Martina Kraml

Rezension zu:

Yağdı, Şenol. (2025).
Der religionspädagogische Habitus islamischer Religionslehrerinnen: Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens (Wiener Beiträge zur Islamforschung). Springer VS.

Die Autorin

Martina Kraml, Univ.-Professorin i. R. für Katechetik / Religionspädagogik / Religionsdidaktik.

Univ.-Prof.in i. R. Dr. Martina Kraml
ehem. Zuordnung Fakultät für LehrerInnenbildung und
Katholisch-Theologische Fakultät
Technikerstraße 62
A–6020 Innsbruck Innsbruck
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8251-8265
e-mail: martina.kraml@uibk.ac.at



Martina Kraml: Rezension zu: Yağdı, Şenol. (2025). Der religionspädagogische Habitus islamischer Religionslehrerinnen: Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens* (Wiener Beiträge zur Islamforschung)
ÖRF 34 (2026) 2, 343–348 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.21

CC BY

Außergewöhnlich an der Studie von Şenol Yağdı sind vor allem die Ebenen, die explizit miteinander verknüpft werden: die Ebene der persönlichen Migrationserfahrung, die Ebene der beruflichen Erfahrung als islamischer Religionslehrer und die Ebene als Forschungsperson. Diese Verknüpfung macht die theoretische (und praktische) Sensibilität aus, die Yağdıs vorliegende publizierte Dissertation auszeichnen. Sie begegnet beim Lesen immer wieder, so z. B. wenn der Autor darüber spricht, dass sich der islamische Religionsunterricht in einer „ambivalenten Situation" befinde, Verschiebungen „hin zu einer Islamdebatte" stattgefunden hätten, der islamische Religionsunterricht für Teile der Öffentlichkeit „immer noch ein Fremdkörper" sei und die Lehrer:innen „Gegenstand politischer Debatten". (6) Dabei werden auch eine Reihe von Spannungsfeldern benannt wie z. B. einem öffentlichen Islamverständnis, wonach der Islam „mit religiös motivierter Gewalt" gekoppelt ist und dem ein Zugang zum Islam gegenübersteht, der im Islamischen Religionsunterricht zentral ist, nämlich „sachlich, kritisch, faktenbasiert und offen". (10)

Auf diesem Hintergrund will Yağdı die handlungsleitenden Überzeugungen der islamischen Religionslehrer:innen im Hinblick auf religiöses bzw. interreligiöses Lernen erforschen. (11) Dieses Interesse bündelt sich in der Forschungsfrage, welche „kollektiven habitualisierten Orientierungsrahmen von islamischen ReligionslehrerInnen […] sich in Bezug auf (inter-)religiöses Lernen rekonstruieren" lassen. (12)

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage zieht Yağdı methodisch zum einen die Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack heran, der sich explizit mit Habitusforschung (im Gefolge von Bourdieu) und Orientierungsrahmen auseinandersetzt. Religionspädagogisch wird auf das Analysekonzept von Heil/Ziebertz hingewiesen. Als forschungsleitende Konzepte werden die religionspädagogischen Verständnisse von religiösem bzw. interreligiösem Lernen expliziert.

Der Aufbau und Inhalt der Arbeit spiegeln diese Anliegen wider. In der Einleitung (1–13) wird die Ausgangssituation beschrieben, die Studie im Forschungskontext des Projekts „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Evidenzbasierte Entwicklung lokaler Theorien zu einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse" bzw. dessen Vorgängerprojekt „Integration durch interreligiöse Bildung" situiert, das Erkenntnisinteresse und die Zielsetzungen sowie die Forschungsfrage und einige methodische Überlegungen dargelegt. Das zweite Kapitel (15–64) beschreibt den Kontext des Forschungsgegenstandes, indem es die Geschichte des Islams in Österreich darstellt, und stellt die for-

