

Martin Rothgangel, Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer

Didaktische Gestaltungen des Themas „Islam“ aus LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive. Konfessioneller und religionskundlicher Unterricht im internationalen Vergleich

<https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0002>

Abstract: The empirical research project presented here focuses on the question of how teachers deal with the topic „Islam“ in their teaching practice of RE and how this is perceived by students in RE-classes. At the same time, the study is based on a comparative perspective concerning both, models of denominational and non-denominational RE on the one hand as well as the corresponding legal and political frameworks in Austria, Germany and Switzerland. Against the background of the current state of research on this topic, insights into a first interview study with teachers of RE in the three countries are given.

Zusammenfassung: Im Zentrum des hier präsentierten empirischen Forschungsvorhabens steht die Frage, wie LehrerInnen das Unterrichtsthema „Islam“ in der konkreten didaktischen Gestaltung des Religionsunterrichts behandeln und wie dies von Schülerinnen und Schülern des Faches wahrgenommen wird. Das dafür gewählte Untersuchungsdesign ist dabei in einer vergleichenden Perspektive auf die Modelle des konfessionellen und religionskundlichen Unterrichts sowie auf die entsprechenden bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Österreich, Deutschland und der Schweiz ausgerichtet. Vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Forschungsstandes zur Thematik erfolgen im Sinne einer ersten Konkretisierung Einblicke in erste Lehrerbefragungen in den drei genannten Ländern.

Keywords: empirical research, teaching practice, Religious Education, Islam, Austria, Germany, Switzerland

Schlagworte: Empirie, Unterrichtspraxis, Religionsunterricht, Islam, Österreich, Deutschland, Schweiz

Kontakt: Prof. Dr. Martin Rothgangel, Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Wien, Schenkenstr. 8–10, A-1010 Wien, E-Mail: martin.rothgangel@univie.ac.at

Prof. Dr. Thomas Schlag, Theologisches Seminar, Universität Zürich, Kirchgasse 9, CH-8001 Zürich, E-Mail: thomas.schlag@theol.uzh.ch

Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer, Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Tübingen, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen; E-Mail: friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de

1. Einleitung

Die Suche nach Möglichkeiten einer friedlichen Koexistenz besonders von Christentum und Islam und für ein von Toleranz und wechselseitigem Respekt geprägtes Zusammenleben in Europa ist von bedrängender Aktualität. Das Gefühl, in Zeiten eines Terrors zu leben, der sich bewusst auch religiös hervorgehobene Ziele sucht, breitet sich immer weiter aus – mit Folgen auch für Schule und Religionsunterricht. Wie steht es um ihren Beitrag für den Umgang mit religiöser und kultureller Pluralität, zur Integration und zu einem friedlicheren Zusammenleben?

Schon seit längerem wird kontrovers diskutiert, wie eine Erziehung und Bildung aussehen soll, die solchen Herausforderungen am besten gerecht wird. Dabei zeichnen sich insbesondere zwei Modelle ab: auf der einen Seite ein konfessioneller Religionsunterricht, der sich für interreligiöse Lernaufgaben öffnet, und auf der anderen ein religionskundlicher Unterricht über verschiedene Religionen, der ebenfalls das Ziel erfahrungsbezogener Beschäftigung, dialogischer Orientierung und ethischer Urteilsbildung hat. Beide Modelle sehen sich dabei kritischen Anfragen ausgesetzt. Dem konfessionellen Unterricht wird vor allem Einseitigkeit unterstellt, weil er von nur einer religiösen Perspektive ausgehe; dem religionskundlichen Unterricht wird vorgehalten, dass er den substantiellen Kern religiöser Überlieferung und das Moment persönlicher Teilhabe nicht ausreichend berücksichtige. Derzeit findet in verschiedenen bildungspolitischen Kontexten Europas das religionskundliche Modell wachsenden Zuspruch, wie zuletzt etwa die Umstellung auf Religionskunde in Luxemburg – dem Züricher Vorbild „Religion und Kultur“ folgend – zeigt. Dabei ergeben sich gegenwärtig aufgrund von bildungspolitischen Harmonisierungsdynamiken („Lehrplan 21“) und damit verbunden durch die Ausweitung des religionskundlichen Unterrichts um den Bereich „Ethik“ zu einem Fach „Ethik-Religionen-Gemeinschaft“ (ERG) weitere Herausforderungen. Das verweist zugleich auf die internationale Dimension entsprechender Kontroversen: Diese werden nicht nur jeweils in den verschiedenen Staaten geführt, sondern es gibt erkennbar auch Transferprozesse zwischen den Ländern.

Angesichts dieser Situation ist es erstaunlich, wie wenig bislang empirisch über die Thematisierung verschiedener Religionen in unterschiedlichen Formen religionsbezogenen Unterrichts bekannt ist. Dabei liegt es auf der Hand, dass die Art und Weise, in der beispielsweise das Thema „Islam“ unterrichtet wird, nicht nur Folgen für die Wissensvermittlung haben wird, sondern auch etwa im Blick auf Vorurteile und Vorbehalte gegenüber anderen. Damit kommt hier die Frage der kontextuellen Verortung des Faches (etwa im Blick auf das länderspezifische

Verständnis von Religionspluralität, die Frage der Positionierung des Faches und seines Inklusionspotentials in der „Mehrheitsgesellschaft“¹ in den Blick. Vor diesem Hintergrund versteht sich das im Folgenden umrissene Forschungsvorhaben, bei dem die didaktischen Gestaltungen des Themas „Islam“ aus LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive im Zentrum stehen sollen. Das dafür gewählte Untersuchungsdesign bezieht konfessionellen und religionskundlichen Unterricht ein und soll zugleich die Möglichkeiten eines internationalen Vergleichs nutzen. Dieses Vorhaben wird hier im Sinne einer allgemeinen Forschungsaufgabe konturiert und im Blick auf Durchführungsmöglichkeiten erörtert. Exemplarisch konkretisiert wird im vorliegenden Beitrag der Zugang über die LehrerInnen. Im Sinne eines ersten Pilotprojekts wird von einer Lehrerbefragung berichtet.

