



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

19. Jahrgang 2020, Heft 1

ISSN 1863-0502

Thema: „Formate fachdidaktischer Forschung in der Religionsdidaktik“ – „Islamische Religionspädagogik“

Kaupp, A. & Sejdini, Z. (2020). Mindsets von Lehrenden in der Islamischen Religionslehrer*innenausbildung. Überlegungen zum Workshop “Islam und religiöse Vielfalt” an der Universität Paderborn. *Theo-Web*, 19(1), 290–300.

<https://doi.org/10.23770/xy>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Mindsets von Lehrenden in der Islamischen Religionslehrer*innenausbildung.

Überlegungen zum Workshop “Islam und religiöse Vielfalt” an der Universität Paderborn

von

Angela Kaupp & Zekirija Sejdini

Abstract

*Im Vorliegenden Beitrag werden Gedanken und Beobachtungen zusammenfassend reflektiert, die wir im Rahmen des Workshops der AIWG-Projektwerkstatt „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien“ am 04. Juli an der Universität Paderborn als Beobachter*innen erworben haben. Im Laufe des Workshops stellt die Arbeitsgruppe der Projektwerkstatt ihre Untersuchungsergebnisse aus der qualitativen Studie mit in der Ausbildung von islamischen Religionslehrer*innen tätigen Expert*innen unter dem Titel „Islam und religiöse Vielfalt – Mindsets von Lehrenden in der Islamischen Religionslehrer*innenausbildung“ vor. Diese werden hier unter folgenden Gesichtspunkten reflektiert: (1) Diskurse im Islam, (2) Professionalisierung von Lehrer*innen, (3) subjektive Theorien von Lehrenden und (4) fachdidaktische Aspekte interreligiösen Lernens.*

In the present article, we summarize and reflect on thoughts and observations which we acquired during the AIWG project workshop "Religious Diversity in Curricula of Islamic Theological Studies" at the University of Paderborn on July 4th. In the course of the workshop, the working group of the project presented results of the qualitative study with experts working in the training of Islamic religious education teachers under the title "Islam and Religious Diversity – Mindsets of Teachers in Islamic Religious Education". These results are presented and discussed here under the aspects of (1) discourses in Islam, (2) the professionalization of teachers, (3) subjective theories of teachers and (4) didactic aspects of interreligious education.

Schlagwörter: Hochschuldidaktik, Lehrtyp, Interreligiöser Dialog, Mindsets, Präkonzepte, subjektive Theorien

Keywords: university didactics, type of teaching, interreligious dialog, mindsets, beliefs, subjectiv theories

1 Das Forschungsprojekt

Die Forschungsgruppe der AIWG-Projektwerkstatt „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien“ erforschte Mindsets – verstanden als „überindividuelle, vorgelagerte, emotional aufgeladene, zunächst abstrakte Denkformen“ (Mauritz, Hillebrand, Reis, Wittke & Kamcili-Yildiz, 2020, S. 231) – von Lehrenden, die an verschiedenen Hochschulen in Deutschland Religionslehrer*innen für den (Islamischen) Religionsunterricht ausbilden und insbesondere Veranstaltungen mit interreligiösen Schwerpunkten anbieten. Die Analyse zielte im Wesentlichen eine systemische Betrachtung von Mindsets „religiöser Pluralität“ an, die als ein Bündel an Vorentscheidungen verstanden werden, „die das Verständnis steuern, wie die Verbindung zwischen den Religionen zu denken ist“ (Mauritz et al., 2020, S. 231).

Vor diesem Hintergrund wurden Experteninterviews mit ausgewählten Hochschullehrenden durchgeführt, die eine fachliche sowie praktische Expertise auf dem zu untersuchenden Feld aufweisen. Im Anschluss wurden die Interviews nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring kategorisiert und kodiert. Die Analyse ergab u.a. drei generalisierbare Mindsets „religiöser Pluralität“ (Mauritz et al., 2020, S. 236–241):

Typ 1: „emotional involviert und bereit für eigene Veränderung“

Lehrende mit dem Mindset „emotional involviert und bereit für eigene Veränderungen“ sehen in, gemeinsam mit Angehörigen anderer Religionen begangenen universitären als auch außeruniversitären Veranstaltungen wie bspw. gemeinsames Fastenbrechen, gemeinsames Feiern von Weihnachten oder gemeinsame Abende, Lernmöglichkeiten, im Sinne eines emotionalen und transformierenden Lernens, bei der Veranstaltungsteilnehmer*innen herausgefordert sind, den eigenen Glauben und die Religion zu reflektieren und neu zu interpretieren (siehe Mauritz et al., 2020, S. 237f.).

