerkennt.“* (RIS 2016: 2).

In Anlehnung an das BMUKK kann dies nur gelingen, wenn im Religionsunterricht eine Hinwendung zum jeweiligen Land, in dem der Unterricht durchgeführt wird, stattfindet. Diese situationsspezifische Auseinandersetzung versucht eine verantwortungsvolle, konstruktive wie auch sinnvolle Partizipation aller Menschen in einer pluralistischen Gesellschaft, zu ermöglichen (vgl. RIS 2016: 2). Die Auseinandersetzung

mit der eigenen (österreichisch- islamischen) Identität an öffentlichen Schulen eröffnet den in Österreich geborenen MuslimInnen die Möglichkeit, sich in Österreich beheimatet zu fühlen (vgl. RIS 2016: 2). Durch eine positive Identifikation mit dem eigenen Ich können mögliche Unsicherheiten gegenüber anderen Mitmenschen reduziert und ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben in einer Gesellschaft gewährleistet werden (vgl. Aslan 2015: 180). Unter Berücksichtigung der jeweiligen Vorgaben der Lehrpläne und dem BMUKK werden allgemeine Bildungs- und Lehraufgaben für den islamischen Religionsunterricht festgelegt. Die Lehraufgaben des Unterrichts beinhalten, dass sich die SchülerInnen mit der „Sinnfrage“ beschäftigen, um einen persönlich individuellen Zugang zu Gott zu finden. Ferner sind diese für die Weiterentwicklung der Menschheit, für Gleichheit, Respekt, Frieden und Gerechtigkeit einzusetzen (vgl. RIS 2016: 2).

Religiöse Bildung soll im Unterricht zu einer Persönlichkeitsentwicklung anregen und zu einer ethisch moralischen Werteerziehung der SchülerInnen beitragen. Lehrpläne beinhalten nicht nur grundlegende Bildungs- und Lehraufgaben, sondern universelle didaktische Grundsätze für den islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Im Lehrplan wird deutlich darauf hingewiesen, dass in einem konfessionellen Unterricht sowohl der islamische Konsens, als auch Österreich und die österreichische Gesellschaft im 21. Jahrhundert beidseitig zu berücksichtigen und miteinander in Beziehung zu setzen sind. Die Thematisierung wie auch Behandlung aktueller Themenstellungen zählen zu den wesentlichen Aufgaben des Unterrichts (vgl. RIS 2016: 2ff.). Durch die *„Ermutigend zu einer Wahrnehmung der dem Islam innewohnenden Dynamik, stellt sich der islamische Religionsunterricht den Herausforderungen der modernen Zeit“* (RIS 2016: 2). Demnach sind die LehrerInnen im Religionsunterricht dazu aufgefordert darauf zu achten, dass die SchülerInnen ein einheitliches Verständnis hinsichtlich des Islams entwickeln können. Folgend richtet sich der Unterricht auf körperliche, seelische und auf geistliche Dimensionen, welche auf der Lehre des Islams beruhen und sich darüber hinaus mit allen Ebenen des menschlichen Daseins beschäftigt. Um eine tiefgreifendes Verständnis zu erzeugen, müssen verschiedene Auffassungen in Bezug auf die jeweiligen (religiösen) Lehr- und Lerninhalte berücksichtigt werden. Dadurch wird den SchülerInnen eine förderliche didaktische wie auch methodische Aufbereitung eröffnet (vgl. RIS 2016: 3). Folgend verweisen die allgemeinen didaktischen Grundsätze für den islamischen Unterricht,

dass die SchülerInnen den Mittelpunkt des Unterrichts bilden. Durch die personenzentrierte Perspektive soll sichergestellt werden, dass die jeweiligen subjektiven Bedürfnisse, die sozialen wie auch kognitiven Fähigkeiten, sowie die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen angemessen berücksichtigt werden. An einem Islamischen Religionsunterricht nehmen Schüler und Schülerinnen teil, die unterschiedliche Migrationshintergründe aufweisen oder aus verschiedenen Kulturen stammen, zusätzlich zu ihren religiösen Traditionen, ihrer individuellen Schulstufen und ihrem derzeitigen Wissensstand (vgl. RIS 2016: 3).

Handlungsorientierte wie auch schüleraktivierende Methoden dienen dazu, die individuellen Lebensentwürfe der Kinder und Jugendlichen in den Unterrichtsablauf konstruktiv miteinzubeziehen und mit themenspezifischen Inhalten in Bezug zu setzen. Durch diese aktive Auseinandersetzung mit den jeweiligen unterschiedlichen Identitäten der SchülerInnen in einer Klasse lernen diese, dass die Identität eines Menschen aus mehreren Teilidentitäten besteht und diese von unterschiedlichen Faktoren und dem jeweiligen Kontext abhängen (vgl. RIS 2016: 3).

Die Erziehung zur Mündigkeit ist ein weiteres pädagogisches Ziel im islamischen Religionsunterricht. SchülerInnen sollen durch verschiedene Unterrichtsinhalte lernen, Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und eigene Standpunkte zu entwickeln und zu begründen (vgl. RIS 2016: 3). Ziel des Unterrichts sind demnach aktive, verständige, verantwortungsbewusste, selbstbestimmte und an der Gesellschaft partizipierende SchülerInnen (RIS 2016: 3). SchülerInnen werden im Religionsunterricht dazu ermutigt, Gegebenheiten sowie menschliches Handeln auf einer sachlichen Ebene kritisch zu reflektieren. Aus diesem Grund sind die Lernenden dazu aufgefordert, einen respektvollen, methodisch reflektierten Umgang mit Inhalten und Texten zu erlernen. Gleichzeitig erhebt dieser Anspruch die Voraussetzung, dass Lehrende zusammen mit ihren SchülerInnen anspruchsvolle Themen ausarbeiten und diese ausreichend diskutieren (vgl. RIS. 2016: 3f.). Durch fortlaufende Diskussionen erwerben SchülerInnen die Fähigkeit, Inhalte anhand der vorhandenen Quellen zu begründen und sich in Form einer sachlichen und themenbezogenen Argumentation mit ihren MitschülerInnen auszutauschen. Zu einem weiteren wesentlichen Bestandteil des islamischen Religionsunterrichts zählt die Heranführung an die Lektüre des Qur'ans und Hadiths (Erzählungen) im Originaltext. Die

SchülerInnen lernen, den Qu'ran auf Arabisch, unter Beachtung der kunstvollen Vortragsweise des Tadschwid, zu lesen wie auch zu rezitieren, um religiöse Handlungen, wie beispielsweise Gebete, nachvollziehen zu können. Da häufig keine sinngemäßen Übersetzungen der Fachbegriffe aufzufinden sind, spielt das Erlernen von arabischen, religiösen Termini in Bezug auf deren Bedeutung eine wichtige Rolle (vgl. RIS 2016: 4).

Um eine interreligiöse Zusammenarbeit zu fördern ist, in den Bestimmungen der Lehrpläne, eine Kooperation zwischen ReligionslehrerInnen verschiedener Konfessionen vorgesehen. LehrerInnen und SchülerInnen werden dazu aufgefordert, die erarbeiteten Themen des Religionsunterrichts an Lehrende und SchülerInnen weiterzugeben, die nicht am islamischen Religionsunterricht teilnehmen. Unterrichtsfächer wie beispielsweise Biologie, Geographie und Geschichte eignen sich durchaus für eine Durchführung interdisziplinärer Projekte, da die Curricula dieser Fächer viele Anknüpfungsmöglichkeiten anbieten (vgl. RIS 2016: 4).

Die Lehrpläne wurden in Kooperation mit dem BMUKK und der IGGiÖ erstellt, um somit die Lehrenden über Zielsetzungen und Inhalte des islamischen Religionsunterrichts informieren zu können. Somit ist es möglich, dass der/die LehrerIn im Unterricht, Prioritäten setzen und die zu unterrichtenden Stunden, so zu koordinieren, dass sowohl die Bedürfnisse der SchülerInnen, als auch die jeweiligen Klassensituationen berücksichtigt werden können (vgl. RIS 2016: 4).

4.2. Zusätzliche Bestimmungen der Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht an Volksschulen

Die Grundsatzbestimmungen des Lehrplans für den islamischen Religionsunterricht an Volksschulen weisen einen zusätzlichen Rahmencharakter auf, da andere Themen eine vorrangige Bedeutung zugeschrieben wird. Anhand wiederkehrender Themenbereiche in den jeweiligen Schulstufen erfolgt eine detaillierte Beschreibung des Lehrinhalts, der als Grundlage für die Unterrichtsplanung und dessen Durchführung herangezogen wird.

„Ich gehe (endlich) in die Schule - in meine Klasse gehen viele nette Schulkolleginnen und Schulkollegen. Wir sind eine Gemeinschaft - trotz aller Unterschiede. Obwohl die

Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Kindergärten kommen, die Eltern vielleicht aus unterschiedlichen Ländern, sie zu Hause eventuell unterschiedliche Sprachen sprechen und sich auch im Essen unterscheiden, sind doch alle Mitglieder dieser einen und besonderen Klassengemeinschaft: sie unterstützen einander und profitieren von den vielen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie in die Schule mitgebracht haben. Sie sind Freunde, spielen gemeinsam, lernen gemeinsam, sitzen nebeneinander, teilen miteinander, feiern gemeinsam etc.“ (RIS 2016: 6; Beispiel für einen Themenkreis der 1. Schulstufe).

Unter Bezugnahme der Inhalte auf den Jahreskreis (Periode eines Schuljahres) und die kalendarischen Ereignisse, sollen die jeweiligen Themen im Religionsunterricht vermittelt werden (vgl. RIS 2016: 5f). Auch hier wird auf die Relevanz einer personenspezifischen Perspektive im persönlichkeitsbildenden Religionsunterricht verwiesen. Durch diese findet eine Bezugnahme auf die eigenen, individuellen biographischen Lebensentwürfe statt, wodurch die SchülerInnen in seinem/ihrem Sein beziehungsweise in seiner/ihrer Individualität Sinn erkennen und somit den einzelnen Aspekten Bedeutung zuschreiben können. Wie im Kapitel zuvor bereits erwähnt, sollen SchülerInnen mit muslimischen Hintergrund im Unterricht erfahren, dass sie als Teil der pluralistischen Bevölkerung Österreichs ihr persönliches Glaubensbekenntnis selbstbestimmt leben und ausüben können und durch ihre dadurch gewonnenen Kompetenzen ein aktiver Teil der österreichischen Gesellschaft sind (vgl. RIS 2016: 5).

In Anlehnung an das BMUKK soll im Unterricht mit unterschiedlichen didaktischen Methoden gearbeitet werden, um den Unterrichtsinhalt abwechslungsreich zu gestalten (vgl. RIS 2016: 5). Eine Pluralität der Unterrichtsmethoden spiegelt nach dem BMUKK die Vielfalt der jeweiligen Lehr- und Lerninhalte wider (vgl. RIS 2016: 5).

5. Die Schulbücher Islamstunde

Die Schulbücher *Islamstunde* dienen seit dem Jahr 2014 dem islamischen Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Österreich (vgl. BMBF 2014). Die Lehrbücher unterliegen beziehungsweise orientieren sich an den inhaltlichen Vorgaben der österreichischen Lehrpläne (vgl. Veritas Verlag 2016) und sorgen unter anderem für die Strukturierung von Lernprozessen in der jeweiligen Schulstufe (vgl. Hameyer, Frey, Haft 1983: 21). Seit der Bekanntmachung im österreichischen Bundesblatt 1983 ist der Lehrplan die verbindliche Grundlage für den Islamischen Religionsunterricht von der ersten bis zur zwölften Klasse. Im Auftrag der IGGiÖ wurden die

Schulbücher *Islamstunde* unter der Leitung von Amena Shakir, einer Religionspädagogin und Germanistin, entwickelt. Unter Berücksichtigung des islamischen Religionsunterrichtes an öffentlichen Schulen handelt es sich bei den Schulbüchern um eine erstmalige systematische Umsetzung bekenntnis- beziehungsweise kompetenzorientierter Perspektiven (vgl. Ismail - Wiener Zeitung.at 2014). Auch die Lehrbücher *Islamstunde* orientieren sich in Konzeption und Aufbau an den Bestimmungen der österreichischen Lehrpläne sowie an den Prinzipien des islamischen Religionsunterrichts (vgl. Veritas Verlag 2016). Das zeigt sich

„[...] an der Vermittlung der österreichisch-islamischen Identität, der Vermittlung der selbstverständlichen Diversität der kulturellen und ethnischen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler, der Verankerung in der unmittelbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie der Einbeziehung spiritueller Dimensionen in den Religionsunterricht (vgl. 2014, zit. n. Veritas Verlag 2016: 4).

Weiters wurde darauf geachtet, die Lerninhalte der Lehr- sowie Arbeitsbücher altersgemäß zu gestalten. Somit wird den SchülerInnen ein spielerischer Kompetenzerwerb ermöglicht. Unterrichtstechniken umfassen beispielsweise Denkaufgaben, Erörterungen von Geschichten und kindergerechten Koranexegese, Rollenspiele, Singen, Philosophieren, Rätseln, Rappen oder Dichten (vgl. Veritas Verlag 2016: 4). Mittels unterschiedlicher Symbole am Anfang des jeweiligen Arbeitsauftrags werden die im Religionsunterricht durchzuführenden Aufgaben dargestellt (vgl. *Islamstunde 2* 2014: 2).

In jedem Schulbuch verabschieden sich die leitenden Hauptfiguren der vorherigen Schulstufe zu Beginn eines neuen Schuljahres und berichtet den SchülerInnen von ihren Erlebnissen beziehungsweise Erfahrungen in den Sommerferien. Dieses didaktische Vorgehen dient den Lernenden zur Herstellung religiöser Bezüge zu deren Aufenthaltsorten in der schulfreien Zeit.

Die Schulbüchern *Islamstunde* der ersten bis vierten Schulstufe beinhalten acht Leitfiguren, die versuchen, die Vielfalt der in Österreich lebenden MuslimInnen zu repräsentieren (vgl. Veritas Verlag 2016: 4). In einem Interview verweist Shakir (vgl. Ismail 2014) auf ihr Anliegen, die Vielfalt der in Österreich lebenden MuslimInnen in der *Islamstunde* so darzustellen, dass sich alle Kinder in den Lehrbüchern wiederfinden. Folgend weisen die jeweiligen Leitfiguren der *Islamstunde* verschiedenen kulturelle Bezüge (türkische, bosnische, arabische, österreichische, etc.) auf (vgl. Ismail 2014).

Die Schulbücher *Islamstunde* nehmen auch unterschiedliche Rechtsschulen des Islams und deren Interpretation in ihrem Blickwinkel und verdeutlichen die Anerkennung der islamischen Vielfalt innerhalb der Gemeinschaft. Zudem sollen die Lehrbücher den Lernenden vermitteln, dass es kein Widerspruch ist, gleichzeitig MuslimIn und auch ÖsterreicherIn zu sein (vgl. Ismail 2014).

An dieser Stelle wird bereits ersichtlich, dass die Konzeption der Schulbuchreihe versucht die Pluralität, in Kontext der österreichischen Gesellschaft näher zu fassen. Um jedoch eine theoretisch fundierte Analyse unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens durchführen zu können, wird im folgenden Kapitel zunächst die methodische Vorgehensweise präsentiert.