Der Beitrag will auf diese Weise das allgemeine Thema religionsbezogener² Bildung dadurch weiterführen, dass die mit diesem Thema verbundenen Fragen in den Zusammenhang eines Forschungsprojekts gerückt werden. Zum anderen soll das Forschungsvorhaben selbst zur Diskussion gestellt werden.³

2. Plan des Forschungsprojekts

Die übergreifende Forschungsfrage bezieht sich darauf, wie das Thema „Islam“ in zwei Grundformen religionsbezogenen Unterrichts (Religionsunterricht, Religionskunde) in verschiedenen Ländern behandelt wird. In diesem Abschnitt sollen die Implikationen dieses Vorhabens weiter geklärt werden, zunächst im

¹ Dabei ist auf die durchaus ambivalente Seite des Begriffs der „Mehrheitsgesellschaft“ zu weisen, zumindest dann, wenn durch seine Verwendung eine vermeintlich notwendige Assimilierung der Minderheit an die Mehrheit insinuiert wird – dies ist hier aber ausdrücklich nicht intendiert, vgl. zur Problematisierung etwa Iman Attia/Swantje Köbsell/Nivedita Prasad (Hg.) *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld (transcript Verlag) 2015 und die darin sich findende Einsicht: „Dominanzkultur [ist] als ein Geflecht verschiedener Machtdimensionen zu begreifen, die in Wechselwirkung zueinander stehen.“, Birgit Rommelpacher, *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin (Orlanda Frauenverlag) 1995, 22 f.

² Wir sprechen bewusst nicht von „interreligiös“, um die mitunter mit dem „inter“ verbundene Unterstellung zu vermeiden, dass alle SchülerInnen religiös wären oder sein müssten.

³ Diesem Zweck diene auch ein im März 2017 an der Universität Wien durchgeführtes interdisziplinär-internationales Symposium, bei dem eine frühere Version des vorliegenden Textes zur Diskussion gestellt wurde. Die Diskussionen dieses Symposions haben in verschiedenen Hinsichten einerseits zu Präzisierungen sowie andererseits zu Erweiterungen geführt.

Blick auf die vergleichende Zugangsweise, dann hinsichtlich unterschiedlicher methodischer Zugänge.

2.1 Verschiedene Formen religionsbezogenen Unterrichts und ihre Vergleichbarkeit

2.1.1 Religionsunterricht und Religionskunde

Obwohl es sich bei der Unterscheidung zwischen konfessionellem Religionsunterricht und religionskundlichem Unterricht um eine zentrale rechtliche Bestimmung handelt, liegen zu den tatsächlichen Realisierungsformen bislang keine im engeren Sinne vergleichenden empirischen Untersuchungen vor (s.u.). Insofern sind zunächst die Voraussetzungen entsprechender Untersuchungen zu klären.

Als erstes stellt sich die Frage, welche religionsbezogenen Fächer in einen solchen Vergleich einbezogen werden sollen:

- Der konfessionelle Religionsunterricht liegt als Ausgangspunkt der Untersuchung insofern fest, als alternative Angebote sich in der Regel kritisch auf den Religionsunterricht beziehen und sich von diesem abgrenzen.
- Religionskundlichen Unterricht gibt es in verschiedener Form: im Rahmen eines Ethikunterrichts, der alternativ zum Religionsunterricht institutionalisiert ist, sowie als eigenes Fach (in Deutschland: LER, andere Bezeichnungen in der Schweiz bzw. Zürich, Luxemburg, Norwegen, Schweden, teilweise in den Niederlanden usw.).

Die hier beschriebene Untersuchung soll sich nicht auf die bspw. in Österreich kontrovers diskutierte Frage nach einem Alternativfach Ethik beziehen, an dem solche SchülerInnen teilnehmen, die sich gegen den Religionsunterricht entscheiden. Vielmehr soll es um die weiterreichende Frage nach Fächern gehen, die den konfessionellen bzw. durch die Kirchen mitverantworteten Religionsunterricht insgesamt ersetzen. Im deutschsprachigen Bereich gibt es solche Fächer bislang in einigen Kantonen der Schweiz (konzeptionell am elaboriertesten in Zürich), Brandenburg und Luxemburg. Da es sich im Falle Luxemburgs um ein Modell handelt, das sich noch in der Einführung befindet, liegt eine Entscheidung für „Religion und Kultur“ in Zürich sowie LER in Brandenburg nahe.

Dafür lassen sich auch noch weitere Gründe nennen: Die Neukonzeption dieser Fächer wurde mit besonderem Engagement von erziehungswissen-

schaftlicher Seite begleitet⁴ und verspricht daher eine besonders hohe Qualität.⁵ Damit wird die bei Vergleichen mitunter naheliegende Versuchung vermieden, einen möglichst schwachen Vergleichsfall auszuwählen und damit die Ergebnisse zu präjudizieren. Das Züricher Modell strahlt zudem auch international stark aus.

Natürlich könnten sich Vergleiche auch auf andere Länder und Sprachräume beziehen, aber dies brächte wiederum weitere Fragen der internationalen Vergleichbarkeit mit sich, auf die nun genauer einzugehen ist.

2.1.2 International-vergleichende Zugangsweisen

Dem in der Religionspädagogik wachsenden Interesse an international-vergleichenden Erkenntnissen folgend⁶ soll sich das hier beschriebene Vorhaben auf konfessionellen und auf religionskundlichen Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz beziehen. Auf diese Weise sollen kontextuell bedingte Einflüsse der jeweiligen kulturell-religiös-politischen Voraussetzungen erkennbar gemacht werden bzw. soll vermieden werden, dass Unterschiede zwischen den Fächern, die vielleicht nur in einem bestimmten Land anzutreffen sind, zu Unrecht auf andere Länder bzw. die Fächer insgesamt verallgemeinert werden. Die Auswahl der drei genannten Länder ist folgendermaßen begründet:

- In allen drei Ländern finden sich etablierte Formen konfessionellen Unterrichts (in der Schweiz allerdings nur in wenigen, insbesondere stark katholisch geprägten Kantonen wie St. Gallen oder Schwyz). Religionskundliche Angebote als Fächer, die den RU ersetzen, gibt es in der Schweiz und in Deutschland (Brandenburg). Damit ist gewährleistet, dass beide zu unter-

⁴ Vgl. Wolfgang Edelstein u. a., *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen*. Weinheim/Basel (Beltz) 2001, Jürgen Oelkers, Bildungsanliegen des Faches „Religion und Kultur“. 2013 (online abrufbar unter www.zh.ch/dam/Portal/internet/news/mm/2013/169/Lehrmittelreihe_Referat_JOelkers.pdf.spooler.download.1373013525669.pdf/Lehrmittelreihe_Referat_JOelkers.pdf, Lesedatum: 27.01.2017).