Typ 2: „emotional neutral und gesellschaftlich konform“

Andere Lehrende wiederum zeigen ein „emotional neutrales und gesellschaftlich konformes“ Mindset, das interreligiösen Dialog als eine gesellschaftliche Notwendigkeit sieht. Der interreligiöse Dialog ermögliche den Abbau von Vorurteilen gegenüber dem Fremden, so Lehrende mit diesem Mindset. Das reflektieren, interpretieren und transformierende Lernen findet hier keine Erwähnung.

Typ 3: „negativ emotional und abwehrend“

Unter dem Mindset „negativ emotional und abwehrend“ werden von Abwehrhaltungen, Vorurteilen und veralteten theologischen Konzepten geprägte Denkmuster zusammengefasst. Charakteristisch für dieses Mindset ist, dass mit Fremdzuweisungen, vermeintlichen Erkenntnissen bzw. Wahrheiten über die anderen Religionen sowie mit Selbstprofilierungen in Abgrenzung zu den „Anderen“ gearbeitet wird.

Ein weiteres Ergebnis der Analyse der Forschungsgruppe ist, dass die interviewten Lehrenden sich nicht ausschließlich im Rahmen einer der drei Mindsets bewegen, sondern sich in ihren Aussagen zwischen den drei Mindsets mitunter auch abwechseln und sich selbst widersprechen. Auffällig ist zudem die ungenügende theologische Begründung der Lehrenden. Sie rechtfertigen ihre interreligiöse Tätigkeit primär mit dem gesellschaftlichen Kontext.

Die Untersuchungsgruppe arbeitete in weiterer Folge fünf „basale Lehrtypen der Mindsets guter Lehre“ heraus, die zeigen, wie die Lehraufgabe (religiöse Pluralität) aufgefasst werden kann:

- Der instruktive Typ hat vor allem im Blick, welches „ausgewählte“ Wissen vermittelt werden soll.
- Der konstruktive Typ stellt entdeckendes Lernen in den Mittelpunkt und hat das Ziel, dass die Studierenden die Inhalte entdecken.
- Der dialogische Typ sorgt für eine sichere Umgebung der Studierenden, damit Austausch und Diskussion möglich ist.
- Unter „Austausch und Begegnung“ wird der Lehrtyp verstanden, der durch die Auseinandersetzung mit anderen Orten und Religionen studentisches Lernen anregt und die Studierenden dazu führt, Neues zu entdecken.
- Schließlich kennzeichnet den Lehrtyp der „Positionierung“, dass eigene Stellungnahmen der Studierenden eingefordert werden.

Die Interviews wurden daraufhin analysiert, inwieweit diese fünf Aspekte vorhanden sind bzw. welche Auffassung von der Lehraufgabe vorherrschend ist. Als Ergebnis konnte festgehalten werden, dass die Mehrzahl der Interviewpartner*innen ihre Lehraufgabe im Schnittfeld von Instruktion, Dialog und Neues entdecken verortet. Insgesamt ist der Aspekt der Instruktion vorherrschend, entweder in Verbindung mit Begegnung oder mit Dialog. Obwohl die religionspädagogische Lehre Studierende auf einen Religionsunterricht vorbereitet, der von den Lehrkräften eine religiöse Positionierung erforderlich macht, kommt dem Aspekt der Positionierung auffällig geringe Bedeutung zu.

2 Überlegungen als Beobachter und Beobachterin

Die oben skizzierten Mindsets und die Überlegungen der Forschungsgruppe sollen im Folgenden unter folgenden Perspektiven nochmal theoretisch quergelesen werden:

Und zwar unter der Perspektive

- der Diskurse im Islam,
- der Professionalisierung von Lehrer*innen, da die Lehrenden in großer Nähe zur Lehrer*innenausbildung stehen,
- der Hochschuldidaktik mit Hilfe des Konzepts der subjektiven Theorien von Lehrenden sowie
- fachdidaktischer Aspekte interreligiösen Lernens.