6. Methode: Der Beutelsbacher Konsens

Der Beutelsbacher Konsens beruht nach Mickel (1999: 173ff.) auf insgesamt drei Prinzipien, die in erster Linie für die schulische und politische Bildung entwickelt wurden: i) das Überwältigungsverbot (Indoktrinationsverbot), ii) das Kontroversitätsgebot und iii) die Analysefähigkeit oder Interessenlage der SchülerInnen. Schiele und Schneider (1996: 144) betonen in ihrem Herausgeberwerk *Reicht der Beutelsbacher Konsens?*, dass dieser Minimalkonsens (BK) als eine didaktische Konsensformel gelesen werden kann, welche auf drei Prinzipien beruht, deren Leitidee auf Reflexion der Transformation gesellschaftlich-politischen Wissens zu schulischen Wissen bildet. Diese drei Kriterien werden als Prüfkriterien geltend gemacht, welche eine Art Strukturgitter zur Kontrolle und Reflexion unterrichtlicher Auswahlentscheidungen darstellen. Folgend ist der Beutelsbacher Konsens als ein Kriterienraster anzusehen, das über allen politisch/religiösen Werten steht und somit versucht, einen objektiven Beitrag zur Demokratieerziehung zu leisten. Der Beutelsbacher Konsens ermöglicht die Standardisierung eines Diskurses, wie pädagogisch im Unterricht über politische Phänomene diskutiert werden kann. (vgl. Schiele / Schneider 1996: 145).

Wehling zufolge kann das Kontroversitätsgebot der kognitiven Lernzieldimension, das Überwältigungsverbot der affektiven Lernzieldimension und das Interessengebot der handlungsorientierten Lernzieldimension zugeordnet werden (vgl. Wehling; zit. n. Schiele/Schneider 1996: 145). Der Unterrichtsvorgang stellt die Inszenierung der

dreiseitigen Beziehung zwischen dem Lehrpersonal oder dem Lehrbuch, dem/der Lernenden und dem gelehrten Thema dar. Hermeneutisch gefasst handelt es sich um eine Beziehung zwischen dem Autor, dem/der LeserIn und dem Text (vgl. Schiele/Schneider 1996: 145).

In Anlehnung an Grammes (1996: 144) kann der Beutelsbacher Konsens als eine didaktische Konsensformel gelesen werden. Der Beutelsbacher Konsens wird erst in seinen Möglichkeiten ausgeschöpft, wenn er kritisch auf die Analyse konkreter schulischer wie auch außerschulischer Lernprozesse angewandt wird (vgl. ebd. 1996: 143). Um die Forschungsfrage *Inwiefern eröffnen die Schulbücher Islamstunde eine Anregung zur Pluralitätsfähigkeit unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens* beantworten zu können, wird der Beutelsbacher Konsens methodologisch in Form eines didaktischen Dreiecks kasuistisch, bezogen auf ausgewählte Referenzbeispiele aus der Schulbuchreihe *Islamstunde 1* bis *4*, angewendet. Schröder (2001: 75) beschreibt das Modell des didaktischen Dreiecks als eine ältere Form der Didaktik, welches das Zusammenspiel wichtiger Faktoren didaktischer Prozesse des Unterrichts darstellt (LehrerIn, SchülerIn und Unterrichtsstoff). Nach Schröder (2001: 76) agiert der/die LehrerIn durch Lehren im Unterricht, beispielsweise durch Erklären, Veranschaulichen, Motivieren oder Bestätigen. Die Aktionen des/der Lehrenden sind auf die Lernenden gerichtet. Bei den SchülerInnen zeigt sich das Lernen in unterschiedlichen Formen, zum Beispiel durch rezeptives Lernen, aktives Lernen, soziales Lernen, kreatives Lernen, etc. Demnach entsteht zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen eine Interaktion, mit dieser der/die Lehrende versucht, den Lernenden den Inhalt zu vermitteln. Dieser kann von verschiedener Art sein, Sachverhalte der Natur/Kultur, Formeln, Begriffe, konkrete Gegebenheiten und abstrakte Ableitungen. Dabei geschieht die Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in der Regel verbal aber auch nonverbal (vgl. Schröder 2001: 76).¹³

Im Fokus des Dreiecks stehen dabei nicht die Eckpunkte (Lehrer/Lehrerin, Schülergruppe, Sache beziehungsweise das Thema der Unterrichtseinheit), sondern die jeweiligen Seitenschenkel, also die dynamischen Vermittlungsrelationen, mit den

¹³ Das Didaktische Dreieck stellt wegen der Vielfalt und Komplexheit der am Unterricht beteiligten Faktoren nur ein „vereinfachtes Schema“ dar. Demnach findet es in der gegenwärtigen Literatur kaum noch an Verwendung, um die multifaktoriell bestimmten Prozesse des Unterrichts zu verdeutlichen (vgl. Schröder 2001: 76).

Kriterien Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und der Interessenlage der SchülerInnen (vgl. Grammes 1996: 145-146).

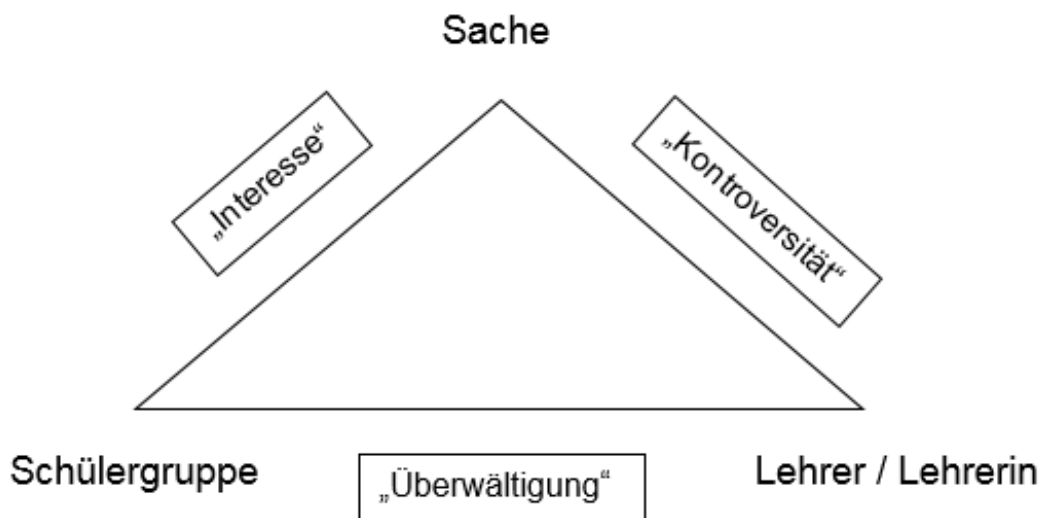


Abbildung 1: Grammes in Schiele und Schneider (1996: 145)

6.1. Das Überwältigungsverbot

Wehling (1977: 179; zit. n. Mickel 1999: 173) definiert das Überwältigungsverbot (Indoktrinationsverbot) wie folgt: *„Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer - im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern.“* Der Autor verweist an dieser Stelle auf die Grenzen politischer Bildung und Indoktrination. In einer demokratischen Gesellschaft, mit einer gesellschaftlich akzeptierten Zielvorstellung der Mündigkeit der Lernenden, ist die Rolle der/der Lehrerin/Lehrers unvereinbar mit Indoktrination (vgl. ebd.). Der *Beutelsbacher Konsens* beschränkt sich in diesem Zusammenhang auf eine Handlungsweise, die an eine anthropologische Grundvoraussetzung gebunden ist - der Instruktion, dass der *„Mensch Zweck an sich [...] und über jede Zwecke erhaben sei“*. Somit dürfen weder Lehrplanvorgaben noch Unterrichtspraxis die Heranwachsenden in Erziehungs- und Bildungsbereichen daran hindern, ihren Verstand zu gebrauchen.

Nichtsdestotrotz kann nicht darauf verzichtet werden, der/dem SchülerIn diverse rechtliche Bedingungen des Grundgesetzes, welche für ein staatliches Zusammen-

leben von Bedeutung sind, nahezubringen (Mickel 1999: 173). Die Gefahr das Überwältigungsverbot zu verletzen verringert sich beispielsweise durch das Einsetzen eines dialogischen Verfahrens, wo verschiedene Meinungen der SchülerInnen eingebracht, entwickelt, revidiert und neu begründet werden können. Somit werden die Lernenden dazu ermutigt, sich mit unterschiedlichen Wertorientierungen zu beschäftigen, bevor sie sich ein eigenes Urteil bilden. Bringt die/der Lehrende ihr/sein eigenes, begründetes Urteil im Unterricht ein, stellt dies noch keine Indoktrination dar. Im Gegenteil, dieser Standpunkt kann sogar pädagogische Glaubwürdigkeit erzeugen und notwendig sein, um der Beliebigkeit entgegenzuwirken. Damit wird in der Vielfalt von Meinungen ein fester Bezugspunkt geschaffen, denn eine rationale Urteilsbildung erfordert, alle dafür notwendigen Informationen zusammenzutragen sowie diese zu ordnen (vgl. Mickel 1999: 174).

In Anlehnung an Schluß (2007: 7) gilt die Behauptung, dass Indoktrination das Gegenteil von Erziehung ist, als umstritten. Funktionalistisch betrachtet scheint die Annahme als naheliegend, denn beide Ansätze beschreiben die Beeinflussung von Heranwachsenden, Zöglingen, Schüler und Schülerinnen. Dennoch fokussiert die Indoktrination auf Beeinflussung, die die zu Erziehenden verlässlich dazu leitet, den durch die Indoktrination anvisierten Inhalt in identischer Weise für sich selbst zu übernehmen. Die Selbstständigkeit des zu Erziehenden wird in dieser Form gänzlich ausgelassen. Insofern stellt Indoktrination das Gegenteil von Erziehung dar, da der Moment der Selbstständigkeit nicht nur als Ziel der Erziehung, sondern ebenso als seine Voraussetzung verstanden wird (vgl. Schluß 2007: 8). In Form des didaktischen Dreiecks (siehe Abbildung 1) vermittelt das Überwältigungsverbot/Indoktrinationsverbot die Transformation von Wissen auf der Beziehungsebene von LehrerInnen und SchülerInnen.

Dass der Religionsunterricht unter dem Verdacht steht zu indoktrinieren, ist gegenwärtig kaum abzustreiten. Dies kann mit der Zunahme eines weltanschaulich profilierten Atheismus, wie auch mit der Zunahme einer konfessionell profilierten Religiosität in Zusammenhang stehen. Denn der gegenwärtige Blickwinkel, unter Berücksichtigung von Religion, beinhaltet diverse Formen weltanschaulicher Unbestimmtheit und Indifferenz (vgl. Willems 2007: 79).

Warum der Religionsunterricht im besonderen Maße als indoktrinationsgefährlich gilt, versucht Willems (2007: 80-92) anhand einer evangelisch-religionspädagogischen Sichtweise zu klären. In erster Linie geht es dem Autor darum, aufzuzeigen, was Indoktrination im Religionsunterricht sein könnte. Anschließend versucht der Autor darzustellen, worin das indoktrinationskritische Potential religionspädagogischer Ansätze liegt und welche Anforderungen an einen nicht-indoktrinären Religionsunterricht zu stellen sind (vgl. Willems 2007: 80).

Eine Besonderheit des Religionsunterrichts besteht darin, dass es sich nicht nur um die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen handelt, sondern auch zentrale Werte, Haltungen sowie Einstellungen vermittelt werden. Demnach rückt der Religionsunterricht leicht in eine widersprüchliche Situation, da gesellschaftlich zugleich Erwartungen an den Unterricht gestellt werden, die letztlich Paradox zueinanderstehen (vgl. Willems 2007: 80-81)¹⁴.

Auch der wertebildende Charakter von Religionsunterricht stellt einen Grund dar, warum dieses Unterrichtsfach in den Verdacht kommt zu indoktrinieren. Allerdings würde ein Religionsunterricht, welcher auf die Vermittlung von Kenntnissen abzielt, seinen KritikerInnen suspekt bleiben. Gegenwärtig sind nicht nur Werte, welche in der jeweiligen Gesellschaft an Gültigkeit beanspruchen können und deren Legitimation umstritten, sondern auch das Wissen im Blick auf religiöse Fragen, d.h. welches Wissen den Anspruch auf Richtigkeit beziehungsweise Relevanz erheben darf (vgl. Willems 2007: 81).

Indoktrinationsverdächtigungen verlieren ihren Gehalt, wenn innerhalb einer Gesellschaft oder Kultur Einigkeit darüber besteht, inwiefern die Unterrichtsziele mit den Zielen der Gesellschaft übereinstimmen. Von Indoktrination wird nicht gesprochen, wenn in Mathematik die Grundrechenarten und die in Rechenoperation ermittelten Ergebnisse als „richtig“ vermittelt werden. Ebenso unwahrscheinlich wäre es

„[...] dass es aus einer Binnenperspektive als Indoktrination begriffen würde, wenn eine Gruppe, die in ihrer Gesamtheit von der Existenz einer bestimmten Gottes überzeugt ist und die keine alternativen Ansichten kennt, dieses Wissen an die junge Generation weiterzugeben“ (Willems 2007: 81).

¹⁴ Einerseits wird in einer Zeit angeblichen Wertefalls von Teilen der Öffentlichkeit erwartet, Werte im Religionsunterricht zu vermitteln, andererseits kann jeder Form von Wertebildung unterstellt werden, das Neutralitätsgebot zu verletzen und damit indoktrinär zu werden (vgl. Willems 2007: 80-81).

Es kann erst dann von Indoktrination gesprochen werden, wenn andere religiöse oder philosophische, agnostische oder atheistische Vorstellungen in einer bestimmten Gruppe an Relevanz erlangen. Von Überwältigung ist dann die Rede, wenn entweder das daraus zeitweilig umstrittene Wissen nach wie vor als fraglos gültig gelehrt wird oder Informationen über mögliche alternative Sichtweisen vorenthalten werden würden. Da keinerlei Einigkeit über religiöse Fragen innerhalb einer Gesellschaft herrscht, kann die Informationsweitergabe von Wissen über religiöse Themen, in den Verdacht kommen zu indoktrinieren.

Aufgrund der Vielzahl von unterschiedlichen Konfessionen und Religionen sowie deren Institutionalisierung als Religionsgemeinschaft, lassen sich religiöse Überzeugungen bestimmten Institutionen zuordnen. Die unterschiedlichen religiösen Strömungen und Institutionen können den Verdacht erwecken, wenn nun diese Einrichtungen für die Gestaltung religiöser Bildung verantwortlich sind, dass es im Unterricht darum geht, Glaubenssätze als Wahrheiten auszugeben, SchülerInnen in eine aufnehmende Haltung zu bringen oder sie darin zu belassen und abweichende Meinungen nicht beziehungsweise nur in geringen Maße zulassen. Dies kann ein weiterer Grund für die besondere Indoktrinationsanfälligkeit des Unterrichtsfaches Religion sein (vgl. ebd. 2007: 82).

Auch Grammes (1996: 148-152) beschreibt vier Arten von Überwältigung: i) Überwältigung durch Appell und Heroisierung, ii) Vereinnahmungen durch Verbünden, iii) Überhören von Einwänden und iv) Überreden durch Harmonisieren.