⁵ Zur historischen, bildungspolitischen und institutionellen Entwicklung von „Religion und Kultur“ im schweizerischen Kontext vgl. Thomas Schlag, *Religious Education at Schools in Switzerland*. In: Martin Rothgangel/Martin Jäggle/Thomas Schlag (Hg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*. Göttingen (V&R) 2016, 269–307.

⁶ Vgl. dazu etwa Friedrich Schweitzer, *Religionsunterricht in europäischen Schulen im Vergleich – Herausforderungen für international-vergleichende Forschung*. In: Martin Jäggle/Martin Rothgangel/Thomas Schlag (Hg.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa*. Göttingen (V&R) 2013, 13–40; Bernd Schröder, *Vergleichende historische Religionspädagogik. Methodologische Überlegungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2016), 238–251.

suchende Formen religionsbezogenen Unterrichts zumindest in zwei unterschiedlichen nationalen Kontexten in das Design eingehen können.

- Der Vergleich von unterschiedlichen Formen des Religionsunterrichts in verschiedenen Ländern ist durchaus nicht unproblematisch.⁷ Deshalb setzen wir, um diese Problematik zu berücksichtigen, den empirisch-vergleichenden Fokus auf den deutschsprachigen Raum. Das entsprechende Forschungsdesign ergibt sich für die drei genannten Länder daraus, dass hier eine Reihe von Gemeinsamkeiten, die günstige Voraussetzungen sowie eine geeignete Vergleichsebene bieten, gegeben sind: so etwa die Sprache, die geschichtliche (selbst in Ostdeutschland immer noch spürbare) religionskulturelle Prägung durch die jeweilige(n) heutigen oder früheren christliche(n) Mehrheitsreligion(en) sowie das mindestens prinzipiell vergleichbare Schulsystem. Vergleichspunkt ist somit, wie angesichts der in diesen Ländern beobachtbaren Entwicklung von einer „christlich-homogenen“ zur „Mehrheits-Minderheitsgesellschaft“ (inkl. steigendem Anteil der Konfessionslosen) die unterschiedlichen RU-Modelle konzeptionell diese religionspluralen und gesellschaftlichen Verhältnissen bei der Thematisierung des Islam reflektieren – erst recht dann, wenn durch die lebensweltliche Einbettung der Thematik in rechts-identitäre, islamophobe und migrationsfeindliche Diskurse ein bestimmter Positionierungszwang auf den Unterricht entsteht. Dabei soll sich die Untersuchung innerhalb der drei Länder zudem auf ausgewählte, urbane Räume (Städte und Agglomerationen, konkret: Wien – Zürich – Stuttgart – Potsdam) beziehen, um die Vergleichbarkeit weiter zu verbessern.
- In inhaltlicher Hinsicht ist die Vergleichbarkeit der drei Länder im vorliegenden Zusammenhang zudem durch aktuelle oder frühere Kontroversen um die Konfessionalität des Religionsunterrichts gegeben⁸. Des Weiteren sind in der Sekundarstufe I (s. unten) in allen drei Ländern Thematisierungen des Islam vorgesehen (Bildungs- bzw. Lehrplan). Eine Vergleichbarkeit ist auch dadurch gegeben, dass für die Lehrpersonen der Islam in der Regel

⁷ Zur Frage des Vergleichs als Konstruktionsprozess Peter V. Zima, Vergleich als Konstruktion. Genetische und typologische Aspekte des Vergleichs und die soziale Bedingtheit der Theorie. In: ders./Reinhard Kacianka/Johann Strutz (Hg.), *Vergleichende Wissenschaften. Interdisziplinarität und Interkulturalität in den Komparatistiken*. Tübingen (Narr Francke Attempto) 2000, 15–28, sowie Hartmut Kaelble/Jürgen Schriewer (Hg.), *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/M./New York (Campus) 2003.

⁸ Vgl. dazu die Stellungnahme „Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“. Positionspapier 2016 (online abrufbar unter <http://news.rpi-virtuell.de/2017/01/11/konfessionell-kooperativ-kontextuell-163-religionspaeda-gogen-fuer-einen-zukunftsfaehigen-religionsunterricht/>, Lesedatum: 27.01.17).

nicht die eigene Herkunftsreligion darstellt. Wie wirkt sich also die individuelle Herkunft der Lehrpersonen auf die Thematisierung des Islam aus bzw. was zeigt sich hier etwa in einem religionskundlichen Unterricht angesichts des Anspruchs auf Objektivität und Neutralität der Lehrperson?

- Ein themenbezogener Vergleich legt sich auch aufgrund der durchaus unterschiedlichen religionsrechtlichen, religionspolitischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen nahe. Es kann vermutet werden, dass sich die entsprechenden Unterschiede auch im Blick auf die Thematisierung des Islam im Religionsunterricht niederschlagen bzw. widerspiegeln. Zeigt sich in der jeweiligen Behandlung des Themas, ob der Islam in den einzelnen Ländern angekommen ist bzw. zum jeweiligen Land als „dazugehörig“ begriffen und thematisiert wird?
- Zudem strahlen, wie bereits erwähnt, gegenwärtig insbesondere eine religionskundlich orientierte Religionsdidaktik und die entsprechenden neuen Implementierungen, aber auch europäische Debatten⁹ hier deutlich aus, was ebenfalls ein besonderes international ausgerichtetes Forschungsinteresse begründet.