2.1 Diskurse unter den Muslimen

In traditionellen islamischen Diskursen wird das Lehren und Lernen an Hochschulen wie z.B. Medresen vor allem unter den Gesichtspunkten Wissensbewahrung und -vermittlung diskutiert. Zahlreiche Anekdoten¹ sowie Beinamen wie bspw. *bahr* (Ozeane) oder *wi'a'* (Gefäße) zeugen von einem Lehr- und Lernverständnis, die deutlich auf das Lehren und (Auswendig)Lernen von Inhalten ausgerichtet sind (Makdisi, 1981, S. 99–102). Dieses Verständnis wurde ohne große Umbrüche bis heute weiter tradiert und ist in vielen islamischen Gemeinden das vorherrschende Lehr- und Lernverständnis.

Aktuelle empirische Studien weisen darauf hin, dass die junge Disziplin der Islamischen Religionspädagogik (im deutschsprachigen Raum), zu deren Zielen auch das kritische Auseinandersetzen und Reflektieren gehören, nicht in ausreichendem Maße Aufnahme in den islamischen Gemeinden fand. So werden laut der Studie von Zimmer, Ceylan & Stein (2017), bei der islamische Lehrer*innen und Lehramtsanwärter*innen zu ihren religiösen Selbstverortungen und Überzeugungen befragt wurden, viele inhaltliche (theologische) Positionierungen und Überzeugungen zum Teil unreflektiert von „Eltern und anderen Autoritäten“ übernommen.

In der Studie von Mehmet H. Tuna (2019) zur Professionalisierung Islamischer Religionslehrer*innen wird deutlich, dass sowohl angehende als auch aktive Lehrer*innen Schwierigkeiten haben, sich der eigenen positionellen Rolle als

¹ Zum Beispiel wird in einer Anekdote berichtet: Al Ghazzali wird bei einer seiner Reisen seiner Bücher beraubt und er bittet den Räuber alles zu nehmen, aber er solle bitte seine Bücher lassen. Der Räuber antwortet: „Wie kannst du Anspruch auf das Wissen in den Büchern heben, wenn du ohne sie deine? Wissen beraubt bist. Es wird gesagt, dass Ghazali dieses Ereignis als Warnung von Gott deutete und sich daraufhin Jahre lang dem Auswendiglernen der Inhalte der Bücher widmete.“

Religionspädagog*innen bewusst zu werden. Dies zeigt sich z.B. in der Kritik mancher interviewter Lehrer*innen, dass theologische Inhalte sowohl in der Ausbildung als auch im IRU vernachlässigt würden, weil manche Lehrende sich mehr auf Religionspädagogik konzentrieren und dabei theologische Inhalte aus den Augen verlieren würden (Tuna, 2019, S. 227–229). Infolge dessen neigen einige Islamische Religionslehrer*innen dazu, ihre Aufgabe als reines Vermitteln von traditionellem vorhandenem theologischem Wissen zu verstehen (Tuna, 2019, S. 229–232). Dies kann dazu führen, dass insbesondere gesellschaftlich heikle Themen, wie z.B. Homosexualität oder Bekleidung von Frauen, die klare Positionierungen erfordern, im Religionsunterricht, wenn möglich gar nicht thematisiert werden oder nur religionskundlich behandelt werden (Tuna, 2019, S. 217–219).

Von Stosch (2020, S. 284) führt die mangelnde reflektierte Positionalität und theologische Begründung bzw. die „weltanschaulich neutrale, religionskundlich ausgerichtete Instruktion“ der interviewten Lehrenden u.a. auf gesellschaftliche Erwartungen sowie mangelnde Institutionalisierung und Professionalisierung im Bereich der interreligiösen Bildung zurück. Nach Schmid (2010, S. 138–139) entwickeln sich Religionen in der Interaktion mit der Gesellschaft und der kontroversen Auseinandersetzung mit (dem)/ (den) Staat(en). So sind die derzeitigen medial sowie politisch diskutierten Themen im Zusammenhang mit dem Islam und Islamischem Religionsunterricht „...Schritte auf dem Weg zur Normalität“. Zugleich markieren diese Diskussionen Durchsetzungs- und Transformationsprozesse im Sinne von Institutionalisierung und Professionalisierung islamisch geprägter Berufe (Tuna, 2019, S. 275–278), wie das Lehren von Islamischer Theologie und Religionspädagogik als auch interreligiöser Bildung.