Anhand eines Beispiels beschreibt der Autor (Grammes 1996:148) die erste Variante einer Überwältigung, durch Appell und Heroisierung, an folgendem Beispiel: im Geschichtsunterricht wurden die politischen Morde an Rosa Luxemburg, Karl Liebknecht und dem chilenischen Präsidenten Salvador Allende genauer thematisiert. Dabei verwendet der/die LehrerIn diverse Ausdrucksformen:

„Sag mal, woher nehmen die denn den Mut, weiterzumachen“, „Wenn ihr da gehört habt und wenn ihr die Fakten jetzt kennt, dann könnt ihr euch mal überlegen, wie weit bei euch revolutionäres Bewußtsein gegeben ist. Überlegt euch mal, wie hättet ihr gehandelt? Das könnt ihr wissen, ich bin Revolutionär oder ich habe ein revolutionäres Bewußtsein oder nicht“

Eine Überwältigung durch einen moralischen Appell, sowie einer Verherrlichung di-

verser „heldenhafter“ Personen/Handlung kommt gegenwärtig kaum mehr im Unterricht vor.

Die zweite Variante, Überwältigung durch Vereinnahmen durch Verbünden, tritt ein, wenn eine Sache im Vorherein als bewältigt gilt und somit unangenehme Informationen tabuisiert oder suggestiv vom Lehrpersonal weggeredet werden (vgl. Grammes 1996: 149).

Eine weitere Möglichkeit des Indoktrinationsverbots zu missachten sieht Grammes (1996: 149) in dem Überhören von Einwänden. Aufgrund diverser Unterrichtsprotokolle kann darauf geschlossen werden, dass Schülerfragen, welche einen fruchtbaren Moment darstellen könnten, vom Lehrpersonal nicht wahrgenommen, überhört und folgend als Unterrichtsstörung ausgeblendet werden.

Überreden durch Harmonisieren stellt die vierte Variante einer Überwältigung dar. Dieses Verbot bezieht sich, aufgrund der gewählten Formulierungen, auf die Interessen und Bedürfnisse der „Schwächeren, Ärmeren oder Unterprivilegierten“. Somit werden diverse Perspektiven von Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern vor-schnell im Unterricht harmonisiert. An einer denkbaren pädagogischen Konfliktlösung wird in der Unterrichtseinheit jedoch nicht gearbeitet, stattdessen endet die Unterrichtseinheit oftmals mit diversen Verallgemeinerungen (vgl. ebd. 1996: 149).

Willems (2007: 83) hält fest, dass der Religionsunterricht im Vergleich zu anderen Schulfächern in der Tat dazu geeignet ist zu indoktrinieren. Dennoch verweist er darauf, dass es keine Lösung wäre, nur wegen seiner Indoktrinationsanfälligkeit, den Religionsunterricht umzuorganisieren oder umzugestalten, denn damit würde das besondere Profil wie auch sein besonderer pädagogischer Wert zunichtegemacht. *„Es kommt also darauf an, dass aus einem im besonderen Maße indoktrinationsanfälligen Fach keine indoktrinäres wird“* (Willems 2007: 83). Damit diese Aussage sichergestellt werden kann, formuliert der Autor drei Thesen. Ein nicht indoktrinierender Religionsunterricht ist ein Unterricht, der i) Möglichkeiten zur Distanzierung bietet wie auch Freiheiten zulässt und eröffnet, im Unterricht thematisierte Sichtweisen sowie Überzeugungen zu übernehmen oder abzulehnen und dennoch das Überwältigungsverbot berücksichtigt; ii) seine Perspektiven sowie Positionen äußert und reflektiert, beziehungsweise die SchülerInnen auf ein reflektiertes Wissen vorbereitet; iii) versucht alternative Sichtweisen darzustellen, beziehungsweise in diese einführt und folgend die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel einübt. Diese beinhalten die

Kennzeichnung von Innen- und Außenperspektiven, sowie die Einübung eines Wechsels zwischen den beiden Betrachtungen (vgl. Willems 2007: 91).

„Dabei ist es eine besondere didaktische Herausforderung „Probeaufenthalte in religiösen Welten“ (Dressler 2003: 159) nicht unter der Hand doch zu Einführungen in einem bestimmten Glauben werden zu lassen“ (zit. nach Willems 2007: 91).

6.2. Das Kontroversitätsgebot

Den zweiten Grundsatz bezeichnet Wehling (1997: 179; zit. n. Mickel 1999: 174) als Kontroversitätsgebot und definiert ihn wie folgt definiert: *„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“* Diese Forderung ist eng mit dem zuvor beschriebenen ersten Grundsatz verwoben. Nach Mickel (1999: 174) ist dann von Indoktrination die Rede, wenn unterschiedliche Standpunkte missachtet oder Optionen unterschlagen werden, mögliche Alternativen unerörtert bleiben. Bezieht man sich beispielsweise auf die politische Einstellung des/der Lehrenden, so muss der/die vorgebildete, politikwissenschaftliche LehrerIn dem Kontroversitätsgebot gerecht werden. Der/die Lehrende soll aufgrund seiner/ihrer Ausbildung in der Lage sein, diverse Stellungen miteinzubeziehen, kontrovers beteiligte, politische Gruppierungen darzustellen und auf unterschiedliche wissenschaftliche Positionen einzugehen. Dennoch ist der/die LehrerIn dazu aufgefordert, diverse Standpunkte von Parteien und politisch motivierte Gruppierungen, die nicht im Parlament sitzen, genauer zu analysieren. Dies setzt auf Seiten des/der Lehrenden interdisziplinäre Kenntnisse voraus, welche es ihm/ihr ermöglichen, deren Standpunkte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten. Ferner sollten die Lehrenden in der Lage sein, die Vielfalt der verschiedenen Positionen in verantwortungsvoller Weise zu vereinfachen (vgl. Mickel 1999: 174f.).

An dieser Stelle stößt nach Mickel (1999: 175) das Kontroversitätsgebot an seine Grenzen. Dies gilt auch für die Vorstellung, dass die SchülerInnen politische wie auch wissenschaftliche Kontroversen im Unterricht selbstständig erarbeiten können.

„Unzureichende Kenntnisse und gruppensdynamische Prozesse können zu einem einheitlichen Meinungsbild in der Klasse/Gruppe führen, so daß sich der das Kontroversitätsgebot ernstnehmende Lehrer unter Beachtung des Indoktrinationsverbots zu Recht veranlaßt sieht, seine abweichende Meinung und Position einzubringen und damit eine kompensatorische Funktion auszuüben“ (Reinhardt 1976: 29; zit. nach Mickel 1999: 175).

Das *Kontroversitätsgebot* (siehe Abbildung 1) kann auf die Transformation von Wissen auf der Planungsebene („Sache“), d.h. auf die Begegnung von Lehrendem und Sache (Themeninhalt des Unterrichts) bezogen werden. Grammes (1996: 152) verweist, dass der/die LehrerIn die „Sache“, das Thema der jeweiligen Unterrichtseinheit, erst selbst in ihren Facetten an sich herankommen lassen und dann einen Inszenierungsmodus erarbeiten müssen, in dem soziale Prozesse und Theorien abgebildet und repräsentiert werden.

In Anlehnung an Schluß (2007: 71) beinhaltet das *Kontroversitätsgebot* die Problematik, was in der Bezugswissenschaft als umstritten zu betrachten sei auch im Unterricht als strittig dargestellt werden soll. Allerdings beinhaltet diese Formulierung nicht, dass eindeutig ist, was in der Bezugswissenschaft als strittig oder unumstritten gilt. Selbst sichere wissenschaftliche Theorien, zum Beispiel die Evolutionstheorie nach Darwin, werden von anderen WissenschaftlerInnen bestritten. Insofern ist es allein aus pragmatischen Gründen der Unterrichtsgestaltung nicht durchführbar, jeden wissenschaftlichen Gegensatz im Unterrichtsgeschehen abzubilden.

Es ist systematisch zu klären, was das *Kontroversitätsgebot* bewirken und sicherstellen soll. Nach Schluß (2007: 71) beinhaltet das *Kontroversitätsgebot* in gewisser Weise eine Erläuterung des ersten Gebots, in welchem die Schwierigkeit der Definition von Indoktrination im Beutelsbacher Konsens nicht näher erläutert wurde:

„Indoktrination liegt demnach dann vor, wenn Inhalte von Unterricht ihre Geltung alleine von staatlich-politischer Macht aus gewinnen und/oder Praktiken dominieren, die den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik gegen die zugemuteten Themen, Inhalte und Verhaltensformen systematisch versperren und im Unterricht nicht die Differenz zwischen einer nie vollständig erreichbaren Wirklichkeit (Ding an sich selbst) und von Menschen konstruierten Theorien zu deren modelhaften Beschreibungen in allen Verhältnissen von Menschen untereinander und Menschen zur Welt deutlich gemacht wird“ (Schluß 2007: 72-73).

Folgend kann im Fachunterricht Indoktrination nur dann vermieden werden, i) wenn Unterrichtsinhalte ihre Gültigkeit nicht allein von staatlich-politischer Macht aus gewinnen, sowie ii) wenn im Unterricht Praktiken dominieren, welche den SchülerInnen die Möglichkeit zum Widerspruch, Zweifel sowie Kritik gegen die übernehmenden Themen, Inhalte und Verhaltensformen systematisch versperren und letztlich, iii) wenn „[...] im Unterricht nicht die Differenz zwischen einer nie vollständig abbildbaren

Wirklichkeit und von Menschen konstruierten Theorien zu ihrer modellhaften Beschreibung deutlich gemacht wird“ (Schluß 2007: 75).

6.3. Die Interessenslage der SchülerInnen

Der dritte Beutelsbacher Konsens Grundsatz wird als Analysefähigkeit beziehungsweise Interessenslage der SchülerInnen bezeichnet. *„Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine Interessenslage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“* (Wehling 1977: 180; zit. n. Mickel 1999: 175).

Anfangs wurde dieser Konsensgrundsatz, in Relation zu den ersten beiden Kriterien des Minimalkonsenses, wenig beachtet. Da die Interessenslage der SchülerInnen in der gegenwärtigen Gesellschaft zu den am häufigsten verwendeten didaktischen Analysekatégorien gehört, hat sie an Bedeutung gewonnen. Ferner unterscheidet der Autor, zwischen den unterschiedlich definierten *objektiven* und den *empirisch* unmittelbaren subjektiven Interessen der Lernenden. Die Vorherrschaft von subjektivem Interesse kann zu einer möglichen Verminderung oder gar zu einer unzureichenden Vorbereitung auf bevorstehende Lebenssituationen führen, während objektive Interessen der Gefahr einer Indoktrination ausgesetzt sind (vgl. ebd. 1999: 175). Nichtsdestotrotz sieht Biege die Chance einer an, subjektiven Interessen orientierten, politischen Einbindung objektiver Interessen im Alltagsgebrauch (vgl. Biege 1982: 133; zit. nach. Mickel 1999: 175).

Die Interessenslage der SchülerInnen verknüpft, in Bezug auf das methodische Dreieck, eine Doppelstruktur des Sozialen im Lernfeld Gesellschaft, d.h. die Verbindung der Inhaltsebene mit der Beziehungsebene von Lernen (Grammes 1996: 156). Demnach ist es notwendig die Bedeutung des Begriffs Interesse fachdidaktisch mit dem politikwissenschaftlichen Sinngehalt sowie mit dem lernpsychologischen Charakter in Beziehung zu setzen. Die lernpsychologische Bedeutung bezieht sich auf die Ausrichtung von Gedanken, sowie auf die Absicht einer Person gegenüber einem Gegenstand beziehungsweise Sachverhalt (Motivation). Der politikwissenschaftliche Inhalt fokussiert auf die Verfolgung von, für eine Person oder Gruppe vorteilhaften, Zielen. Dabei muss darauf geachtet werden, wie

Schülerinteressen im Unterricht konstituiert werden können (vgl. Grammes 1996: 156).

Interesse wird als ein „*dazwischen sein, dazwischen liegen, verschieden sein, sich unterscheiden, zugegeben sein, teilnehmen, beiwohnen*“, etc. beschrieben. Durch eine interessante Inszenierung eines Themas im Unterricht, indem die SchülerInnen beispielsweise in Dialoge verwickelt werden, wird dem Lernenden eine Teilnahme am gesellschaftlichen Geschehen ermöglicht. Ein Dialog im Religionsunterricht kann als eine mögliche Schlüsselqualifikation für Pluralitätsfähigkeit angesehen werden (vgl. Grammes 1996: 156).

7. Untersuchung zur Pluralitätsfähigkeit aktueller Lehrbücher des Islamischen Religionsunterrichts anhand des Beutelsbacher Konsens

„Alle meine Bücher [...] sind kleine Werkzeugkisten. Wenn die Leute sie aufmachen wollen und diesen oder jenen Satz, diese oder jene Idee oder Analyse als Schraubenzieher verwenden, um die Machtsysteme kurzzuschließen, zu demontieren oder zu sprengen, einschließlich vielleicht derjenigen Machtsysteme, aus denen diese Bücher hervorgegangen sind – nun gut, umso besser“ (Foucault, 1976: 53).

Diese Arbeit orientiert sich an der Idee Foucaults die Schriften und Werke all jener Texte, die versuchen Pluralität näher zu fassen, an den Lehrplanvorschriften sowie an den Kriterien des Beutelsbacher Konsens, als Werkzeugkiste zu verwenden und dabei relevante Faktoren (Schraubenzieher) ausgewählt, die für die Untersuchung von Bedeutung sind.

Um die Forschungsfrage *Inwiefern eröffnen die Schulbücher Islamstunde eine Anregung zur Pluralitätsfähigkeit unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens* beantworten zu können, wird zuvor auf die Lehrplanvorschriften, mit dem Fokus Pluralitätsfähigkeit eingegangen. Danach werden ausgewählte Beispiele (Teilaufgaben) der Schulbücher angeführt, welche anhand des Minimalkonsens (Beutelsbacher Konsens) untersucht werden.

7.1. Analyse und Interpretation: Lehrplankriterien

In der Schulbuchreihe *Islamstunde 1-4* finden sich viele unterschiedliche didaktische Unterrichtstechniken. Zur Förderung des Kompetenzerwerbs der SchülerInnen der Volksschulklassen werden beispielsweise Denkaufgaben, Erörterungen von Geschichten, altersgerechte Koranexegese, Lieder und auch Spielaufgaben angewendet. Die allgemeinen didaktischen Grundsätze für den Islamunterricht verdeutlichen, dass die SchülerInnen den Mittelpunkt des Unterrichts bilden. Die Lernenden werden durch unterschiedliche didaktische Methoden dazu aufgefordert,

sich am Unterricht zu beteiligen. Dies geschieht beispielsweise durch unterschiedliche Zeichen/Symbole im Schulbuch.