2.2 Design und methodische Zugangsweisen

Die Fragestellung des Forschungsvorhabens bringt eine Konzentration auf die Sichtweisen von LehrerInnen einerseits und SchülerInnen andererseits mit sich. Diese Konzentration entspricht dem Umstand, dass didaktische Gestaltungen zunächst in der Hand der Lehrkräfte liegen, es zugleich aber auch entscheidend auf deren Rezeption durch die SchülerInnen ankommt. Dazu werden jeweils Interviews geführt:

- *Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer:* Hier werden anhand von Interviews deren Selbstverständnis, ihre persönliche Einstellung zum Thema, ihre didaktische Zugangsweise zum Thema, Unterrichtsziele, Materialeinsatz, die Ausbildung der Lehrkräfte bzgl. der Thematik sowie ihre Erfahrungen im Unterricht eruiert. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, Unterrichtsprozesse direkt zu beobachten, um die tatsächlichen Verläufe sowie den damit verbundenen Einsatz von Materialien zu erheben und auszuwerten. Solche Beobachtungen wären allerdings sehr aufwändig und erscheinen angesichts der im Vorhaben gegebenen Möglichkeit, Sichtweisen von Lehe-

⁹ Vgl. Robert Jackson, *Signposts – Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-religious World views in Intercultural Education*. Strasbourg (Council of Europe Publishing) 2014.

rInnen und SchülerInnen wechselseitig abzugleichen, entsprechend schwer zu begründen.

- *Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern*: Hier können v. a. in Gruppeninterviews deren Beziehung zum Thema Islam, ihre Einstellungen und gegebenenfalls auch Vorurteile, deren Wissen und Kompetenzen, Erwartungen und Erfahrungen mit dem Unterricht sowie Einsichten und Erkenntnisgewinne zumindest sondiert werden. Und im Blick auf das eigene kontextuelle Selbstverständnis befragt: Empfinden SchülerInnen die Thematisierung eigentlich selbst als „Exoticum“ – oder gar sich selbst bei der Thematisierung als Teil einer Minderheit? So wäre etwa danach zu fragen, ob ihnen einleuchtet, dass das Thema Islam im Religionsunterricht in dieser Breite behandelt wird, ob sie dadurch einen etwas anderen Blick auf die Gesellschaft erhalten, in der sie leben; ob sie Muslime aufgrund dessen, was im Unterricht erfahren wird, nun anders wahrnehmen. Angesichts des Fehlens einschlägiger Kompetenzmodelle und darauf bezogener Testinstrumente ist eine Kompetenzmessung im Sinne der Überprüfung von Outcomes des Unterrichts in diesem Falle (noch) nicht möglich. Die vorgesehene explorative Erkundung (etwa von den SchülerInnen selbst eingeschätzte Kompetenzgewinne) können jedoch zukünftige Messungen mit vorbereiten.¹⁰
- Die didaktischen Gestaltungen und deren Rezeption sind nicht voraussetzungslos. Deshalb sollen auch die Bildungs- bzw. Lehrpläne sowie Schulbücher / Lehr- und Lernmaterialien in die Untersuchung einbezogen werden, nicht im Sinne eines eigenständigen Untersuchungsschwerpunkts, aber doch im Sinne kontrollierter Voraussetzungen. Hier könnte es lohnend sein zu analysieren, wie denn in den Bildungsplänen und Schulbüchern das Thema überhaupt begründet wird und ob in klassisch konfessionellen Zugängen womöglich immer noch Sichtweisen der einstmals homogenen „Mehrheitsgesellschaft“ zu identifizieren sind.

Nachfolgende Darstellung soll exemplarisch für den Zugang über eine Lehrerbefragung zeigen, welches Vorgehen beabsichtigt ist. Beim Zugang über die SchülerInnen soll analog verfahren werden, was jedoch aus Raumgründen hier nicht im Einzelnen dargestellt werden kann.

¹⁰ Vgl. als empirische Studie jetzt Friedrich Schweitzer/Magda Bräuer/Reinhold Boschki (Hg.), *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster/New York (Waxmann) 2017.

3. Stand der Diskussion/Forschung

Im Folgenden wird der Fokus auf empirische Studien zu ReligionslehrerInnen gerichtet, welche für die Thematisierung des Islam im konfessionellen Religionsunterricht bzw. im religionskundlichen Unterricht relevant sind. Dabei wird zwischen internationalen Vergleichsstudien sowie nationalen Studien in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschieden.

3.1 Internationale Vergleichsstudien

Aus den internationalen Studien ragen die empirischen Studien von TRES („Teaching Religion in a multicultural European Society“) sowie REDCo („Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries“) hervor.

Im Kontext von TRES wurde die quantitativ-empirische Studie PeTeR („Perspectives on Teaching Religion“) durchgeführt.¹¹ Für die vorliegende Untersuchung sind in einem weiteren Sinne vor allem die abhängigen Variablen der Varianzanalyse „Learning in Religion“, „Learning about Religion“ sowie „Learning from Religion“ relevant.¹² Ein wesentliches Ergebnis besteht darin, dass sich die jeweilige Unterrichtspraxis zwischen den konfessionellen und nicht-konfessionellen Organisationsformen des Religionsunterrichts in Ländern Europas keineswegs so unterscheidet, wie man es aufgrund der Theoriediskussion erwarten könnte. Konfessionelle Religionsunterrichte können sich hinsichtlich der Lehrstrategien teilweise stark unterscheiden, während sich diese zwischen Ländern mit unterschiedlichen Organisationsformen sehr gleichen können.¹³

Im Rahmen von REDCo wurde eine qualitativ-empirische Studie unter Religionslehrkräften durchgeführt, an der sich insgesamt sechs Länder (Deutsch-

11 Vgl. dazu Hans-Georg Ziebertz/Ulrich Riegel (Hg.), *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries*. Berlin (LIT Verlag) 2009; Daniela Popp, *Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer* (Empirische Theologie 26). Berlin (LIT Verlag) 2013.