2.2 Die Professionalisierung von Lehrenden in der Lehramtsausbildung

Zielsetzung sowohl der Lehrer*innenausbildung als auch der Hochschuldidaktik ist der Erwerb von Lehrkompetenz als „das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsroutrinen und Reflexionsformen, die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten.“ (Terhart, 2000, S. 54) Diese Lehrkompetenz besteht nicht nur in theoretischem Wissen, sondern beinhaltet auch Überzeugungen, die (hochschulische) Lehr-Lern-Situationen normativ und wertend beurteilen und gestalten. Die folgenden Überlegungen gehen der Frage nach, inwieweit nicht nur Lehre auf die Studierenden Einfluss hat, sondern auch das Berufsbild von Religionslehrkräften und die Situation des Religionsunterrichts Rückwirkungen auf die Mindsets der Lehrenden.

2.2.1 Die „doppelte Professionalisierung“ (Helsper) von Lehrenden

Lehrkräfte und möglicherweise auch die Mehrzahl der Lehrenden in der fachdidaktischen Lehrerbildung verfügen über einen „doppelten Habitus“ (Helsper, 2001, S. 12): Zum einen haben sie einen praktisch-professionellen Habitus, der sich durch Wissen und praktisches Können im Blick auf Schule und Unterricht speist; zum anderen ist ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus nötig, der dieses Handeln theoretisch reflektiert. Insbesondere letzterer ist im Rahmen einer universitären Lehre unverzichtbar und dürfte bei Hochschullehrenden besonders ausgeprägt sein. Eine schwerpunktmäßig universitäre Lehre entsprechend dem „instruktiven Lehr-Mindset“ (Reis, Hillebrand, Mauritz, Wittke & Kamcili-Yildiz, 2020, S. 261) ist möglicherweise naheliegend. Verstärkt wird dies dadurch, dass sich Lehrende in der islamischen Religionspädagogik – wie die christlichen Religionspädagog*innen – mit dem Anspruch auseinandersetzen müssen, die eigene Wissenschaftlichkeit sowohl als Theolog*innen als auch als Fachdidaktiker*innen zu belegen. Die Untersuchung verweist darauf, dass

vor allem die Kategorien von konstruktivem Dialog und Begegnungslernen an die vorherrschende Kategorie der instruktiven Wissensvermittlung angebunden werden. Schwächer vertreten sind „Positionierung“ und „selbstdeckende Konstruktion der Studierenden“ (Reis et. al., 2020, S. 252).

2.2.2 Zum Verhältnis des Mindsets von guter Lehre zu einer religionskundlichen Unterrichtspraxis in Schule und Hochschule

Die Untersuchung arbeitet heraus, dass die Erwartung, möglichst objektiv über den Islam zu informieren, gesellschaftlichen Erwartungen entspricht (Mauritz et al., 2020, S. 244). Diese gesellschaftlichen Erwartungen sind als Framing entlastend, denn dadurch sind theologische Begründungen weniger notwendig. Eine Betonung von Wissensvermittlung kann Polarisierungen entgegenwirken. Die Lehre des instruktiven Typs verringert die Gefahr, sich dem Vorwurf religiöser Vereinnahmung ausgesetzt zu sehen. Dies ist ein Problem, mit dem sich auch ein christlicher Religionsunterricht immer wieder auseinandersetzen muss. Untersuchungen im christlichen Kontext zeigen eine Tendenz Religionsunterricht religionskundlich zu gestalten. Im Rahmen seiner empirischen Untersuchung des Religionsunterrichts an zwei österreichischen Schulen arbeitete Philipp Klutz, unter der Perspektive „schulverträglich zu sein“, die Ambivalenz von Religionslehrkräften heraus:

„Da Religion im Allgemeinen und religiöse Vielfalt im Speziellen das Potential haben, Konflikte zu verursachen, besteht der Versuch, sie zu harmonisieren. Religion ist dann schulverträglich, wenn sie keine Probleme macht, keine Konflikte heraufbeschwört und keinesfalls stört.“ (2015, S. 219–220)