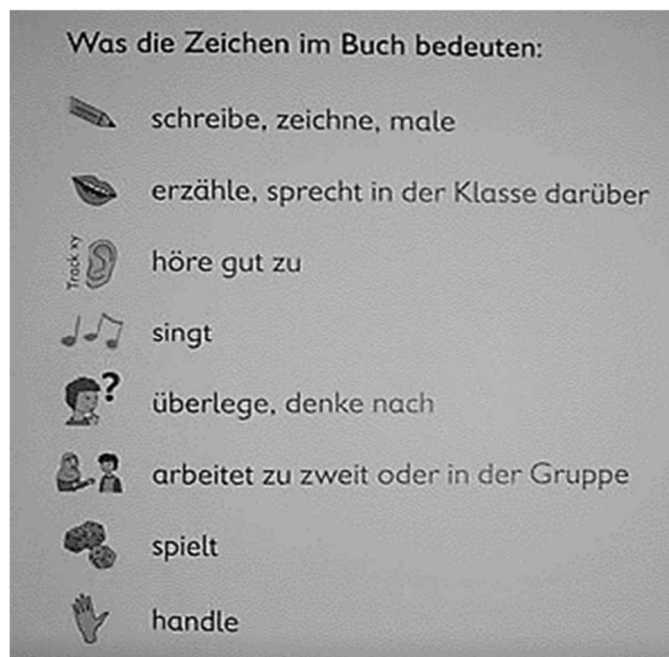


Abbildung 2: Islamstunde 2

Die Autoren der Schulbuchreihe *Islamstunde* verweisen pro Schulbuch auf diverse Figuren (Ohr, Kommunikation zweier Personen, Spielwürfel, Hand, Mund, Fragezeichen und Noten), welche vor beziehungsweise nach einer Schulübung/Schulaufgabe angeordnet sind. Diese leiten unterschiedliche Unterrichtsteilaufgaben an. Der Bleistift versucht den Lernenden zu vermitteln, dass die folgende Teilaufgabe des Unterrichts in Einzel-beziehungsweise Stillarbeit geschrieben, gezeichnet oder gemalt werden soll. Weiter Symbole fordern die SchülerInnen im Unterricht dazu auf, etwas zu erzählen, in Kontakt mit der Klasse zu treten, etc.

Durch themenspezifische Interaktionen werden die biografischen Lernvorstellungen der SchülerInnen aufgegriffen. Dadurch wird den/der Lernenden eine verantwortungsbewusste, unvoreingenommene und selbstbestimmte Lebensführung in einer pluralistischen Gesellschaft, ermöglicht. Somit kann eine Erziehung zur Mündigkeit stattfinden, da Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, eigene Standpunkte entwickelt werden und kritisch reflektiert wird (vgl. RIS 2016: 2-3).

Die Partizipation aller ist ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts (vgl. ebd. 2016: 2). Durch eine personenzentrierte Perspektive, bezogen auf die SchülerInnen, wird sichergestellt, dass die jeweiligen subjektiven Bedürfnisse, die sozialen sowie kognitiven Fähigkeiten und auch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder angemessen berücksichtigt werden.

Folgend verweist das Ohr zum Beispiel darauf, dass etwas erzählt wird und die Kinder gut zuhören sollen. Das Fragezeichen versucht die Lernenden zum Denken und Überlegen anzuregen. Durch das Symbol – Kommunikation zweier Personen-, werden die SchülerInnen aufgefordert, zu zweit oder in der Gruppe zu diskutieren beziehungsweise zu kommunizieren. Damit sollen die SchülerInnen zu aktiven, verantwortungsbewussten, selbstbestimmten, wie auch an der Gesellschaft partizipierende Personen erzogen werden. SchülerInnen werden im Religionsunterricht dazu ermutigt, Sachverhalte und menschliches Handeln auf einer sachlichen Ebene kritisch zu reflektieren. In Anlehnung an Willems (2007: 81) kann demnach keine Indoktrination stattfinden, da das zeitweilig umstrittene Wissen nicht als fraglos gültig gelehrt wird, beziehungsweise unterschiedliche Sichtweisen im Religionsunterricht beachtet werden. Durch fortlaufende Rückfragen kann das unter anderem sichergestellt werden:

„Was bedeutet für dich der Spruch „Einigkeit in der Vielfalt“? (Islamstunde 3: 7) „Was hat Karima falsch gemacht? Hast du selber schon einmal eine ähnliche Situation erlebt? Welche Eigenschaften passen zu dir?“ (vgl. Islamstunde 1: 51).

Die Symbole dienen den Lehrenden also dazu, im Unterricht agieren zu können, beispielsweise durch Erklären, Veranschaulichen, Motivieren oder Bestätigen. Die jeweiligen Aktionen des/der Lehrers/Lehrerin richten sich auf die Lernenden. Somit erlernen die SchülerInnen einen respektvollen, methodisch reflektierten Umgang mit Inhalten und Texten. Die *Islamstunde 1-4* orientiert sich an altersgemäßen Lerninhalten. Beispielgebend das Symbol der Hand, die die Lernenden zum Handeln auffordert, wird erst im zweiten Schulbuch der *Islamstunde* thematisiert beziehungsweise als didaktische Methode bereitgestellt. Weiters werden im jeweiligen Schulbuch Themeninhalte besprochen, die nach dem Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht in Österreich erstellt wurden (vgl. Islamstunde 1-4). Das zeigt sich beispielsweise an der Vermittlung der österreichisch-islamischen Identität (Islamstunde 4: 60), der Vermittlung der selbstverständlichen Diversität kultureller und ethnischer

Hintergründe der Schülerinnen und Schüler (Islamstunde 1: 11), der Verankerung in der unmittelbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Islamstunde 3: 60) sowie der Einbeziehung spiritueller Dimensionen (Islamstunde 2: 60-61) in den Religionsunterricht (Vertias Verlag 2016: 4).

Das Lernen der SchülerInnen findet sich in der *Islamstunde* anhand unterschiedlicher Formen wieder, zum Beispiel durch rezeptives Lernen, indem der/die Lehrende den Schülern den Lernstoff in einer abgeschlossenen Form präsentiert und somit als „Wissensvermittlung“ anzusehen ist. Beispielsweise gilt die Übung *„Ich lerne die Gebetsstellungen“* (Islamstunde 2: 34-35) als rezeptives Lernen, da den SchülerInnen mit einer Bilderreihe die Gebetsstellungen nähergebracht werden. In dieser Übung sind keine Symbole wieder zu finden, welche die Kinder zu diversen Aktivitäten animiert (schreibe, male, diskutiere, bespreche). Folgend wird vor der Bilderreihe angegeben: *„Sieh dir die Bilder gut an und lies das Gebet. Zeige das Gebet. Halte die richtige Reihenfolge ein. Lerne die Gebetstexte“*. Ein weiteres Beispiel für diese Art von Lernen stellen die Fasten Regeln des Ramadans dar. In erster Linie geht es darum, denn SchülerInnen der vierten Volksschulklasse, genau zu vermitteln, was Fasten bedeutet, was beim Fasten beachtet werden muss und wer vom Fasten befreit ist (vgl. Islamstunde 4: 31-33). Hierbei werden jedoch die Symbole der Kommunikation zweier Personen und der Mund als didaktisches Mittel angegeben:

„Bildet drei Gruppen: A, B und C. Jede Gruppe liest einen Text und bespricht ihn. Danach mischen sich die Gruppen [...]“. Am Ende kennen alle von euch alle Texte, obwohl sie nur einen gelesen haben. Besprecht anschließend in der Klasse, was ihr gelernt habt“. „Besprecht anschließend in der Klasse, was ihr gelernt habt“.

Als weitere Form des Lernens in der Islamstunde gilt das soziale Lernen, welches als Grundlage für ein handlungsorientiertes und problemlösendes Lernen steht. Dabei werden vorwiegend Techniken der Gruppendynamik angewandt, welche auf die Gestaltung der Persönlichkeit und Gesellschaft abzielen. Der Unterrichtsinhalt *„Ich helfe anderen“* (vgl. Islamstunde 2: 39) versucht das soziale Lernen zu fördern. In Form eines Dialoges wird in *Islamstunde 2* eine Situation dargestellt:

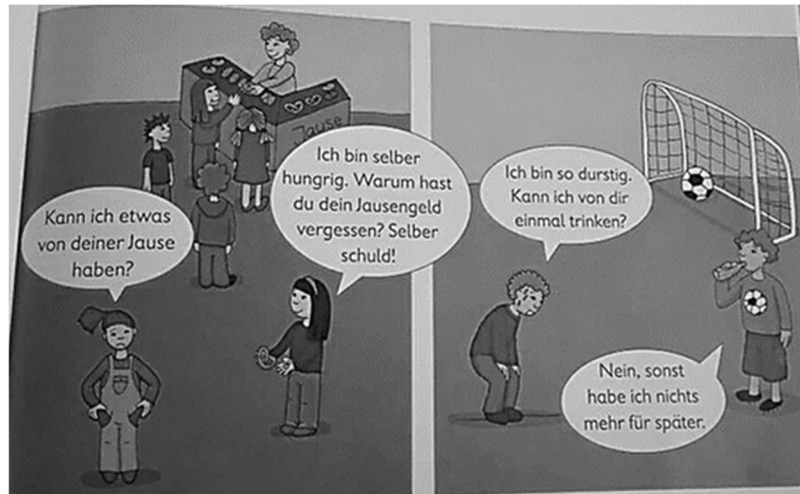


Abbildung 3: Islamstunde 2: 39

In dieser Übung finden sich drei didaktische Symbole wieder, welche die SchülerInnen im Islamischen Religionsunterricht dazu auffordern, über die dargestellte Situation nachzudenken, indem Fragen wie *„Schau dir das Bild an: Kennst du solche Situationen? Wie handeln die Kinder? Wie würdest du handeln, wenn dich jemand um Essen oder Trinken bittet? Hast du auch schon einmal andere Kinder um etwas gebeten? Wie war das für dich? Wie geht ihr mit Bitten anderer um? Sprecht in der Klasse darüber“* an die Schulklassse gestellt werden (vgl. Islamstunde 2: 39).

Das aktive wie auch kreative Lernen fordert die jeweiligen SchülerInnen der Volksschulklasse, unter anderem, dazu auf, aktiv und kreativ am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben. Mit dem Würfelsymbol wird dies verdeutlicht: *„Komm, spiel mit beim Hadsch-Spiel! Ihr braucht Spielfiguren, Würfel und die gebastelte Ka'ba“* (vgl. Islamstunde 4: 44-45). Ein weiteres Beispiel für aktives Lernen stellt das Religionsprojekt der *Islamstunde 4* (56-57) dar. Durch diese didaktischen Unterrichtsmethoden entsteht eine Interaktion zwischen den LehrerInnen und den SchülerInnen, mit dieser der/die Lehrende versucht, den Lernenden den Unterrichtsstoff zu vermitteln. Die Wechselbeziehung kann verschiedener Art sein, durch Korantexte, Begriffe, konkrete Gegebenheiten, abstrakte Ableitungen, Sachverhalte der Natur, diverse Kulturen und Religionen. Dabei vollzieht sich die Kommunikation in der *Islamstunde* zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und zwischen SchülerInnen und SchülerInnen. Dies geschieht in der *Islamstunde* verbal aber auch nonverbal, zum Beispiel durch nonverbale Rollenspiele mit anschließender Diskussion (vgl. Schröder 2001: 76).

Aufgrund der oben angeführten Beispiele kann bestätigt werden, dass sich die Religionsschulbücher *Islamstunde*, in Hinblick auf ihre Konzeption und ihren Aufbau an die Vorgaben der österreichischen Lehrpläne halten/richten. Ob jedoch der Minimalkonsens (Indoktrinationsverbot, Kontroversitätsgebot, Interessenslage der SchülerInnen) erfüllt wird, wird im Folgenden näher analysiert.

7.2. Analyse und Interpretation: Überwältigungsverbot

Im didaktischen Dreieck (siehe Abbildung 1) richtet sich das Überwältigungsverbot auf die Transformation von Wissen des Lehrpersonals zum Wissen der SchülerInnen (vgl. Gammes 1996: 148-152). In dieser Transformation handelt es sich nicht nur um die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, sondern auch um die Weitergabe zentraler Werte, Haltungen und Einstellungen (vgl. Willems 2007: 80).

7.2.1. Beispiel I

Das folgende Beispiel bezieht sich auf das Unterrichtsthema „*Wir sind eine Gemeinschaft*“. Als Untertitel wird im Buch „*Wir Kinder sind eine Gemeinschaft*“ angeführt. Darunter ist eine Koranexegese abgedruckt, welche in arabischer- sowie in deutscher Sprache angeführt wird.

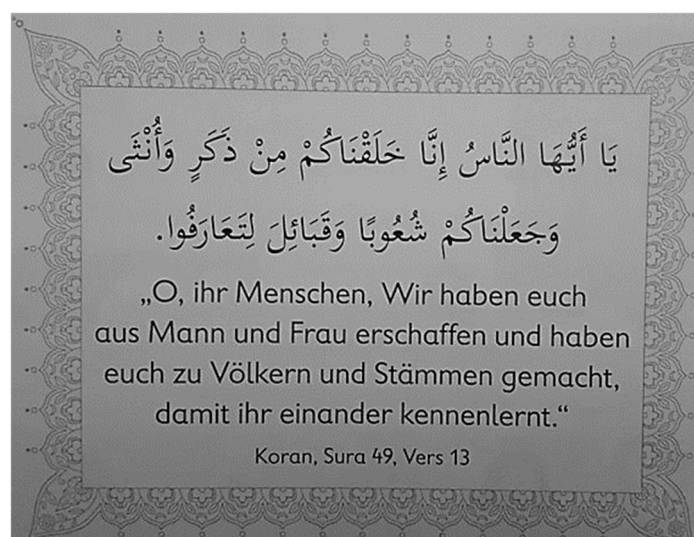


Abbildung 4: Islamsunde 1: 11

Unter dem Koranvers bildet eine Weltkugel den Mittelpunkt der Schulbuchseite, welche von neun Kindern umrundet wird, die sich lächelnd die Hände reichen.

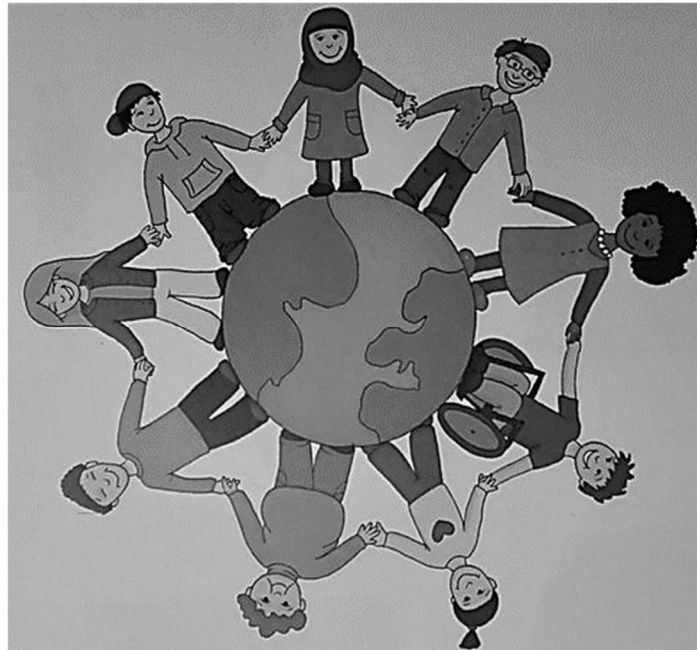


Abbildung 5: Islamstunde 1: 11

Die Kinder verdeutlichen aufgrund ihrer Ethnizität, ihrer Kleider, ihrer Haarfarben, ihrer körperlichen Gegebenheiten, etc. eine Vielfalt. Darunter vermittelt das Symbol Mund die durchzuführende Aufgabe. „*Erkennst du Unterschiede zwischen den Kindern? Welche? Erkennst du Gemeinsamkeiten? Welche?*“.