12 Ulrich Riegel/Hans-Georg Ziebertz, Concepts and methods of the empirical study. In: Hans-Georg Ziebertz/Ulrich Riegel (Hg.), *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries*. Berlin (LIT Verlag) 2009, 13–19.

13 Vgl. Friedrich Schweitzer/Ulrich Riegel/Hans-Georg Ziebertz, Europe in a comparative perspective: religious pluralism and mono-religious claims. In: Hans-Georg Ziebertz/Ulrich Riegel (Hg.), *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries*. Berlin (LIT Verlag) 2009, 255.

land, England, Estland, Frankreich, Niederlande, Norwegen) beteiligten.¹⁴ Die Daten wurden mit semistrukturierten Interviews erhoben, wobei pro Land insgesamt sechs Religionslehrkräfte ausgewählt wurden.¹⁵ Ein auch für die vorliegende Studie wichtiges Ergebnis ist, dass die Ziele und Strategien von den ReligionslehrerInnen auf eine sehr persönliche Weise artikuliert werden.¹⁶ Darüber hinaus ist nicht selten die individuelle Biographie bedeutsamer als die professionelle Ausbildung.¹⁷ Zudem ist in allen untersuchten Ländern die Zielvorstellung zu finden, „das Wissen über, das Verstehen von und den Respekt vor Religionen zu fördern“.¹⁸

Die Resultate von TRES und REDCo weisen zugleich auf das Desiderat einer vertiefenden Studie hin, in der spezifisch und länderübergreifend die Thematisierung einer bestimmten Religion – also etwa des Islam – im Kontext unterschiedlicher Organisationsformen des Religionsunterrichts untersucht wird. Ergänzend dazu soll im Folgenden der Blick darauf gerichtet werden, ob im Rahmen nationaler Studien in Deutschland, Österreich sowie der Schweiz weitere relevante Untersuchungen bestehen.

3.2 Nationale Studien

Obwohl in Deutschland selbst eine Fülle von empirischen Studien über ReligionslehrerInnen vorliegt¹⁹, gibt es auch hier keine einschlägige Studie, in der die Thematisierung des Islam ausdrücklich untersucht würde. Auffallend ist, dass

14 Vgl. dazu Anna van der Want/Cok Bakker/Ina ter Avest/Judith Everington (Hg.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy*. Münster (Waxmann) 2009.

15 Vgl. Ina ter Avest/Cok Bakker, The Voice of the Teacher(s) – Researching Biography and Pedagogical Strategies. In: Anna van der Want/Cok Bakker/ Ina ter Avest/Judith Everington (Hg.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy*. Münster (Waxmann) 2009, 25–26.

16 Vgl. Ina ter Avest/Cok Bakker/Anna van der Want, International Comparison – Commonalities and Differences of 36 Teachers Teaching Religion(s) in Europe. In: Anna van der Want/Cok Bakker/Ina ter Avest/Judith Everington (Hg.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy*. Münster (Waxmann) 2009, 123.

17 Vgl. Avest/Bakker/Want, International Comparison, 114, 126.

18 Ebd., 415.

19 Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik. In: Hans-Georg Ziebertz/Werner Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*. Düsseldorf (Patmos-Verlag) 1995, 47–78 und Martin Rothgangel, Empirische Befunde zu Religionslehrkräften. In: Peter Schreiner/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religiöse Bildung erforschen: Empirische Befunde und Perspektiven*. Münster (Waxmann) 2014, 165–176.

jüngere Befragungen von ReligionslehrerInnen die Aufmerksamkeit auf die Organisationsform des Religionsunterrichts²⁰ bzw. auf die Positionalität von Religionslehrkräften²¹ richten. Das gilt entsprechend noch nicht für die aus der wissenschaftlichen Begleitung hervorgegangenen Untersuchungen zu LER.²²

Bei den verschiedenen Studien wird deutlich, dass der Unterricht im Klassenverband eine besondere Attraktivität besitzt, wobei keineswegs positionelle und konfessionelle Aspekte im Sinne eines religionskundlichen Unterrichts aufgegeben werden sollen.²³ Bedenkenswert für das vorliegende Forschungsvorhaben ist zudem, dass ungeachtet der Tendenz von ReligionslehrerInnen, Gemeinsamkeiten zwischen Konfessionen und Religionen hervorzuheben, ihre Bereitschaft, „bestehende Unterschiede aufzuzeigen, von 25 % bei konfessionellen Differenzen auf 46 % bei interreligiösen Differenzen steigt“.²⁴ Auch die Studie von Heimbrock (2017) zeigt auf, dass bei aller Zustimmung zur Förderung der Dialogfähigkeit „ein differenzorientierter Zugang tendenziell mehr Zustimmung erhält“ (ebd., 43), wobei eines der beiden zugrunde liegenden Items sich ausdrücklich auf das Verhältnis zum Islam bezieht: „Der Religionsunterricht kann SchülerInnen vor allem dadurch dialogfähiger machen, dass [...] die Schüler lernen, Unterschiede zwischen Islam und Christentum klar zu benennen.“ (ebd., 43)

In Österreich wurden im Kontext der Studie zur Berufszufriedenheit von Bucher und Miklas (2005)²⁵ auch Items zu religionspädagogischen Zielen wie „andere Religionen und Weltanschauungen kennen lernen“ oder „Andersden-

20 Vgl. dazu Carsten Gennerich/Reinhold Mokrosch, *Religionsunterricht kooperativ – Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart (Kohlhammer) 2016; Uta Pohl-Patalong/Johannes Woyke/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Antonia Lüdtke, *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart (Kohlhammer) 2016 sowie Martin Rothgangel/Christhard Lück/Philipp Klutz, *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart (Kohlhammer) 2017.

21 Vgl. Hans-Günter Heimbrock (Hg.), *Taking position. Empirical studies and reflections on Religious Education and worldview*. Münster (Waxmann) 2017.