Im Kontext von Schule und Hochschule scheint ein religionskundlicher Ansatz weniger Konfliktstoff zu bieten. Die Forschungsgruppe verwies darauf, dass er auch dazu dient, Konflikte mit Moscheegemeinden zu vermeiden, deren islamische Orientierung sich evtl. von jener der Lehrenden an der Hochschule unterscheidet. Da in Deutschland derzeit solche Konfliktfälle nicht zu leugnen sind, sind mögliche Befürchtungen der Lehrenden naheliegend. Ein religionskundlicher Ansatz ist pluralitätskommensurabel und steht damit deutlich in Distanz zu fundamentalistischen Konzepten; andererseits betont er eine eher objektive Darstellung und kommt nicht in Konflikt mit einer religiösen Positionierung.

Es wäre zu prüfen, ob Hochschullehrende eher religionskundlich lehren, da in vielen gesellschaftlichen Kontexten ein religionskundlicher Religionsunterricht mehr Ansehen genießt als ein positionierter islamischer (oder christlicher) Religionsunterricht und darüber hinaus islamisch-theologische Begründungen, insbesondere im Kontext westlicher Gesellschaften, disparat sind. Da zudem viele der aktuell Lehrenden der islamischen Religionspädagogik „Quereinsteiger“ sind und nicht alle ein umfassendes Studium des Islam und der Religionspädagogik absolvieren konnten, scheint dieser Zugang ein eher sicheres Terrain zu sein. Eine religionskundliche Lehre ist auch vor dem Hintergrund verständlich, dass manche Lehrende aus einem anderen kulturellen Hintergrund kommen und in der säkularen Gesellschaft in Deutschland eine Positionierung angreifbar ist. Verstärkt wird dies universitätsintern, sofern sich Lehrende in einer prekären Hochschulsituation befinden, wenn sie keine Festanstellung haben.

Da sich die vorliegende Untersuchung auf Lehrende der islamischen Religionspädagogik bezog, kann das Verhalten der Lehrenden nicht direkt mit dem der Lehrenden christlicher Religionspädagogik verglichen werden. Exemplarische Untersuchungen zum Lehrverhalten von Lehrkräften oder zu den Wünschen von Schülerinnen und

Schülern christlicher Religionspädagogik weisen jedoch ebenfalls eine stark religionskundliche Schwerpunktsetzung auf.

Rudolf Englert und Ralph Güth stellten in ihrer empirischen Studie fest, dass die Religionslehrer*innen an Grundschulen am stärksten allgemeinpädagogischen Zielen im Religionsunterricht zustimmen, gefolgt von religions-pädagogischen und am wenigsten von kirchlich-traditionellen Zielen (1999, S. 78–93).

Die Untersuchung von Rudolf Englert, Elisabeth Hennecke und Markus Kämmerling zeigt, dass die schulische Praxis durch didaktische Ansätze bestimmt wird,

„bei denen der Umgang mit religiösen Geltungsansprüchen der individuellen Adaptieren der Schüler/innen überlassen bleibt [...] oder bei denen die Fragen nach der allgemeinen Relevanz und persönlichen Bedeutung religiöser Überzeugungen und Ausdrucksformen völlig oder weitgehend ausgeklammert wird (vgl. sachkundliche Variante)“ (2014, S. 102–103).

Aus der Perspektive der Schüler*innen belegt schon 2003 die von Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim und Ulrich Riegel vorgelegte Untersuchung, dass bei Jugendlichen ein „religionskundlich-existenzieller Unterricht“ weitgehend Akzeptanz findet. Religionskundlich soll dieser Unterricht über die Grundlagen von Religionen informieren „ohne dabei ein persönliches Bekenntnis ablegen zu müssen“ (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 210). Existentiell soll er der persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Orientierung dienen.

Vor diesem Hintergrund ist nicht auszuschließen, dass auch Lehrende der christlichen Religionspädagogik tendenziell dem instruktiven Typ entsprechen, auch wenn dies in Spannung dazu steht, dass Studierende auf einen konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht vorzubereiten sind. Daher wäre eine Untersuchung weiterführend, inwieweit sich die vorliegenden Mindsets der Hochschullehrenden mit denen von islamischen Lehrkräften und Schüler*innen decken.