Anhand dieses Beispiels agiert der/die LehrerIn durch Erklären (Koran, Vers) und Veranschaulichen (Bilder) und versucht somit in Kontakt mit dem/der SchülerIn zu treten. Aufgrund der Rückfragen, auf welche der/die LehrerIn eingeht, werden die SchülerInnen nicht – mit welchen Mitteln auch immer – mit erwünschten Meinungen überrumpelt. Die Lernenden werden also nicht an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils gehindert, da sie aufgefordert werden nachzudenken und das Gelernte, in Form von weiteren Beispielen, subjektiv zu reflektieren. Dies geschieht auf der nächsten Seite des Religionsbuches, indem diverse Gemeinschaften der SchülerInnen in Form von einer Bilderreihe beschrieben werden (Schule, Religion, Herkunft, Hobbies, etc.) und anschließend danach gefragt welche Gemeinsamkeiten sie erkennen und wie diese miteinander in Verbindung stehen. Danach werden Gemeinschaften im Unterricht besprochen die nicht in der Bilderreihe angeführt sind: „*Kennst du weitere Gemeinschaften?*“ (Islamstunde 1: 12).

Unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens kann durch dieses Beispiel gezeigt werden, dass die erste Grundvoraussetzung (Überwältigungsverbot) berücksichtigt wird¹⁵. Im Unterricht werden Freiheiten eröffnet, die in der Unterrichtseinheit thematisierten Sichtweisen zu übernehmen oder abzulehnen. Somit werden die SchülerInnen auf ein Wissen vorbereitet, das Reflexion zulässt sowie alternative Sichtweisen dargestellt, beziehungsweise einen Einblick gibt. Darauffolgend wird zu einem Perspektivenwechsel angeregt.

7.2.2. Beispiel II

Die folgenden zwei Beispiele versuchen den Aspekt der Pluralität näherzufassen, indem auf die Vielfalt unterschiedlicher Länder eingegangen wird, denn eine gute Schulkultur kann nur gefördert werden, wenn religiöse Pluralität als Ressource wahrgenommen wird. Eine Schule, in der ein kollektives Lernen durch Unterschiede stattfindet, ist Voraussetzung einer religiösen Pluralität, denn „*Normal ist, verschieden zu sein*“ (vgl. Jäggle 2015: 80).

*„Wir genießen die Sommerferien in Andalusien“. „Unter den 45 Millionen Einwohnern sind viele **Muslime**. Die **Muslime** siedeln sich in Spanien vor mehr als tausend Jahren an und brachten die arabische Kultur mit. **Sie** bauten großartige Paläste, Moscheen und Häuser. In Cordoba konnte man damals sechshundert Moscheen finden, die berühmteste davon heißt heute Mezquita-Catedral“ (Islamstunde 2: 6).*

*„Weltweit ist Indonesien der Staat mit der größten **muslimischen Bevölkerung**, über 191 Millionen **Muslime** leben dort“ (vgl. Islamstunde 3: 6).*

Als Schlüsselqualifikation von Pluralitätsfähigkeit zählt unter anderem die Sprache (Dialog) mit der gesprochen wird, denn in einem Gespräch kommunizieren Personen miteinander. Wenn in einem Gespräch versucht wird, sein Gegenüber zu überreden oder zu bevormunden wird der Sinn eines Gespräches verfehlt. Durch den ausdrücklichen Verweis auf eine explizite Personengruppe (Muslime/muslimische Bevölkerung) werden, andere Gruppen von Menschen (welche nicht dem Islam angehören) im Unterricht ausgelassen. Folgend könnten die SchülerInnen im Unterricht durch diese Art von Kommunikation unterredet wie auch bevormundet werden.

¹⁵ Die jeweiligen Aussagen beziehen sich auf die in der Masterarbeit dargestellten Beispiele.

Zu der Aufgabe von Schulentwicklung zählt, mögliche Differenzen produktiv werden zu lassen und so eine Kultur der Anerkennung zu fördern (vgl. Jäggle 2015: 71). Auf die Vielfalt innerhalb der spanischen beziehungsweise indonesischen Gesellschaft - welche Personen aus unterschiedlichen Kulturen im jeweiligen Land noch leben und auf die Religionen, die im Land vertreten sind, wird seitens der Islamstunde jedoch nicht eingegangen. Es wird lediglich auf Fakten verwiesen welche teilweise in Verbindung zu Österreich stehen.

„Die Hauptstadt von Indonesien ist Jakarta. Indonesien ist etwa 14.5000 Kilometer von Österreich entfernt“ (Islamstunde 3: 6)

„Spanien liegt in [...], die Hauptstadt ist [...]" (Islamstunde 2: 7).

Durch Fragen, die sich auf die Wahrnehmung unterschiedlicher Personengruppen beziehen, oder die Kommunikation zweier oder mehrerer Personen beinhalten, kann festgestellt werden, ob kulturelle, soziale und religiöse Unterschiede ernst genommen werden beziehungsweise mögliche benachteiligte Gruppen im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt werden. Die Arbeitsaufgaben im Schulbuch (Islamstunde 3: 6) umfassen ausschließlich die vorhandene „Kultur/Tradition“ der teilnehmenden Personen beziehungsweise die der Eltern/Familie.

*„Wie sieht **traditionelle Kleidung** in deiner Kultur oder der Kultur deiner Eltern aus?“ (Islamstunde 3: 6-7).*

Im Lehrbuch (Islamstunde 2: 7) beziehen sich die Rückfragen vorwiegend auf die subjektiven Erfahrungen der Volksschulkinder. Durch unterschiedliche Symbole (Flugzeug, Rad, Muscheln, Rollschuhe, Fußball, Spielplatz, Moschee) werden individuelle Erfahrungen ermittelt. Nach den religiösen Ereignissen wird explizit nachgefragt:

*„Sprecht in der Klasse über eure Ferien. Leja und Emre haben auch **Moscheen** besucht. Warst auch du in deinen Ferien in einer **Moschee**? Berichte darüber“ (Islamstunde 2: 7).*

Durch die Nachfragen, welche an die Teilaufgaben der Beispiele gebunden sind, wird erkennbar, dass MuslimInnen, „Kultur“ und Islam, den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens bilden.

Unter anderem wird dies auch durch die Themen, welche in der Islamstunde (3: 8) thematisiert werden: „Was wünscht ihr euch im neuen Schuljahr?“ verdeutlicht. Die abgebildeten SchülerInnen geben ihre Wünsche in Sprechblasen wieder:



Abbildung 6: Islamstunde 3: 8

Religiöse Vielfalt kann jedoch nur dann gewährleistet werden, wenn auf die jeweiligen individuellen, sozialen, kulturellen und religiösen Unterschiede aufmerksam gemacht wird (vgl. Jäggle 2015: 70). Die in der Islamstunde 2 und 3 (6) angeführten Rückfragen verzichten in ihrer Ausführung größtenteils auf Informationen, die nicht den Islam betreffen. Die SchülerInnen sind der Gefahr ausgesetzt überwältigt zu werden, da die Vielfalt der Religionen im Allgemeinen und die Pluralität innerhalb einer bestimmten Religion in den Beispielen nicht berücksichtigt werden. Von Indoktrination kann gesprochen werden, wenn die gesamte Gesellschaft von der Existenz eines bestimmten Gottes überzeugt ist und keine alternativen Ansichten vertreten werden (vgl. Willems 2007: 81).

7.2.3. Beispiel III

In der Islamstunde 4 (52-55) wird explizit auf andere Religionen eingegangen. Das Schulbuch versucht somit die Pluralität innerhalb einer Gesellschaft zu thematisieren. Folgend werden das Judentum und das Christentum anhand von Basisinformationen dargestellt. In Bezug auf das Judentum wird auf folgende Begriffe verwiesen, die im Schulbuch durch fett gedruckte Buchstaben gekennzeichnet werden:

„Tenach, Tora, Propheten, Psalmen, JHWH, Abraham, Menora, Synagoge, Bat Mizwa, Bar Mizwa, Sabbat, kosher“ (Islamstunde 4: 52/53).

Dabei wird am Ende des Textes „Das Judentum“ – Ich lerne andere Religionen kennen – wir der Herausgeber des Textes genannt (Schalom Hofmeister – Gemeinderabbiner der Israelitischen Kultusgemeinde Wien).

Hinsichtlich des Christentums werden folgende Wörter hervorgehoben:

„Bibel, Altes Testament, Neues Testament, Gebot der Gottes- und Nächstenliebe, Jesus Christus, Kreuz, Ostern, Taufe, Firmung bzw. Konfirmation, Gott als den Dreieinen, Schöpfer, Offenbarer, Geist, Gebet zu Gott, Sonntag, Gottesdienst, Abendmahl“ (Islamstunde 4: 54-55).

Auch hier wird die Herausgeberin (Susanne Heine) des Textes angeführt – dabei handelt es sich um eine Universitätsprofessorin der Evangelisch- Theologischen Universität Wien.

Unter Berücksichtigung der beiden Angaben, über das Christen- und das Judentum, kann festgestellt werden, dass religiöse Ursprünge sowie deren Bedeutungen, zum Beispiel deren religiösen Praxen im öffentlichen Raum, nicht thematisiert beziehungsweise reflektiert werden.

Auf den Bezug zum realen Leben der SchülerInnen, des jeweiligen Glaubens (Christen/Juden), die in Österreich wohnhaft sind, wird verzichtet. Weder wird auf die Schule, auf den Alltag oder auf das Leben außerhalb von Institutionen Bezug genommen. Anhand der kurzen Erläuterungen, des Christentums und des Judentums, werden die SchülerInnen aufgefordert diverse Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich zu der jeweils eigenen religiösen Konfession, in Form eines Plakats, auszuarbeiten.

„Juden glauben an den einzigen Gott. Das heilige Buch der Juden ist der Tenach, bestehend aus Tora, Propheten und weitere Schriften [...]“ (Islamstunde 4: 52).

„Das Christentum ist aus dem Judentum hervorgegangen und teilt mit ihm den Glauben an den einen und einzigen Gott“ (Islamstunde 4: 54).

„Oh Allah, Dir gebührt Lob und Ehre; gesegnet ist Dein Name; unerreicht Deine Majestät; denn Du bist der einzige Gott.“ (Islamstunde 1: 30).

Als eine wichtige Voraussetzung religiöser Pluralität gilt die fachdidaktische Vermittlung von Wissen über Religionen, um SchülerInnen in der Ausbildung der eigenen Religiosität und Weltanschauung zu stärken und andererseits die Rekonstruktion von Perspektiven verschiedener, für eine Religionsgemeinschaft exemplarischer Personen (vgl. Jäggle 2015: 71).

Anhand dieses Beispiels kann religiöse Pluralität nicht gewährleistet werden, da lediglich religiöse Basisinformationen an die Lernenden vermittelt werden. Demnach können die SchülerInnen nicht in die Lage versetzt werden, unterschiedliche Perspektiven verschiedener religiöser Konfessionen einzunehmen.

Die Innenperspektive¹⁶ der Ausübung einer Religion und die Außenperspektive¹⁷ des zurückhaltenden Nachdenkens über Religion in ein Verhältnis zueinander zu bringen, ohne sich dabei gegenseitig zu dominieren, ist das Ziel von religiöser Pluralität. Die resultierende Differenz kann als Bedingung geltend gemacht und nicht als Defizit religiöser Kommunikation verstanden werden (vgl. Dressler 2015: 40).

Folgend kann von Überwältigung gesprochen werden, da die grundlegenden Informationen über das Christen- und Judentum als fraglos gültig gelehrt und anderer Informationen über mögliche alternative Sichtweisen den/der Lernenden vorenthalten werden. Die Rückfragen an die Schulkasse beinhalten ausschließlich Informationen, wie sich die Lernenden über bestimmte Religionsgemeinschaften informieren können: *„Kennt ihr jemanden, den ihr befragen könnt? Sonst informiert euch in Büchern oder im Internet“* (Islamstunde 4: 55). Es liegt jedoch der Versuch da, verschiedene religiöse Glaubensrichtungen in der Unterrichtsstunde genauer zu besprechen:

¹⁶ Die Umgebung des/der Erzähler(s)In, von dem/der aus die Geschichte erzählt wird, liegt (räumlich und zeitlich) außerhalb der erzählten Welt der teilnehmenden Personen (vgl. Graevenitz 1982: 78-105).

¹⁷ Die Umgebung des/der Erzähler(s)/in, von dem/der aus die Geschichte erzählt wird, liegt räumlich und zeitlich innerhalb der erzählten Welt der Figuren (vgl. ebd. 1982: 78-105).

„Berichte darüber in der nächsten Islamstunde“, „Gestaltet gemeinsam ein Plakat über das Christentum/Judentum“ (Islamstunde 4: 53/55).

7.3. Analyse und Interpretation: Kontroversitätsgebot

In Anlehnung auf das didaktische Dreieck (siehe Abbildung 1) stützt sich das Kontroversitätsgebot auf die Begegnung von Lehrenden und der Sache. Der/die Lehrende muss das Thema der jeweiligen Unterrichtseinheit erst selbst in ihren Facetten an sich herankommen lassen, um den Unterrichtsgegenstand lehren zu können (vgl. Grammes 1996: 152). Das Gebot problematisiert, dass alles was in der Wissenschaft/Bezugswissenschaft als strittig betrachtet wird, auch im Unterricht als kontrovers angezeigt werden muss. Unter Berücksichtigung des Kontroversitätsgebots ist dann von Indoktrination die Rede, wenn diverse Standpunkte missachtet, Optionen unterschlagen werden oder mögliche Alternativen im Unterrichtsgeschehen unausgesprochen bleiben.

7.3.1. Beispiel I

Das Kontroversitätsgebot kann auf alle in der *Islamstunde 1-4* dargestellten Prophetenaussagen, die den SchülerInnen des islamischen Religionsunterrichts als nicht kontrovers vermittelt werden, bezogen werden:



Abbildung 7: Islamstunde 4:31

Diese Aussagen (Abbildung 7) werden in Form einer Aufgabe gestellt, die die SchülerInnen auffordert, vier Bilder zu jeweils einer Prophetenaussage zuzuordnen. Ziel

der Teilaufgabe ist es weitere Situationen zu finden, in denen die Aussagen des Propheten, ihres Erachtens nach, als passend erscheinen. Es wird versucht, die dargestellten Situationen auf andere Beispiele rückzubinden, jedoch werden die Prophetenaussagen selbst nicht als kontrovers gelehrt, sondern als fraglos gültig vermittelt.

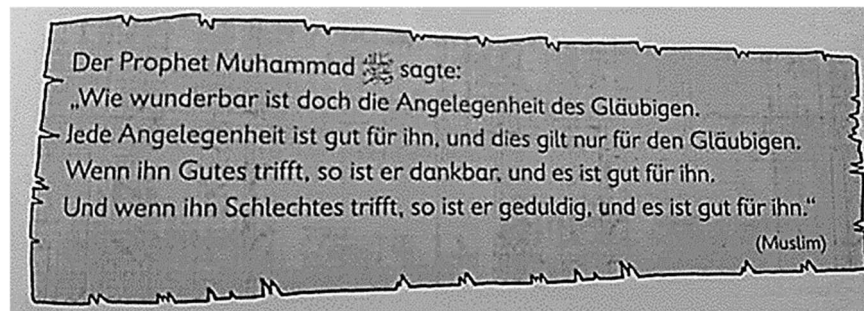


Abbildung 8: Islamstunde 3:55

In der Islamstunde 3 (52-55) werden die SchülerInnen durch eine Erzählung „*Ich bin geduldig – Glück im Unglück*“ nur dazu angeregt, darüber nachzudenken, was die Aussage des Propheten (Abbildung 8) für sie bedeutet und wie Muhammad Geduld begründet. Nach der Übung gilt das Kapitel „*Ich möchte ein guter Mensch sein*“ als abgeschlossen. Im Zuge dieser Schulübung werden auch hier (Vergleich Abbildung 7) keine Rückfragen an die Schüler gestellt, welche die Lernenden dazu auffordert kritisch über das Erzählte zu reflektieren.