22 Vgl. Sabine Gruehn/Frauke Thebis, *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Perspektiven eines neuen Unterrichtsfachs*. Potsdam (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport) 2002.

23 Vgl. dazu Pohl-Patalong, *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt*, 311 sowie Rothgangel/Lück/Klutz, *Praxis Religionsunterricht*, 259–262.

24 Gennerich/Mokrosch, *Religionsunterricht kooperativ*, 152.

25 Vgl. Anton Bucher/Helene Miklas, *Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich*. Wien (LIT Verlag) 2005.

kende und -gläubige tolerieren lernen“²⁶ formuliert. Die für das vorliegende Forschungsprojekt zentrale Frage der Thematisierung des Islam im Religionsunterricht wird jedoch nicht analysiert. Vergleichbares gilt auch für die Evaluierung von interreligiösen Begegnungstreffen im Rahmen der Lehramtsausbildung der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH).²⁷ Einzig die im Bundesland Salzburg durchgeführte Längsschnittstudie von Ritzer (2010) nimmt zur Testung des Wissens über Weltreligionen explizit auf den Islam Bezug, indem acht Zuordnungsbegriffe zum Islam formuliert werden.²⁸ Allerdings stellt diese Studie im Unterschied zur vorliegenden Untersuchung eine SchülerInnenbefragung dar, wobei ein entsprechender Wissenszuwachs durch Ethik- und Religionsunterricht dokumentiert wird.

Neben der im Rahmen von TRES entstandenen Studie von Jakobs u. a. (2009)²⁹ verdient hinsichtlich der Schweiz vor allem die Untersuchung von Frank (2010)³⁰ eine besondere Beachtung. Ihre auf der Basis der *Grounded Theory* durchgeführte Studie beruht auf der Datenerhebung von 15 Unterrichtseinheiten in der Schweiz sowie 3 Unterrichtseinheiten in Hamburg und Brandenburg.³¹ Für die Anlage des vorliegenden Forschungsprojekts aufschlussreich ist, dass Frank ihr Untersuchungsfeld aus Gründen der sprachlichen Vergleichbarkeit auf das deutschsprachige Gebiet beschränkte und entgegen ihrer ursprünglichen Absicht nicht auch französischsprachige Unterrichtseinheiten im Kanton Waadt in den Blick nahm.³² Zudem ist die Studie von Frank für die vorliegende Untersuchung insofern einschlägig, als die Thematisierung des Islam in den Unterrichtseinheiten eine Rolle spielt und entsprechende topische Felder wie z. B. „Persönliche Praxis, selektiv aus 5 Säulen des Islam“³³ gebildet werden. Schließlich verdient auch ihre Analyse zur Unterscheidung zwischen einem religiösen sowie religionskundlichen

26 Ebd., 249.

27 Vgl. Alfred Sobreira-Majer/Amani Abuzahra/Farid Hafez/Georg Ritzer, Interreligiöse Lernen in Begegnung – Evaluation von Begegnungslernen in der ReligionslehrerInnenausbildung. In: Thomas Krobath/Georg Ritzer (Hg.), *Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig*. Berlin/Wien (LIT Verlag) 2014, 155–184.

28 Georg Ritzer, *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn: Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*. Wien (LIT Verlag) 2010, 259.

29 Vgl. Monika Jakobs/Ulrich Riegel/Dominik Helbig/Thomas Englberger, *Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz*. Zürich (Theologischer Verlag) 2009.

30 Vgl. Katharina Frank, *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart (Kohlhammer) 2010.

31 Ebd., 76.

32 Ebd., 66.

33 Ebd., 100.

Unterricht besondere Aufmerksamkeit für dieses Forschungsprojekt.³⁴ Bei alledem ist der Differenzpunkt zu bedenken, dass die Studie von Frank aus der Beobachtung von Religionsunterricht hervorgeht und ihr keine Befragung von ReligionslehrerInnen und SchülerInnen zugrunde liegt. Resümierend lässt sich feststellen, dass es zahlreiche relevante Anknüpfungspunkte für die vorliegende Untersuchung gibt, jedoch bislang keine Studie existiert, in der eine Befragung von ReligionslehrerInnen zur Thematisierung des Islam im Religionsunterricht im Mittelpunkt steht.

4. Explorative Befunde: Erste Interviews in Deutschland, Österreich und in der Schweiz

Um das geplante Verfahren zumindest in einer Hinsicht zu erproben, wurden in einigen der deutschen, österreichischen und schweizerischen Zielregionen (Großraum Stuttgart, Wien und Zürich – Potsdam konnte dabei noch nicht einbezogen werden) jeweils zwei Interviews durchgeführt. Dafür wurde die Form einer semistrukturierten Befragung gewählt, für die ein entsprechender gemeinsamer kurzer Leitfaden entwickelt wurde. Im Zentrum standen Fragen nach Erfahrungen mit Unterricht zum Thema Islam sowie zu den damit auf LehrerInnenseite verbundenen Zielsetzungen und verwendeten Unterrichtsmaterialien, entweder im evangelischen Religionsunterricht oder in „Religion und Kultur“.

Ziel der Exploration war es in erster Linie, die Verfahrensweise zu testen – angefangen bei der Form der Befragung bis hin zu Entscheidungen im Blick auf die Verfahrensweise bei der Auswertung. Inhaltliche Befunde können deshalb nur exemplarisch sein und sollen erkundenden Charakter haben, spielen aber insofern eine Rolle, als sich die Verfahrensweise unter Absehung von inhaltlichen Befunden nicht wirklich beurteilen lässt.

Zunächst ist festzuhalten, dass alle sechs Interviews inhaltlich sehr ergiebig sind. Die Transkripte sind für Interviews von ca. 45 Minuten Dauer als eher umfangreich zu beschreiben. Die Antworten erfolgten insgesamt eher spontan. Nachfragen, die den Gesprächsfluss aufrechterhalten sollten, waren in der Regel nicht erforderlich. Eine erste, noch nicht standardisierte Auswertung der Interviews erfolgte entlang des Interviewleitfadens mit seinen Themenblöcken, für die jeweils Vergleiche zwischen den Interviews erstellt wurden.