2.3 Subjektive Theorien von Lehrenden als Handlungssteuerung

Lehr-Lern-Überzeugungen sind

„affektiv aufgeladene, normativ-evaluative Annahmen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Hochschule und Bildung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und an denen sich das Handeln Hochschullehrender orientiert“ (Merkt, 2011, S. 32).

Diese Überzeugungen sind oft vorbewusst. Diskutiert wird, inwieweit Lehrerwissen und -überzeugungen voneinander getrennt werden können (Merkt, 2011, S. 19).

Aus psychologischer Perspektive werden diese Annahmen unter dem Begriff der „subjektive Theorien“ gefasst, die in dem Projekt in großer Nähe zu den „Profilen“ der Lehrenden stehen:

„Unter subjektiven Theorien versteht Groeben (1988) komplexe Aggregate von Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die eine (zumindest implizite) Argumentationsstruktur aufweisen und analog zu objektiven Theorien die Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllen. Subjektive Theorien haben eine handlungsleitende oder handlungssteuernde Funktion (Dann, 1989). Sie beeinflussen das professionelle Handeln von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006) und haben folglich wesentlichen Einfluss auf die Planung und Durchführung von Unterricht. Darüber hinaus sind die handlungsleitenden subjektiven Theorien hochgra-

dig individuell, i. d. R. äußerst stabil und sehr veränderungsresistent (Wahl, 2013)“ (Hirsch, 2017, S. 2).

Subjektive Theorien stützen sich auf die subjektive Rationalität und entsprechen daher nicht notwendig den Kriterien objektiver Rationalität – so wie in dem Projekt auch zwischen den Mindsets und den Profilen unterschieden wird. Hierzu sei auch auf die empirische Erforschung der subjektiven Theorien von Religionslehrkräften von Andrea Lehner-Hartmann (2014) verwiesen.

Diethelm Wahl unterscheidet subjektive Theorien großer, mittlerer und geringer Reichweite. Während die ersten zwei „nicht direkt an der Steuerung des menschlichen Handelns beteiligt [sind], haben letzte unter Druck handlungsleitende Funktion. Dementsprechend lassen sich die ersten zwei schneller verändern.“ (Wahl, 2013, S. 20) Insbesondere in Drucksituationen in Lehrveranstaltungen wird auf verankerte Handlungsweisen zurückgegriffen, die in subjektiven Theorien verankert sind. Im „Eifer des Gefechts“ wird eher intuitiv als reflektiert gehandelt und Lehrer*innen greifen „eher auf episodisch gelagerte Überzeugungen anstatt auf ihr formales Wissen zurück.“ (Merkt, 2011, S. 17)

Vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsergebnisse führt Antje Nissler (2018, S. 46–47) aus, dass individuelle Annahmen über Lehr-/Lernprozesse für deren Gestaltung sehr einflussreich sind. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse belegen, dass nur durch längerfristige Weiterbildungen und Praxisreflexionen eine Veränderung des Lehrverhaltens gelingt (Nissler, 2018, S. 51–54).

Das eher intuitive Handeln kann in Bezug zur Dominanz von Instruktion gesetzt werden. Denn in den Forschungsinterviews kam zur Sprache, dass Studierende kommunikative Lehrformen oder den Anspruch auf Positionierung konterkarierten, indem sie die notwendige Vorbereitung auf die Sitzung vernachlässigen oder während der Sitzung schweigen (Reis, Wittke, Mauritz, Hillebrand & Kamcili-Yildiz, 2020, Kap. 2, S. 269–278). Das heißt, das eigene Lehrideal im Schnittfeld von Instruktion, Begegnung und Dialog kann nicht einfach umgesetzt werden. Geht man davon aus, dass dies für Lehrende eine Drucksituation darstellt, ist verständlich, dass eher auf traditionelle Lehrformate zurückgegriffen wird, in der Annahme, so (wenigstens) dem Anspruch der Wissensvermittlung Genüge zu leisten.

2.4 Die Mindsets von Lehrenden und fachdidaktische Aspekte interreligiösen Lernens

Die Schülersituation ist heute kulturell und religiös plural. Daher ist es nötig Religionslehrkräfte auf interreligiöse Lernprozesse in der Schule und im Religionsunterricht vorzubereiten. Vor dem Hintergrund der Untersuchung ist zu prüfen, inwieweit folgende fachdidaktischen Aspekte interreligiösen Lernens zu den Mindsets der Lehrkräfte gehören.