Anhand dieser Beispiele wird das Kontroversitätsgebot nicht berücksichtigt, da die Prophetenaussagen nicht hinterfragt werden. Somit sind die Lernenden nicht in der Lage, kontroverse Stellungen miteinzubeziehen, Widersprüchliches darzustellen und verschiedene wissenschaftliche Ansichten zu berücksichtigen. Das Kontroversitätsgebot kann nur eingehalten werden, wenn Lehrende interdisziplinäre Kenntnisse in den Unterricht mitbringen, welche ihnen ermöglichen unterschiedliche Standpunkte zu erkennen, diese einzuordnen und anschließend bewerten zu können (vgl. Mickel 1999: 174f.).

7.3.2. Beispiel II

Im Folgenden wird nur auf diverse Auszüge des Korans eingegangen, welche in den Schulbüchern durchgängig thematisiert werden. Diese werden zuerst in arabischer Sprache angeführt und anschließend auf Deutsch übersetzt.



Abbildung 9: Islamstunde 1: 32



Abbildung 10: Islamstunde 1: 32

Die Teilaufgabe, die die Koranverse wiedergibt, trägt den Titel „*Menschen, die Allah besonders liebt*“. In Zuge der Schulübung werde die SchülerInnen dazu aufgefordert,

weiter Situationen zu formulieren, die zu den einzelnen Versen passen und im Anschluss darauf zu berichten, wann sie selber geduldig waren oder Gutes getan haben (vgl. Islamstunde 1: 32). In diesem Zusammenhang verweist Stefan Wild, Professor für semitische Sprachen und Islamwissenschaft an der Universität Bonn darauf, dass die meisten muslimischen Religionsgelehrten die Ansicht vertreten, dass es keine Übersetzung des Korans im strengen Sinn gibt. Höchstens kann es sich dabei um subjektive Auslegung/ Interpretation handeln. Somit werden die Übersetzungen des Korans nicht einfach „Koran“ genannt, sondern als „Übersetzung der Auslegung des Korans“ bezeichnet beziehungsweise als „die ungefähren Bedeutungen des Korans“ festgehalten. Auch wenn die LeserInnen den arabischen Text nicht lesen können, wird dieser oftmals angeführt, da nur der arabische Koran als wirklich Koran gilt. Diesbezüglich kommt es oft zu Widersprüchen, da Übersetzungen oftmals radikale Textveränderungen mit sich bringen. Dies gilt allerdings keinesfalls nur für den Koran, sondern umfasst alle Übersetzungen, wie Romane, andere religiöse Texte oder Kochrezepte (vgl. Wild 2011).

In Bezug auf die Koranausschnitte wird den SchülerInnen nicht näher erläutert, dass es sich hierbei um Übersetzungen handelt, stattdessen werden die Zitate mit dem Koran direkt belegt. Dieses Vorgehen bezieht sich auf alle Koranverse, die im Schulbuchsammlerwerk *Islamstunde* angeführt werden.

„Wahrlich, ihr habt an dem Gesandten Allahs ein schönes Vorbild für jeden.“ (Koran, Sura 33, Vers 21) (Islamstunde 1: 50); „Muhammad ist nicht der Vater eines von euch, sondern Allahs Gesandter und das Siegel der Propheten“. (Koran, Sura 33, Vers 40) (Islamstunde 3: 28).

Aufgrund der direkten Zitierweise im Schulbuch, kann darauf geschlossen werden, dass auf den Inhalt der Aussagen per se nicht eingegangen wird, sondern diese in Form der Übersetzung als fraglos geltend gelehrt werden. Somit wird der Minimalkonsens (Kontroversitätsgebot) nicht berücksichtigt. Im Fachunterricht kann Indoktrination nur dann vermieden werden, wenn im Unterricht der Unterschied zwischen einer nie vollständig abbildbaren Wirklichkeit und von Menschen entworfenen Annahmen zu ihrer modellhaften Beschreibung, deutlich gemacht wird (vgl. Schluß 2007: 75).

7.3.2. Beispiel III

Das folgende Beispiel versucht die Pluralität innerhalb der Bezugswissenschaft (Islamwissenschaft/ islamische Religionspädagogik) näher zu fassen. Da es sich um eine Masterarbeit der Bildungswissenschaft handelt, wird im Folgenden nicht näher auf die einzelnen Strömungen innerhalb des Islams eingegangen. Die Aussagen, welche im Zuge der Analyse/Interpretation betroffen werden, sind lediglich als ein Versuch anzusehen, gelten jedoch nicht als allgemein gültig.

In Anlehnung an Ismail (2014) werden die unterschiedlichen Rechtsschulen des Islams sowie deren Interpretation in der *Islamstunde* thematisiert. Ziel dabei ist die „Anerkennung“ der islamischen Pluralität innerhalb der Gemeinschaft. Im Schulbuchwerk *Islamstunde* der Volksschule 1-4 wird auf die islamische Vielfalt im Islam jedoch nicht eingegangen. MuslimInnen – unabhängig ihrer Glaubensrichtung/Rechtsschule – bilden stattdessen den Fokus der Schulbücher:

„Muslime begrüßen einander“ (*Islamstunde* 1: 20), „Die fünf Säulen des Islams sind“ (*Islamstunde* 1: 22), „Ich lerne die Moschee kennen“ (*Islamstunde* 2: 24), „Ich lerne die Gebetsstellung“ (*Islamstunde* 2: 34-35).

In den Beispielen der einzelnen Themenkreise werden keine Unterschiede geltend gemacht. Unabhängig der einzelnen Glaubensrichtungen begrüßen die MuslimInnen einander, verfolgen die fünf Säulen des Islams, teilen sich eine Moschee und verrichten eine Gebetsstellung. Das beispielsweise die Gebetsstellungen von Mann und Frau differieren, ist anhand der Beispiele nicht erkennbar. Im Schulbuch wird nicht darauf verwiesen, dass diverse Strömungen/Rechtsschulen unterschiedliche Gebetshaltungen ausweisen (vgl. Ortag 2006: 19). Aufgrund eines Hintergrundinterviews einer Autorin sowie unter Berücksichtigung, dass die Mehrheit der in Österreich lebenden MuslimInnen der sunnitischen Glaubensrichtung angehören, folgt die *Islamstunde* auch dieser Richtung. Die folgende Abbildung (11) deutet auf ein sunnitische Glaubensbekenntnis hin. Während die Schiiten mit herunterhängenden Armen beten¹⁸, verschränken die Sunniten ihre Arme.

¹⁸ <http://wahre-sunnah.de/tl/Warum-beten-Schiiten-mit-herabh.ae.ngenden-Armen-f-.htm>

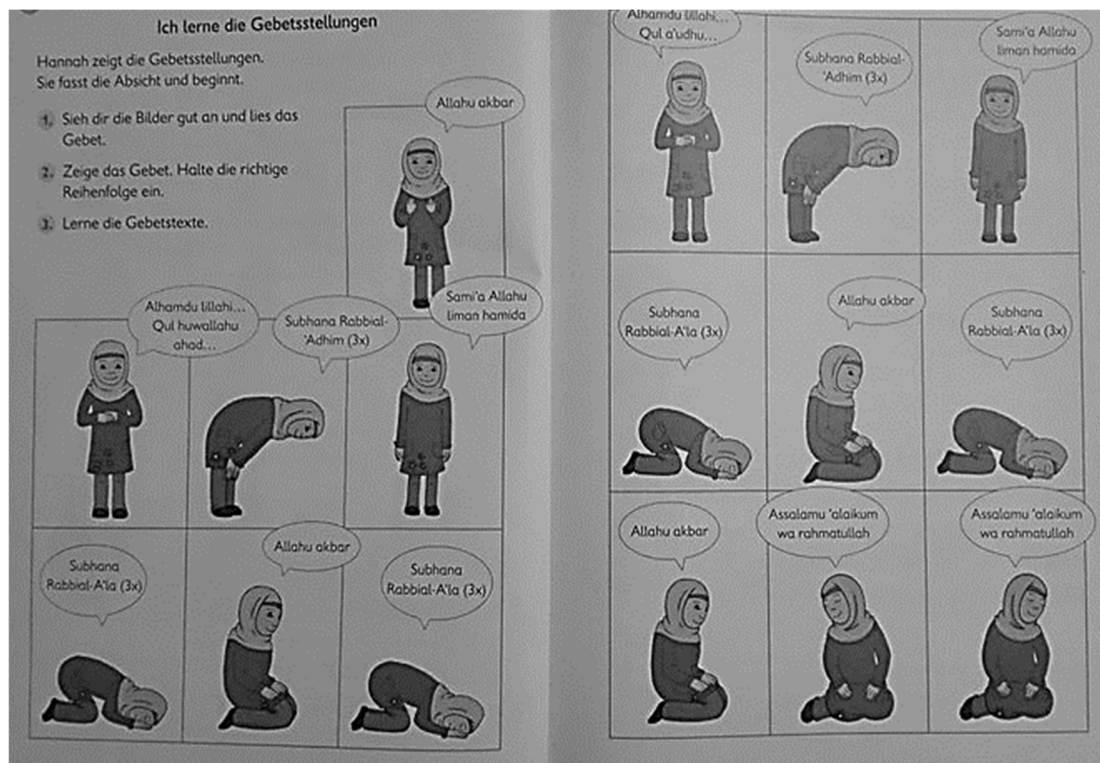


Abbildung 11; Islamstunde 2: 34-35

7.4. Analyse und Interpretation: Interessenslage der SchülerInnen

Im didaktischen Dreieck (siehe Abbildung 1) verbindet das Gebot – Interessenslage der SchülerInnen – die Inhaltsebene mit der Beziehungsebene des Lernens. Es muss im Unterricht darauf geachtet werden, wie SchülerInneninteresse konstituiert ist. Interesse, in diesem Kontext, wird als ein dazwischen sein, dazwischen liegen, verschieden sein, teilnehmen, etc. beschrieben. Durch eine interessante Abwicklung einer Aufgabe im Unterricht, indem die SchülerInnen etwa in Dialoge verwickelt werden, wird dem/der Lernenden eine Teilnahme am gesellschaftlichen Geschehen vermittelt (vgl. Grammes 1996: 156). Ein religiöser Dialog im Religionsunterricht kann als eine mögliche Schlüsselqualifikation für Pluralitätsfähigkeit betrachtet werden. Die Lernenden müssen in die Lage versetzt werden, eine politische/religiöse Situation und ihre Interessenslage zu erforschen und nach Mitteln und Wegen suchen, die vorgefundene Lage („Sache“- Unterrichtsthema) im Sinne ihrer Interessen zu gestalten (Wehling 1977: 180; zit. nach Mickel 1999: 175).

7.4.1. Beispiel I

Durch ein Religionsprojekt (Islamstunde 4: 56) werden die Lernenden im islamischen Religionsunterricht in die Lage versetzt, religiöse Situationen zu analysieren. Folgend wurden die Kinder der 4. Klasse Volksschule in Maxglan II (Salzburg) im Islamunterricht dazu aufgefordert, mit ihren LehrerInnen ein gemeinsames Religionsprojekt durchzuführen. Dabei wurde das Ziel formuliert, mehr über die eigene und andere religiöse Konfession/en zu erfahren. Durch die angeführten Arbeitsaufträge (Symbole) der Islamstunde, die den SchülerInnen in der Aufgabe anleiten, wird explizit versucht die Lernenden in Dialoge zu verwickeln, damit sie somit nach Mitteln und Wege suchen um das Projekt im Sinne der eigenen Interessen gestalten zu können. Die Figur der Kommunikation zweier Personen und das Symbol der Hand verweisen in diesem Zusammenhang auf eine gegenseitige Partizipation im Unterrichtsgeschehen, denn diese ist nicht nur ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts, sondern stellt eine mögliche Schlüsselqualifikation religiöse Pluralität dar:

Anhand der fachdidaktischen Vermittlung von Wissen über verschiedene religiöse Konfessionen, kann religiöse Pluralität gewährleistet werden. Die SchülerInnen werden dadurch in der Ausbildung der eigenen Religiosität und Weltanschauung gestärkt. Demnach können die SchülerInnen in die Lage versetzt werden, unterschiedliche Perspektiven verschiedener religiöser Konfessionen einzunehmen. Ferner kann durch die Anleitung der Lehrerinnen, dass sich die SchülerInnen weitere Themen überlegen sollten, die sie gerne im Zuge des Religionsprojektes vorstellen möchten, einer möglichen Indoktrination entgegenwirken. Da die Interessenslage der SchülerInnen eine gemeinsame Abwicklung der Unterrichtsthemen beinhaltet, gilt das dritte Kriterium des Beutelsbacher Konsens, am Beispiel des Religionsprojekts, als gewährleistet. Weiters kann darauf Bezug genommen werden, dass die Vorgabe der Themen:

„ladet Schülerinnen und Schüler anderer Religionen zu euch in die Islamstunde ein. Bereitet zu folgenden Themen Stationen vor: Schahada, Gebete, Ramadan, Moscheen, Hadsch und Propheten Muhammad. Überlegt weitere Themen, die ihr gerne präsentieren möchtet.“ (Islamstunde 4: 56).

, welche als subjektive Interessen der LehrerInnen geltend gemacht werden können, zu einer möglichen Verminderung oder gar zu einer unzureichenden Vorbereitung auf bevorstehende Lebenssituationen führen können (Mickel 1999: 175).

Im Zuge des Projektes werden die SchülerInnen der 4. Klasse Volksschule, durch das Symbol der Hand – Handle - dazu aufgefordert, gemeinsam mit ihrem/ihrer ReligionslehrerIn Kinder anderer Religionen im Religionsunterricht zu besuchen (vgl. Islamstunde 4: 56). Demnach kann von einer pluralen Religionseinheit gesprochen werden, da die jeweiligen Identitäten der teilnehmenden Personen zusammen mit ihrer Fähigkeit einer mehrseitigen Verständigung, nicht missachtet werden. Das Hauptmerkmal liegt dabei auf einer gemeinsamen Kooperation mit anderen Konfessionen und Religionen (Nipkow 2001: 144).

7.4.2. Beispiel II

Nach Nipkow (2001: 144) gilt das Dialogprinzip der Anerkennung als ein Prüfkriterium religiöser Pluralität, welches versucht die Begegnung innerhalb unterschiedlicher Religionen näher zu fassen. Im Fokus steht dabei nicht nur die gesetzliche Anerkennung, sondern auch die wechselseitige Akzeptanz des jeweils anderen. Durch Fragen wie im konfessionellen christlichen Religionsunterricht muslimischen SchülerInnen begegnet werden soll, kann religiöse Pluralität gefördert werden. Im Islamischen Religionsunterricht (Islamstunde 3: 31) wird im Themenfeld – Ich wähle meinen Weg- darauf verwiesen, dass Allah nicht alle Menschen gleichmachen hätte können, die Unterschiede jedoch beabsichtigt und von ihm gewollt seien. Dabei bezieht sich die Islamstunde 3 auf diverse Vorlieben der Kinder – welche Arbeit sie später einmal ausüben möchten - und auf die Religionszugehörigkeit, denn „[...] *jede und jeder wählt seine Religion frei*“ (Islamstunde 3: 31). Dabei wird auch angeführt, dass es laut dem Koran (Sura 2, Vers 256) keinen Zwang zu einer Religion gibt. Die Islamstunde führt folgend vier Beispiele an:

„Muhammed – Islam- Kinderarzt“, „Rachel – Judentum – Informatikerin“, „Bhanu – Hinduismus – Tierpflegerin“ und „Lukas – Christentum – Polizist“ (Islamstunde 3: 31).