Die Interviews lassen sich auch als eine geeignete Grundlage für eine vergleichende Auswertung über die Länder und die verschiedenen Fächer hinweg

³⁴ Ebd., 207–211.

bezeichnen. Dem ersten Eindruck folgend kann man sogar vermuten, dass ein nicht in die genaueren Zusammenhänge eingeweihter Leser annehmen könnte, dass sich alle sechs Interviews auf denselben Typ von Unterricht beziehen.

Damit ist bereits gesagt, dass die Interviews zumindest in bestimmten Hinsichten recht ähnlich ausfallen. Sie beziehen sich erkennbar auf einen Unterricht, der zumindest aus LehrerInnensicht über die genannten Unterscheidungen hinweg zahlreiche Gemeinsamkeiten aufweist. Besonders deutlich gilt dies für ein Grundwissen oder „Fachwissen“, auch als „Basics“ bezeichnet, dass in allen Interviews als zentraler Bestandteil des Unterrichts beschrieben wird. Von einem solchen Wissen erhoffen sich alle befragten Lehrkräfte, dass es zur Einsicht in Hintergründe beiträgt, verzerrenden Wahrnehmungen entgegenwirkt und insofern auch zu gewünschten Haltungen von Offenheit und Toleranz beitragen kann. In dieser Hinsicht besteht also überwiegend Gemeinsamkeit zwischen allen Befragten.

Etwas anders fällt der Befund im Blick auf die Thematisierung des Verhältnisses zwischen Christentum und Islam aus. Auch hier kann zunächst die vergleichende Perspektive als eine weitere Gemeinsamkeit genannt werden. Bei genauerer Betrachtung fällt das Verständnis des Vergleichens aber tendenziell unterschiedlich aus. Im Religionsunterricht sowohl in Deutschland als auch in Österreich berichten die Lehrkräfte in ausgeprägter Form von existenziellen Bezügen, die die Schülerinnen und Schüler bei solchen Vergleichen für sich selber wahrnehmen: „Also die beziehen das schon stark auf sich und überlegen, würde das für mich so passen, könnte ich mir das für mich so vorstellen?“, „also sie vergleichen das dann schon, versuchen, sich selber darin vorzustellen sozusagen“ (Deutschland 1). In Österreich wird dies noch weiter zugespitzt: „wie ist das bei uns Evangelischen“, „nicht wie ist das bei uns Christen“ (Österreich 2). Schon die Sprachform verweist auf identifikatorische Prozesse („uns“). Solche auf die eigene religiöse Identität und Zugehörigkeit bezogenen Vergleiche werden von den befragten Religionslehrkräften offenbar auch ausdrücklich gefördert, möglicherweise aufgrund einer bestimmten individuellen Selbstpositionierung und eines nicht unproblematischen Identitätsmarkers.

Demgegenüber fällt das Vergleichen bei „Religion und Kultur“ distanzierter aus: „und nachher ist es eben eine Religion von vielen, die man vergleichen kann“, wobei freilich auch hier die „Lebenserfahrung“ einbezogen werden soll (Schweiz 2). Bei den konkreten Vergleichsperspektiven, etwa anlässlich des Tragens eines Schleiers, ist die stärker religionswissenschaftliche Zugangsweise deutlich zu erkennen: „und dann versuch ich dann eben so ein bisschen zu relativieren“ – „keine Deutungshoheit von einer Seite her zuzulassen, sondern einfach sagen: mh, ja o.k., aber es gibt noch andere Ausführungen“ (Schweiz 2).

Diese Beobachtungen dürfen natürlich keinesfalls als verallgemeinerbar behandelt werden. Sie könnten bestenfalls als Grundlage für Hypothesen dienen, die dann in geeigneter Form überprüft werden müssen. Immerhin aber belegen die Befunde, dass die gewählte Form der Befragung unterschiedliche Ziele und Vorgehensweisen im Unterricht zum Vorschein bringen können, zumindest aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer.

Als weiterer Unterschied fällt auf, dass die Religionslehrkräfte hinsichtlich der SchülerInnen in „Religion und Kultur“ nur wenig von Vorurteilen und Vorbehalten gegen andere Religionen berichten. Stattdessen wird deren ausgeprägtes Interesse für andere bzw. verschiedene Religionen beschrieben – bis hin zu Beispielen, in denen SchülerInnen das Kopftuch aufsetzen und ausprobieren wollen, wie man damit in der Schule wirkt. Ob sich solche Beobachtungen hinsichtlich verschieden ausgeprägter Vorurteile auf ein spezifisch helvetisches Verständnis von Religion „als Privatsache“, auf unterschiedliche Einzugsgebiete für die Schülerschaft oder auf die Form der Wahrnehmung von Religionen im Unterricht zurückführen lassen, die bei größerer Distanziertheit vielleicht nicht zur Artikulation dezidierter Haltungen auffordert, muss natürlich weiter geprüft werden. Es wäre zumindest denkbar, dass die großstädtischen Verhältnisse in Zürich auch eine größere religiöse Offenheit bedingen als in kleinstädtischen Situationen in Deutschland – was durch Interviews im stärker städtischen Kontext (Großraum Stuttgart) noch zu prüfen wäre. Denkbar ist aber auch, dass der sich nicht positionierende Unterricht im Sinn „privater Religion“ und der verfassungsrechtlichen Priorisierung „negativer Religionsfreiheit“ die SchülerInnen weniger dazu herausfordert, ihre bestehenden Positionierungen offen zu legen und zum Tragen zu bringen. Dies würde freilich auch die wenig wünschenswerte Möglichkeit einschließen, dass entsprechende Spannungen nicht bearbeitet werden können.