2.4.1 „Erst nach einer Ausbildung einer eigenen Identität ist eine wirkliche Begegnung mit Fremdem möglich“

Für diese These werden – bis heute letztlich widersprüchliche – Erkenntnisse aus dem Spracherwerb herangezogen, dass zunächst die eigene Sprache erlernt werden müsse, um erfolgreich diese und weitere Sprachen zu beherrschen. Es ist jedoch nicht geklärt, ob Identitätsentwicklung dem Muster des Spracherwerbs entspricht. Angesichts der sich ständig verändernden Lebensverhältnisse ist davon auszugehen, dass uns die Begegnung mit Fremdem auch herausfordert eigene Positionen zu beziehen und damit die eigene Identitätsentwicklung fördert. Für die hochschuldidaktische

Lehre sind daher sowohl die Vermittlung der Kenntnisse über die eigene Religion als auch die Auseinandersetzung mit dem Fremden unverzichtbar.

2.4.2 Begegnungslernen als der „Königsweg“ (Stephan Leimgruber) im interreligiösen Lernen

Diese Position stützt die subjektive Theorie vieler Lehrenden der Untersuchung, dass Dialog und Begegnung wichtig sind. Deshalb versuchen sie, solche Situationen herzustellen. Diese Begegnungen erfordern dialogfähige Partner, die nicht nur mit dem Inhalt vertraut sind, sondern sich auch für Fragen der didaktischen Umsetzung interessieren.

Begegnungen benötigen Zeit, damit ambivalente Gefühle bei der Begegnung mit dem Fremden nicht ausgeblendet werden, sondern zur Sprache kommen können, und Fremdheitserfahrungen als didaktische Chance verstanden werden (siehe Meyer, 2011). Dies wird ebenso wie ein wirklicher Dialog im Rahmen hochschuldidaktischer Lehre durch Machtverhältnisse, prekäre Berufssituationen, Noten und Evaluationen erschwert. Die Frage ist, inwieweit sich Lehrende und Studierende der persönlichen Auseinandersetzung aufgrund von Begegnungen stellen. Oder, ob der kognitive Lerngewinn durch die Begegnungen vorherrscht ohne zu einem wirklichen Dialog zu kommen. Vgl. hierzu die Herausforderungen an Begegnungslernen, die von Natascha Bettin im Blick auf ein interreligiöses Lernen durch einen Synagogenbesuch herausgearbeitet wurden (2017, S. 241–245).

3 Zusammenfassung

Angesichts der heutigen pluralen Gesellschaft, scheint einerseits ein Plural von Lebens- und Glaubenseinstellungen der Normalfall zu sein. Aber die Tendenz zu pluralistischen Konzepten scheint nicht nur zu einem Nebeneinander verschiedener Einstellungen zu führen, sondern auch zu einer Zunahme negativer Vorurteile einerseits und – evtl. um dieser Gefahr zu entgehen – zu einer Vermeidung von Positionierung andererseits, wie dies tendenziell der Lehre des „instruktiven Typs“ entspricht, der sowohl die eigene Positionierung in den Hintergrund stellt und auch von den Studierenden diese selten einfordert. Es ist zu vermuten, dass eine solche Lehre auf der Ebene der religiösen Identitätsbildung von Studierenden hinter den Möglichkeiten zurückbleibt, die in der Lehre stärker die Auseinandersetzung mit Positionen einfordert. Zumindest können sowohl die Forschungsergebnisse der Hochschuldidaktik als auch die Ergebnisse zum Religionsunterricht (Bettin, 2017, S. 245–251) dies unterstreichen. Besonders erhellend ist in der vorliegenden Untersuchung, wie die Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden – trotz anderer Ziele der Lehrenden – oft auf Instruktion zu läuft.