Danach werden die SchülerInnen der Islamstunde in einen Dialog versetzt, mit der Anweisung darüber nachzudenken, ob sie Kinder anderer Religionen kennen und ob Personen dieselbe Religionszugehörigkeit haben müssen, um befreundet zu sein – mit der Aufforderung, ihre Aussagen zu begründen. Im Anschluss daran, sollen die Lernenden darüber nachdenken, was für sie selbst an einer Freundschaft wichtig ist.

Der Dialog der Anerkennung, welcher als Schlüsselqualifikation von Pluralität anzusehen ist, soll nicht mit einer Kenntnisnahme (Freundschaften innerhalb verschiedener Glaubensrichtungen) gleichgesetzt werden, vielmehr geht es um eine Achtung und Beachtung des/der anderen und nicht um ein Missachten (vgl. Nipkow 2001: 151).

Im Themenschwerpunkt – Ich wähle meinen Weg- werden die MitschülerInnen der 3. Klasse in der Islamstunde beachtet/geachtet:

„Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse schreiben ihre Vorlieben und Berufswünsche an die Tafel“ (Islamstunde 3. 30).

Die dargestellten Kinder im Schulbuch vertreten unterschiedliche Ethnizitäten, weisen einen diversen Kleidungsstil auf und unterscheiden sich im Geschlecht:

„Ich berate Leute gerne und möchte Verkäufer werden“, „Ich liebe den Islam und möchte Religionslehrerin werden“, Ich liebe Fußball und möchte gerne Fußballer werden“, „Ich setze mich für Gerechtigkeit ein und möchte RichterIn werden“ (Islamstunde 3: 30).

Auch hier gilt das Kriterium des Beutelsbacher Konsens (Interessenslage der SchülerInnen) als gewährleistet, da die Interessen der Lernenden in Form von Dialogen im Unterrichtsgeschehen mit einbezogen werden, unabhängig ihrer Religion oder Herkunft.

7.4.3. Beispiel III

Mit dem ersten Dialogprinzip – *Alltagssprachliche Merkmale des Gesprächs* – stellt Nipkow (2001: 147) die Sprache mit der gesprochen wird in den Vordergrund. Auch die Unterredung gehört zu einer Form von Kommunikation – werden Personen überreden, bevormundet, nicht gehört, so wird der Sinn eines Gespräches verfehlt.

Inwiefern die Interessenslage der SchülerInnen beachtet wird, wird anhand des Beispiels *Wie verhalte ich mich beim Iftar?* versucht darzustellen. In der Teilaufgabe wird

den Lernenden näher erläutert, dass die Zeit des Iftars¹⁹ anbricht und demnach folgendes zu beachten sei:

„Wir sprechen ein Bittgebet“, „Wir essen Datteln“, „Wir beten das Abendgebet (Maghrib)“, „Wir essen ein leichtes Abendessen“ und „Wir helfen einander beim Aufräumen“ (Islamstunde 4: 37).

Im Anschluss darauf wird den SchülerInnen die Aufgabe gestellt, ein Plakat mit den Iftar-Regeln zu erstellen, mit der zusätzlichen Aufforderung es zu schmücken, der Familie näher zu erläutern und es folgend in der Küche zu platzieren (vgl. Islamstunde 4.: 37). Bezieht man sich auf das oben angeführte Dialogprinzip, so wird erkennbar, dass auf die Interessenslage der SchülerInnen, zum Thema Fastenbrechen, nicht näher eingegangen wird. Es wird von einem kollektiven WIR gesprochen, was dazu führt, dass die Lernenden unterredet sowie bevormundet werden. Durch diese Aussagen „Wir [...]“ wird ihnen mitgeteilt, welchen Interessen sie am Fastenbrechen nachgehen müssen. Ferner kommt es auch zu einer Indoktrination, da es nicht erlaubt ist, die SchülerInnen in irgendeiner Form zu erwünschten Meinungen zu überrumpeln und sie damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils gehindert werden (vgl. Wehling 1999: 179; zit. nach Mickel 1999: 173).

¹⁹ Iftar, das abendliche Fastenbrechen (Islamstunde 4: 36).

8. Schlussfolgerung der Analyse

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wird mit Hilfe von drei Kriterien aus dem Politikunterricht versucht, die Forschungsfrage *Inwiefern eröffnen die Schulbücher Islamstunde eine Anregung zur Pluralitätsfähigkeit unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens* zu beantworten. Dabei stützt sich die Arbeit auf ausgewählte Texte, die versuchen, Pluralitätsfähigkeit im Kontext von Bildung und Religion näher zu beschreiben. Aslan Ednan, ein österreichisch-türkischer Professor für islamische Religionspädagogik an der Universität Wien, verdeutlicht in diesem Zusammenhang die wesentliche Rolle des islamischen Religionsunterrichts im formellen Bildungswesen (vgl. Aslan 2015: 179). Idealerweise leistet dieser einen bedeutenden Beitrag zur Identitäts- und Sprachentwicklung, sowie zur Förderung der intra- und innerreligiösen Kommunikation, welche zu einem friedlichen, integrativen Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft führen sollen (vgl. ebd.: 169-181).

Die Bestimmungen der Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht verweisen ausdrücklich auf die Rechtslage in Österreich. Diese Auflagen stellen einen Leitfaden beziehungsweise eine Anweisung für einen institutionellen Unterricht dar, in diesen festgelegten Handlungen angeführt werden und an diese sich die Lehrenden zu halten haben. Ferner werden die jeweiligen Bildungsziele eines Unterrichtsfaches näher erläutert (vgl. Hameyer / Frey / Haft 1983: 21). Aufgrund der durchgeführten Analyse nach den Lehrplankriterien kann bestätigt werden, dass sich der Sammelband *Islamstunde*, im Hinblick auf seine Konzeption und den Aufbau an die Vorgaben der österreichischen Lehrpläne hält/richtet. Durch die wiederkehrenden Themenbereiche (Freunde, Familie, Prophetengeschichten, Koran, Gebete, Ramadan, etc.) in den jeweiligen Schulstufen erfolgt eine detaillierte Beschreibung des Lehrinhalts, welcher als Grundlage für die Unterrichtsplanung und dessen Durchführung gilt (vgl. RIS 2016: 5f.).

Auf die Relevanz einer personenspezifischen Perspektive wird im persönlichkeitsbildenden Religionsunterricht verwiesen, durch diese eine Bezugnahme auf die jeweiligen individuellen biografischen Lebensentwürfe der SchülerInnen stattfinden kann (vgl. ebd.). In der Schulbuchreihe *Islamstunde* wird

explizit versucht, den personenspezifischen Standpunkt der Lernenden miteinzubeziehen, indem beispielsweise die persönlichen Eigenschaften der SchülerInnen, deren Leben außerhalb der Bildungsinstitution Schule sowie Alltagssituationen thematisiert werden (vgl. Islamstunde 1: 51; Islamstunde 2: 45). Die Lehrplanbestimmung beinhaltet, dass SchülerInnen mit muslimischen Glauben im Unterricht erfahren sollen, dass sie als Teil der pluralistischen Bevölkerung Österreichs ihr persönliches Glaubensbekenntnis selbstbestimmt leben sowie ausüben können und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilhaben sollen - *Österreich ist unsere Heimat* – (vgl. RIS 2016: 5; Islamstunde 4: 60-62).

In Anlehnung an das BMUKK spiegelt die Vielfalt der Unterrichtsmethoden die Pluralität der jeweiligen Lehr- und Lerninhalte wieder (vgl. ebd.). Die Schulbuchreihe *Islamstunde 1-4* zeigt eine Vielfalt didaktischer Unterrichtsmethoden auf (schreibe, male, zeichne, erzähle, spreche, höre zu, singt, überlege, spricht in der Klasse darüber, spiele, arbeite zu zweit oder in der Gruppe, handle).

Unter Berücksichtigung der Lehrplaninhalte kann demnach von einer Pluralität innerhalb der Schulbuchreihe *Islamstunde* gesprochen werden. Inwiefern die Schulbücher eine Anregung zur Pluralitätsfähigkeit unter der Berücksichtigung des politischen Minimalkonsenses leisten, kann kontrovers betrachtet werden. Positiv kann festgehalten werden, dass andere Religionen (Christentum und Judentum) sowie die Pluralität in der Gesellschaft thematisiert werden. Auf die Pluralität anderer Glaubensrichtungen beziehungsweise auf die unterschiedlichen Konfessionen innerhalb des Islams wird im Schulbuch *Islamstunde 1-4* nicht näher eingegangen. Hingegen wird der Islam, ohne kritische Distanz, als Religion der Vielfalt hervorgehoben – die Moscheen in Mekka, Medina, Jerusalem, Österreich, Türkei, Abu Dhabi, Bosnien und Herzegowina, Mali, China und Deutschland (vgl. Islamstunde 2: 24-25). Eine religiöse Vielfalt kann nur dann gesichert werden, wenn die jeweiligen individuellen, sozialen, kulturellen und religiösen Unterschiede berücksichtigt sowie im Unterrichtsgeschehen aufgezeigt werden (vgl. Jäggle 2015: 70). Durch die oben angeführten Beispiele zu Andalusien (Islamstunde 2: 6) und Indonesien (Islamstunde 3: 6) wird deutlich, dass MuslimInnen im Kontext von Pluralität das Hauptmerkmal der *Islamstunde* bilden.

Im Gegensatz dazu verzichten die jeweils angeführten Rückfragen (Unterrichtsmethode) in ihrer Ausführung gänzlich auf Informationen anderer Glaubensrichtungen. Willems, etc. zufolge ist dann von Indoktrination die Rede, wenn die gesamte Gruppe

einer Gesellschaft von der Existenz eines bestimmten Gottes überzeugt ist und somit keine anderen Anschauungen vertreten werden. Die Lernenden sind demnach der Gefahr von Indoktrination ausgesetzt. Das Schulbuchwerk *Islamstunde* handelt von der Problematik, dass alles was in der Bezugswissenschaft als strittig betrachtet wird, auch im Unterricht als kontrovers dargestellt werden muss. Anhand der Beispiele (Prophetenaussagen, Koranttexte, Suren und Verse) wird ersichtlich, dass diese als fraglos gültig gelehrt werden. Indem divergierende Standpunkte missachtet, Optionen unterschlagen werden oder mögliche Alternativen unausgesprochen bleiben, können SchülerInnen indoktriniert werden. In Bezug auf die Koranausschnitte wird den Lernenden nicht näher erläutert, dass es sich hierbei um Übersetzungen beziehungsweise Auslegungen handelt, stattdessen wird direkt zitiert.²⁰ Folgend sind die SchülerInnen nicht in der Lage, unterschiedliche Meinungen/Ansätze zu berücksichtigen, Widersprüchliches darzustellen und unterschiedliche wissenschaftliche Positionen im Religionsunterricht miteinzubeziehen.

Im Unterricht muss darauf geachtet werden, wie SchülerInneninteresse begründet wird. Indem Lernende durch die *Islamstunde* in Dialoge verwickelt werden, die sie zum Nachdenken auffordern, in Kleingruppen über diverse Themen zu sprechen, der Klasse etwas vorzustellen oder über bestimmte Unterrichtsinhalte mit den MitschülerInnen und dem/der Lehrern zu diskutieren, findet eine interessante Abwicklung einer Aufgabe im Unterricht statt (vgl. Grammes 1996: 156).

Inwiefern die Schulbücher eine Anregung zur Pluralitätsfähigkeit unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens eröffnen, lässt sich folgend beantworten: Die Schulbücher *Islamstunde* versuche eine Anregung zur Pluralitätsfähigkeit zu eröffnen, können diese unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens jedoch teilweise nicht gewährleisten. Der Versuch einer Anregung wird durch die Konzeption und den Aufbau des Schulbuchwerks sichtbar, da sich die *Islamstunde 1-4* sowohl an die Lehrplankriterien hält und somit versuchen eine Vielfalt darzustellen, als auch die Interessenlagen der SchülerInnen im Unterrichtsgeschehen miteinbezogen werden. Unter Berücksichtigung des Überwältigungsverbots/Indoktrinationsverbot und

²⁰ Am Ende der *Islamstunde 1-4* wird in Bezug auf die Koransuren und Ahadith darauf verwiesen, dass diese in freier Übersetzung durch die HerausgeberIn Shakir und Asad, die Botschaft des Korans wiedergeben.

des Kontroversitätsgebot kann jedoch eine Pluralitätsfähigkeit nicht garantiert werden.

9. Ausblick

Eine mögliche Erweiterung der Analyse durch das Kriterium - nicht-monopolisierte versus monopolisierte Bildung – scheint durchaus von Interesse zu sein. Monopolisierte Bildung ist nach Schluß (2003: 53) kein fester Bestandteil des Beutelsbacher Konsens, jedoch scheint es aufgrund bildungstheoretischer Beurteilung in Hinblick einer Auseinandersetzung mit dem Kontroversitätsgebot, dem Indoktrinationsverbot und dem Schülerinteresse als höchst relevant. Entwickelt wurde der Begriff der *monopolisierten Bildung* von dem ostdeutschen Bildungswissenschaftler Robert Alt in Anlehnung an die Kritik der Bildungsmonopole (vgl. Schluß 2003: 52f.). Durch historische Untersuchungen macht Alt darauf aufmerksam, dass Klassenstrukturen über Bildung und Hervorbringung von Bildungsmonopolen fundiert werden. Schluß (2003: 52f.) verweist in seiner Dissertation auf die Vielschichtigkeit des Kriteriums, sowie auf die Unterscheidung zwischen *monopolisierte und nicht-monopolisierte Bildung*. Der Autor macht deutlich, dass Monopolansprüche im Bereich der institutionalisierten Bildung und Erziehung durch dieses Kriterium kritisierbar werden. Auch wenn Bildungsideale keine Klassenherrschaft sichern sollen, neigen diese zu einer Monopolarisierung (vgl. ebd2013: 53).

Das Interesse liegt, in Bezug auf die Lehrplananalyse der politischen Bildung, vorwiegend auf der Monopolisierung der Institution Schule, da diese oft als einziger Ort dargestellt wird, wo politische und wertbezogene Bildung stattfinden kann. Ein zentrales Element ist hierbei die Notwendigkeit einer aktiven Beteiligung innerhalb des Unterrichts der politischen Bildung, denn die Partizipation aller stellt dabei ein wesentliches Element in der Ausübung politischer Teilnahme dar (vgl. Schluß 2003: 53). Da die Institution Schule, in Bezug auf politische Bildung, nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten aktiver Beteiligung aufweist, sind junge Erwachsene bei der Ausübung von demokratischen Entscheidungsprozessen auf Erfahrungen außerhalb von der Institution Schule angewiesen:

*„Schulische politische Bildung sollte zumindest insofern auf außerunterrichtliches politisches Engagement eingehen, als die Erfahrung der SchülerInnen in den Unterricht integriert werde.“
(Schluß 2003: 53)*

Weiters wäre interessant zu klären, inwiefern die Schulbücher *Islamstunde* in ihrer Anwendung im Unterrichtsgeschehen einen Anstoß zur Pluralitätsfähigkeit, unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens, leisten (beispielsweise mit der teilnehmenden Beobachtung).