Für die gesamte Untersuchung bedeutsam sind im Übrigen auch die Aussagen im Blick auf Schulbücher und Lehrpläne. Während die Lehrpläne durchaus als Bezugshorizont genannt werden, denen auch eine gewisse Autorität beigegeben wird, ist das für Schulbücher nicht in vergleichbarer Weise der Fall. Die Religionslehrkräfte berichten übereinstimmend davon, dass sie sich ihr eigenes Unterrichtsmaterial selbstständig zusammenstellen, indem sie auf verschiedene Schulbücher und andere Quellen oder Vorlagen zurückgreifen. Im Falle von „Religion und Kultur“ scheint das dafür entwickelte Unterrichtsmaterial eventuell eine größere Bedeutung zu besitzen, aber auch hier wird deutlich, dass der Umgang mit dem entsprechenden Material eher frei geschieht: Im Blick auf die geplante Untersuchung spricht dies dafür, dass eine Schulbuchanalyse, die sich auf bestimmte Schulbücher bezieht, im vorliegenden Zusammenhang weniger aufschlussreich wäre als die Aufnahme der Materialien, die tatsächlich im Un-

terrichtet von einer Lehrkraft eingesetzt werden. Ein Vergleich auf der Ebene des Lehrplans hingegen erscheint unerlässlich.

Im Blick auf die Auswertung der Interviews legt sich sowohl von der Form der Befragung als auch von den Transkripten selbst her eine entsprechend modifizierte Form der Inhaltsanalyse nahe (Mayring). Weiter zu prüfen bleibt, ob zumindest bestimmte Elemente aus der *Grounded Theory* wie etwa das theoretische Sampling ebenfalls eine Rolle spielen sollte.

5. Ausblick

Voranstehende Ausführungen legen theoretische Vorüberlegungen sowie erste empirische Erkundungen zur religionsunterrichtlichen Behandlung des Islam dar. Die theoretischen Vorüberlegungen führen dazu, die beiden Varianten des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland sowie Österreich einerseits sowie des überkonfessionell-religionskundlichen Modells am Beispiel von „Religion und Kultur“ in Zürich sowie von LER in Brandenburg andererseits als Ausgangspunkt der vergleichenden Untersuchungen und empirischen Analysen zu wählen. Aus den verschiedenen empirischen Vergleichsmöglichkeiten dokumentiert der vorliegende Beitrag eine Pilotstudie, bei der ReligionslehrerInnen im Großraum Stuttgart, Wien und Zürich befragt werden, um das methodische Instrumentarium zu testen. Dabei bewährt sich der eingesetzte Leitfaden für die Interviews und es zeichnen sich Ergebnisse ab, die für andere mögliche Untersuchungsebenen interessant sind. So könnte z. B. eine Schulbuchanalyse nur eingeschränkt relevant sein, da im Rahmen der Pilotstudie alternative Unterrichtsmaterialien von den ReligionslehrerInnen hervorgehoben wurden. Zudem wurde gerade von den Pilotbefragungen aus das sehr deutliche Desiderat erkennbar, neben den Selbstauskünften von ReligionslehrerInnen auch SchülerInnen dahingehend zu befragen, wie diese die religionsunterrichtliche Behandlung des Islam wahrnehmen und welche Bedeutung für sie generell die religiöse Bildung an Schulen im Vergleich zu anderen Informationsquellen hinsichtlich ihrer Einstellungen haben könnten. Damit lässt sich dann aber sowohl in den Befragungen der Lehrkräfte wie der SchülerInnen nicht nur die pädagogische, sondern auch die gesellschaftliche Relevanz der thematischen Behandlung des Islam näher in den Blick nehmen.

Am Ende lässt sich auch der innovative Beitrag des geplanten Forschungsvorhabens noch einmal klarer konturieren. Er liegt zunächst darin, dass ein genauerer empirisch fundierter Blick auf die Behandlung einer spezifischen Thematisierung im Kontext des religionsbezogenen Unterrichts angestellt wird. Dies ist bisher für die Thematisierung des Islam wie auch des Verhältnisses von

Christentum und Islam bzw. die Kontextualisierung des Themas in der Lebenswelt der Lehrkräfte und der SchülerInnen so noch nicht geschehen. Es ist insofern innovativ, dass die empirische Sondierung sowohl aus Perspektive der Lehrkräfte wie der der SchülerInnen geschieht. Damit werden über die Zielsetzungen der Lehrpläne und die vorliegenden Unterrichtsmaterialien hinaus personale Erfahrungen der Lehrkräfte wie der SchülerInnen, aber auch deren Wahrnehmung der Kontexte, in denen der religionsbezogene Unterricht stattfindet, erstmals breiter erfassbar.

Durch die Einbeziehung unterschiedlicher Modelle religionsbezogener Bildung werden zugleich die möglichen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Thematisierungen und den kontextuellen fachdidaktischen Verortungen, in denen der Unterricht jeweils erteilt wird, besser ergründbar. Auf diese Weise können der mögliche Einfluss und das Potential von konfessionellem wie überkonfessionell-religionskundlichem Unterricht sichtbar werden, was dann seinerseits auch Einfluss auf die zukünftige Aus- und Weiterbildung der Religionslehrkräfte haben sollte.

Schließlich lässt sich vom trinationalen Vergleich „Deutschland – Österreich – Schweiz“ aus auch prüfen, inwiefern die unterschiedlichen verfassungsrechtlichen, gesellschaftlichen, religionsdemographischen und bildungspolitischen Hintergründe jeweils sowohl die Erwartungen, Haltungen und Zielsetzungen der Lehrkräfte wie auch die Wahrnehmungen der SchülerInnen beeinflussen. Mit anderen Worten: Es ist zu prüfen, ob und in welchem Sinn die unterschiedlichen Religionsunterrichtsmodelle für den jeweiligen Länderkontext tatsächlich die für SchülerInnen notwendigen Orientierungen zur Auseinandersetzung mit dem Islam in ihrem Nahbereich und im weiteren gesellschaftlichen Zusammenhang liefern können. Ein solcher Vergleich eröffnet durch die nähere Sondierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem religionsbezogenen Unterricht in den einzelnen Ländern dann auch Möglichkeiten der besseren wechselseitigen Wahrnehmung und Orientierung hinsichtlich einer Unterrichtspraxis, die dem religiösen Frieden und der Toleranz zu dienen vermag.