Insgesamt ist der Forschungsgruppe inhaltlich und methodisch eine sehr vielschichtige Analyse gelungen, die aufgrund der visuellen Darstellungsmöglichkeiten sehr gut nachvollziehbar ist. Es wäre sicher lohnend, die Ergebnisse der Forschungsgruppe auf Hochschullehrende anderer Religionen auszuweiten und mit den Einstellungen von Religionslehrer*innen zu korrelieren.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Bettin, Natascha (2017). Lernen im Begegnungs- und Begehrungsraum „Synagoge“. Eine interdisziplinäre Evaluationsstudie im Rahmen qualitativ-quantitativer Einstellungsforschung. Dortmund. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84901878.pdf> [Zugriff: 08.12.2019].
- Burrichter, R., Grümme, B., Mendl, H., Pirner, M., Rothgangel M. & Schlag, T. (2012). *Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(2), S. 247–254.
- Englert, R. & Güth, R. (Hrsg.) (1999). „Kinder zum Nachdenken bringen“. *Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Groebe, N. (1988). Explikation des Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘. In N. Groebe, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 17–24). Tübingen: Francke Verlag.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), S. 7–15.
- Hirsch, J. (2017). Subjektive Theorien zum Lehren und Lernen von Lehramtsstudierenden vor und nach der ersten Fachdidaktik-Lehrveranstaltung. *die hochschul-lehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, 3, URL: http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2017_hirsch.pdf [Zugriff: 08.12.2019].
- Kamcili-Yildiz, Naciye (2020). „Andere Religionen“ in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung. *Theo-Web*, 19(1), S. 215–229
- Klutz, P. (2015). *Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität: Eine qualitativ-empirische Studie in Wien*. Paderborn: Waxmann.
- Lehner-Hartmann, A. (2014). *Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Makdisi, G. (1981). *The Rise of Colleges. Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mauritz, G., Hillebrand, M., Reis, O., Wittke, A. & Kamcili-Yildiz, N. (2020). Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenbildung. *Theo-Web*, 19(1), S. 230–248.
- Merkt, M. (2011). *Schlussbericht ProfiLe Hamburg*. URL: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/media/projekte/profile/Schlussbericht_ProfiLe_HH_120705.pdf [Zugriff: 08.12.2019].
- Meyer, K. (2011). Die Ambivalenzen der Fremdheit und ihr religionspädagogisches Potential. In: *Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und*

- Gemeinde*, 3, S. 103–107. URL: https://rpi.maxe.info/material/aufsaeetze/theo_meyer [Zugriff: 08.12.2019]
- Nissler, A. (2018). Lernprozesse Hochschullehrender – Der Beitrag von Lehrkonzeptionen, Selbstwirksamkeitserwartung und Feedback zur Qualität in der Lehre. In B. Szczyrba & N. Schaper (Hrsg.), *Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns* (S. 41–71). Köln: „Cologne Open Science“ der TH Köln.
- Reis, O., Hillebrand, M., Mauritz, G., Wittke, A. & Kamcili-Yildiz, N. (2020). Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Midsets religiöser Pluralität. *Theo-Web*, 19(1), S. 249–266.
- Reis, O., Wittke, A., Mauritz, G., Hillebrand, M., & Kamcili-Yildiz, N. (2020). „Dann mache ich einfach mal weiter“ – Zur Lehrsteuerung der Studierenden in die Indifferenz. *Theo-Web*, 19(1), 267–282.
- Riegel, U. (2017). Einstellungen zum Religionspluralismus und Religion als Faktor in den Werteorientierungen heutiger Menschen. Empirische Bilanz und religionspädagogische Würdigung. In M. Schambeck & S. Pemsel-Maier (Hrsg.), *Welche Werte braucht die Welt?* (S. 38–57). Freiburg Basel Wien: Herder.
- Rothgangel, M., Lück, C. & Klutz, P. (2017). *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, H. (2010). Wie der islamische Religionsunterricht die Gesellschaft verändert. *KatBl*, 135, S. 136–141.
- Seifried, J. (2006). Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In J. Seifried & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven* (S. 109–127). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Tuna, M. H. (2019). *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung*. Münster: Waxmann.
- Von Stosch, Kl. (2020). Entwicklungsperspektiven für den Dialog der Religionen an den Universitäten. *Theo-Web*, 19(1), S. 282–289.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ziebertz, H.-G., Kalbheim, B., & Riegel, U. (2003). *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus/Freiburg im Breisgau u.a.: Herder.
- Zimmer V., Ceylan, R. & Stein, M. (2017). Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16(2), S. 347–367.

Dr. Zekirija Sejdini ist Professor für Islamische Religionspädagogik sowie für Islam in der Gegenwartsgesellschaft an den Universitäten Innsbruck und Wien.