Die beiden Erweiterungen (Nicht-monopolisierte versus monopolisierte Bildung, Unterrichtsanalyse) sind als Anregung zu betrachten würden jedoch den Rahmen einer Masterarbeit sprengen.

Eine weitere interessante Fragestellung richtet sich an die Bezugswissenschaft (Islamische Religionspädagogik) mit der Ermittlung inwiefern Kontroversen innerhalb des Islams im Schulbuch *Islamstunde* dargestellt beziehungsweise festgestellt werden können (beispielsweise in Gebetshaltungen, Gebete, anhand der Darstellung von SchülerInnen und LehrerInnen im Schulbuch, etc.).

10. Literaturverzeichnis

Angel, Hans - Ferdinand (2002): Von der „Frage nach dem Religiösen“ zur „Fragenach der biologischen Basis menschlicher Religiosität“ teil 1, In: Christlich pädagogische Blätter 115/2002.

APA OTS online/Tagung: Schule und Religion im Kontext von Pluralität: URL: http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20120926_OTS0070/tagung-schule-und-religion-im-kontext-von-pluralitaet-bild [Stand: 11.10.2016].

Aslan, Ednan (2015): Wir sind alle andere. In: Schluß, Henning / Tschida, Susanne / Krobath, Thomas / Domsgen, Michael (Hg.): Wir sind alle »andere«. Schule und Religion in der Pluralität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 165-182, 1. Auflage.

Bauer, Werner T. Bauer (2015): Der Islam in Österreich. Ein Überblick. URL: http://www.politikberatung.or.at/uploads/media/Der_Islam_in_OEsterreich_01pdf [Stand: 11.10.2016].

Blumentrath, Hendrik/Bodenburg, Julia/Hillman, Roger/Wagner-Egelhaaf, Martina (2007): Transkulturalität. Türkisch deutsche Konstellationen in Literatur und Film. Münster: Aschendorff Verlag GmbH und Co. KG.

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen online/Schulbücher im Schuljahr 2015/2016: URL: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2014_27.html [Stand: 11.10.2016].

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen online/Schulbuchaktion 2015/2016 - Volksschulen und Sonderschulen: URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/schubuch/1516sbl_0100.pdf?4ol4xj [Stand: 11.10.2016].

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen online/Schulbuchaktion 2016/2017: URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/schubuch/1617sbl_0100.pdf?59mqj5 [Stand: 11.10.2016].

Brumlik, Micha (2006): "Kultur" ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik 52, Band 1, S. 60-68.

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem online/Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007378/Lehrpläne%20%20islam.%20Religionsunterricht%20an%20Pflichtschule%2c%20mittleren%20und%20höheren%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2028.05.2016.pdf> [Stand: 11.10.2016].

Dressler, Bernhard (2015): Schule im Spannungsfeld von religiöser und kultureller Pluralität. In: Schluß, Henning/Tschida, Susanne/Krobath, Thomas/Domsgen, Michael (Hg.) (2015): Wir sind alle »andere«. Schule und Religion in der Pluralität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 37-48, 1. Auflage.

Edwards, Derek (1998): The relevant thing about Her: Social Identity Categories in Use. In: C. Antaki, S. Widdicombe (Eds.), Identities in Talk. London: Sage, S. 15-33.

Englert, Rudolf (Hg.) (1997): Schulbuchanalyse: Zeitschriften- Aufsätze – Bücher. Münster: Comenius-Institut.

Enzyklopädie des Islams (2006): http://www.eslam.de/begriffe/r/rechtgeleitete_kalifen.htm [Stand: 19.01.2017].

Foucault, Michel (1976): Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Berlin: Merve.

Glaubensrichtungen (2007): Der Islam. URL: <http://www.glaubensrichtungen.de/islam.html>. [Stand: 19.01.2017].

Graevenitz, Gerhart (1982): Problemfeld IV: Erzähler. In: Ludwig, Hans-Werner(Hrsg.) (1982): Arbeitsbuch Romananalyse. Tübingen. S. 78-105.

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument-Verlag.

Hopmann, S. (2008). No Child, no School, no State left behind: Schooling in the Age of Accountability. Journal of Curriculum Studies, 40 (4), 417-456.

IGGiÖ (2011): Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich online/Entstehung - Geschichte, Struktur und Arbeitsfelder: URL: <http://www.derislam.at/?c=content&cssid=Entstehung&navid=110&par=10> [Stand: 11.10.2016].

IGGiÖ (2011): Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich online/Leitbild der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich: URL: <http://www.derislam.at/?c=content&cssid=Leitbild&navid=100&par=10> [Stand:11.10.2016].

IGGiÖ (2011): Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich online/Klarstellung: URL: <http://www.derislam.at/?c=content&cssid=Klarstellung&navid=1140&par=870&navid2=1140&par2=870> [Stand: 18.01.2017].

IGGiÖ (2011): Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich online/Schulamt/Rel. Unterricht: URL: <http://derislam.at/?c=content&cssid=Schulamt/Rel.Unterricht&navid=904&par=40> [Stand:18.01.2017].

Ismail, Nermin (2014): Wiener Zeitung.at (24.03.2014): Zeit für Islamstunde: URL: http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/integration/ausbildung_und_arbeitswelt/617501_Zeit-fuer-die-Islamstunde.html [Stand: 23.10.2016].

Jäggle, Martin (2015): (Schul-)Kultur der Anerkennung im Spannungsfeld von Pluralität und Alterität. In: Schluß, Henning / Tschida, Susanne / Krobath, Thomas / Doms-gen, Michael (Hg.) (2015): Wir sind alle »andere«. Schule und Religion in der Pluralität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 70-87, 1. Auflage.

Krainz, Ulrich (2014): Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld. Wiesbaden: Springer VS.

Krobath, Thomas (2012): URL: http://www.ots.at/pre-seaussendung/OTS_20120926_OTSO070/tagung-schule-und-religion-im-kontext-von-pluralitaet-bild [Stand: 11.10.2016].

Medienservicestelle (2015): URL: http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2015/06/11/ramadan-ueber-570-000-musliminnen-in-oesterreich/ [Stand:11.10.2016].

Mickelk, Wolfgang W. (1999) (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung: Grundlagen, Methoden, Aktionsformen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. Reihe Politik und Bildung, Bd. 18.

Mohr, Irka-Christin (2006): Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich. Bielefeld: transcript Verlag.

Mollenhauer, Klaus (1985): Vergessene Zusammenhänge. Weinheim [u.a.]: Jventa-Verl. 1985.

Nipkow, Karl Ernst (2001): Dialogprinzipien eines Pluralismusfähigen Religionsunterrichts am Beispiel von Christentum und Islam. In: Baumann, Urs (2001): Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. Verlag Otto Lembeck: Frankfurt am Main, S.144-162.

Ortag, Peter (2006): Islamische Kultur und Geschichte. Ein Überblick. Potsdam: Os-havelland-Druck Velten GmbH.

Reichsgesetzblatt für die im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder online/Gesetz vom 15. Juli 1912 betreffend die Anerkennung der Anhänger des Islam nach hanefitischem Ritus als Religionsgesellschaft: URL: <http://www.derislam.at/de-admin/news/IGGi%C3%96-Reichsgesetzblatt%201912.pdf> [Stand: 11.10.2016].

RIS (2016): Bundeskanzleramt Religionsinformationssystem online/ Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – islamischer Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen: URL: [https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007378/Lehrpläne %20islam.%20Religionsunterricht%20an%20Pflichtschulen%2c %20mittleren%20und%20höheren%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2028.05.2016.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007378/Lehrpl%C3%A4ne%20islam.%20Religionsunterricht%20an%20Pflichtschulen%2c%20mittleren%20und%20h%C3%B6heren%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2028.05.2016.pdf) [Stand: 23.10.2016].

Schakfeh, Anas (2002): Österreich: Islamischer Religionsunterricht an österreichischen Schulen. In: Baumann, Urs (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. Frankfurt am Main: Verlag Otto Lembeck, 184-203, 2. Auflage.

Shakir, Amena (2013): Islamstunde 1-4. Religionsbuch für die Volksschule. Wien: Oldenbourg-Verlag/VERITAS Schulbuch Verlags- und Handelsges.mmbH & Co. OG, 1. Auflage.

Schelander, Robert (2013): Sensibilität für Pluralität. Pluralität als Herausforderung von Schule und Religionsunterricht. In: Krobath, Thomas/Lehner-Hartmann Andrea Polak Regina (2013). (Hg). Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Wien: V&R unipress GmbH. S. 189-195.

Schiele, Siegfried / Schneider Herbert (1996) (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Schluß, Henning (2003): Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern. Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation? Schwalbach/TS.: Wochenschau-Verlag.

Schluß, Henning (2007). (Hg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: GWV Fachverlag GmbH.

Schluß, Henning (2010): Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion. (1.Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Schluß, Henning/Tschida, Susanne/Krobath, Thomas/Domsgen, Michael (Hg.) (2015): Wir sind alle »andere«. Schule und Religion in der Pluralität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7-8, 1. Auflage.

Schmidinger, Thomas (2007): Islam in Österreich – zwischen Repräsentation und Integration:URL:http://homepage.univie.ac.at/thomas.schmidinger/php/texte/pol_islam_pol_jhrbuch.pdf [Stand: 23.01.2017].

Schiele, S., Schneider, H. (Hg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schiele S., Schneider, H. (Hg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Potz R. (2012): Religionsunterricht und säkularer Staat im europäischen Vergleich. In: F. Hafez und A. Shakir (Hrsg.). Religionsunterricht und säkularer Staat (S. 13-30). Berlin: Frank & Timme.

Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider Irmela, Thomsen Christian (Hg.): Hybridkulturen. Medien, Netze, Künste. Köln: Wienand, S. 67-90.

Wild, Stefan (2011): Miscellaneous / Miszelle. Anmerkungen zu einigen neueren deutschen Koranübersetzungen und eine Rezension zu: Mahmoud Haggag, Die deutschen Koranübersetzungen und ihr Beitrag zur Entstehung eines Islambildes beim deutschen Leser, Reihe: Angewandte Sprachwissenschaft, Bd. 22, Frankfurt a. Main: Peter Lang 2011, 266 Seiten: URL: <http://hikma-online.com/cms/sites/default/files/HIKMA%205%20Miszelle%201.pdf> [Stand: 12.12.2016].

Willems, Joachim (2007): Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht. In Schluß, Henning (Hg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: GWV Fachverlag GmbH, S.79-92).

Willems, Joachim (2015): Wir sind alle »andere«. In: Schluß, Henning u.a. (Hg.): Wir sind alle »andere«. Schule und Religion in der Pluralität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 165-182, 1. Auflage.

Wimmer, Franz Martin (2004): Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Veritas Verlag online/Konzept und Aufbau der „Islamstunde“: URL: http://www.veritas.at/vproduct/download/download/sku/Tit_35795_2 [Stand: 11.06.2016] http://www.veritas.at/vproduct/download/download/sku/Tit_35796.

Zilleßen, Dietrich (2003): Transkulturalität als Problem für Religionspädagogik und Theologie. In: Siedler (Hrsg.): Religionen in der Pluralität. Ihre Rollen in postmodernen transkulturellen Gesellschaften. Berlin: Alektor Verlag, S. 69-86.

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Schiele, S., Schneider, H. (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens?
Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Abbildung 4, Abbildung 5, Abbildung 9, Abbildung 10:

Shakir, Amena (2013): Islamstunde 1. Religionsbuch für die Volksschule. Wien:
Oldenbourg-Verlag/VERITAS Schulbuch Verlags- und Handelsges.mbH & Co.
OG, 1. Auflage.

Abbildung 2, Abbildung 11:

Shakir, Amena (2013): Islamstunde 2. Religionsbuch für die Volksschule. Wien:
Oldenbourg-Verlag/VERITAS Schulbuch Verlags- und Handelsges.mbH & Co.
OG, 1. Auflage.

Abbildung 3, Abbildung 6, Abbildung 8:

Shakir, Amena (2013): Islamstunde 3. Religionsbuch für die Volksschule. Wien:
Oldenbourg-Verlag/VERITAS Schulbuch Verlags- und Handelsges.mbH & Co.
OG, 1. Auflage.

Abbildung 7:

Shakir, Amena (2013): Islamstunde 4. Religionsbuch für die Volksschule. Wien:
Oldenbourg-Verlag/VERITAS Schulbuch Verlags- und Handelsges.mbH & Co.
OG, 1. Auflage.

12. Anhang

12.1. Abstract (Deutsch)

„Islamstunde – Untersuchung zur Pluralitätsfähigkeit aktueller Lehrbücher des Islamischen Religionsunterrichts“

Die vorliegende Arbeit erklärt und differenziert die Bedeutung von Pluralität im Kontext von Bildung und Religion, deren Verflechtung im Raum der Schule bis dato weder in der pädagogischen Praxis, noch in der wissenschaftlichen Fachliteratur thematisiert wurde. Die vorliegende Masterarbeit leistet somit einen Beitrag zum bildungswissenschaftlichen Diskurs rund um die Darstellung von Vielfalt im Religionsunterricht anhand der Schulbuchreihe *Islamstunde*. Um die Pluralitätsfähigkeit der Schulbuchreihe *Islamstunde* erfassen zu können, bilden die Kriterien des Beutelsbacher Konsens (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und die Interessenslage der SchülerInnen) das methodische Vorgehen.

Inwiefern die Schulbücher (*Islamstunde*) eine Anregung zur Pluralitätsfähigkeit unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens eröffnen, lässt sich folgend beantworten: die Schulbücher *Islamstunde* versuchen eine Anregung zur Pluralitätsfähigkeit zu eröffnen - können diese unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens jedoch nur teilweise gewährleisten.

Schlüsselwörter: Pluralität, Bildung, Schule, Islam, Religion, islamischer Religionsunterricht, Lehrpläne, Beutelsbacher Konsens, Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Interessenslage der SchülerInnen und Indoktrination;

12.2. Abstract (Englisch)

“Islamstunde – Plurality in contemporary Austrian primary school textbooks of Islamic religious education”

This thesis tries to explain the concept of plurality in the context of education and religion. Attempting to fill a void in the state of the art, this paper provides both a theoretical study of the concept of plurality as well as a discussion of how this concept is applied in Austrian primary school books of Islamic education.

The concept of diversity is critically examined by using the methodology established at the 1976 conference in political didactics, since known as the “*Beutelsbacher Konsens*” in German and Austrian pedagogical studies. The *Beutelsbacher Konsens* formulates three essential criteria for political education: a ban on “*Indoktrination*”; the possibility for pupils to form and propagate their own opinions (“*Kontroversität*”); and a compatibility with as well as propagation of the pupil’s own interests (“*Interessenslage der SchülerInnen*”).

The author concludes that although the school books of Islamic education attempt to stimulate plurality, they only partly fulfil the criteria of the *Beutelsbacher Konsens*.

Keywords: plurality, education, school, curricula, Beutelsbacher Konsens, Islam, religion;