schungsleitenden Konzepte zu religiösem und interreligiösem Lernen vor. Kapitel drei (65–94) beschäftigt sich mit dem theoretischen Bezugsrahmen und methodologischen Grundlagen. Hier ist zentral der Habitusbegriff, dessen Verständnis einerseits auf dem Habituskonzept von Bourdieu beruht und andererseits auf religionspädagogischen Zugängen, denen der Habitusbegriff in Zeiten der Kompetenzorientierung und Professionalitätsdebatten als Link zwischen ‚innen' und ‚außen' zufällt. In diesem Zusammenhang greift Yağdı auf das Modell eines professionellen religionspädagogischen Habitus nach Heil und Ziebertz zurück und sieht dessen Wert in der Form eines Analysemodells. Der zweite Teil des 3. Kapitels bezieht sich auf die methodologischen Grundlagen. Das gewählte Paradigma führt die Wissenssoziologie, das Habitusverständnis von Bourdieu und die Dokumentarische Methode in kritischer Diskussion unter praxeologischer Perspektive zusammen, wobei die Begriffe Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen als Schlüsselbegriffe fungieren. Ziel der empirischen Arbeit ist es laut Yağdı, zu untersuchen „welche Orientierungsrahmen bzw. welcher Habitus für das (inter-)religiöse Lernen der islamischen ReligionslehrerInnen bei der Ausübung ihres Berufs eine Rolle spielen". (94) Kapitel 4 (95–114) widmet sich dem methodischen Zugang und der Forschungspraxis. Zunächst wird die angewandte Erhebungsmethode, das Gruppendiskussionsverfahren nach dem Konzept von Bohnsack und dessen Umsetzung in Form von acht Gruppendiskussionen mit insgesamt 41 islamischen Religionslehrer:innen, die nach transparenten Kriterien ausgewählt wurden, vorgestellt. Im Anschluss geht der Autor auf die Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode ein und präsentiert die in seiner Studie ausgewählten Analyseschritte: Formulierende Interpretation, Reflektierende Interpretation und Komparative Analyse. Die empirischen Ergebnisse werden im 5. Kapitel (115–284) nach einem einleitenden Teil zur Motivlage entsprechend den vier ausgewählten Gruppendiskussionen mit je einem Leitmotiv als Überschrift vorgestellt. Anschließend folgt in Kapitel 6 (285–299) das Fazit und ein Ausblick. Eine Bibliographie schließt die Publikation ab.

Im Folgenden sollen einige Einblicke in die Ergebnisse der Gruppendiskussionen gegeben werden. Das zusammenfassende Motiv der ersten Gruppendiskussion adressiert implizit ein erstes Spannungsfeld und lautet: „Wir müssen uns an das österreichische System anpassen". (133) Ein zentraler Aspekt, der in dieser Gruppendiskussion deutlich wird, scheint die ‚in-between-Rolle' zu sein, in der sich islamische Religionslehrer:innen wahrnehmen und aus der heraus sie spezifische Metakompetenzen im Hinblick auf den Umgang mit verschiedenen Kontexten erwerben. Sie erleben sich darüber hinaus „als besonders sensibilisiert für

interkulturelle Unterschiede und gesellschaftliche Strukturen generell, was ihnen eine kontextsensible Vermittlung von religiös-kulturellen Praxen ermögliche". (166) Gleichzeitig, so analysiert Yağdı im Hinblick auf die erste Gruppendiskussion, sind die Religionslehrpersonen davon geleitet, „sich als islamische/r Religionslehrer:in mit Migrationsbiographie an die Rahmenbedingungen der österreichischen Gegenwartsgesellschaft anzupassen". (166) Eindrücklich ist weiters die Orientierung muslimischer Religionslehrpersonen, dass das (religiöse) Miteinander in Schule und Gesellschaft für die muslimischen Schüler:innen selbstverständlich, während es für die Erwachsenen mit Fremdheit konnotiert sei (140), die Religionslehrer:innen selbst scheinen sich in der Mitte dieses Spannungsfeldes zu befinden. Aus diesem Blickwinkel wird von Seiten der Religionslehrpersonen hier tendenziell abgeleitet, dass Pluralitätsfähigkeit im Religionsunterricht nicht unbedingt gelernt werden, sondern lediglich moderiert werden muss. (166) Respekt und Anerkennung der Differenzen „stellen", so Yağdı, „einen gemeinsamen Orientierungsrahmen dar". (141) Was das interreligiöse Lernen betrifft, so scheinen die Orientierungen differenziert, einerseits gibt es Vorstellungen von Begegnungen und „basalen Gemeinsamkeiten in der Differenz" (146), die die islamischen Religionslehrpersonen hauptsächlich prägen, andererseits werden aus dem realen Erleben heraus auch Vorurteile und Differenzen angesprochen, sodass Schule „nicht von der übrigen Gesellschaft losgelöst" betrachtet werden kann, sondern diese sich auch in Schule widerspiegelt. (147)

Interessant ist der Verlauf der Gruppendiskussion 2 mit dem Leitmotiv „Lehrer ist immer ein Vorbild". Ein stark betontes Thema ist die innerislamische Vielfalt. Dabei zeigt sich auch das Rollenverständnis, das vielfache Aspekte und ein starkes Vorbildbewusstsein beinhaltet. (203) Als weitere Facetten von leitenden Orientierungen werden die Vermittlung von ethischen und sozialen Kompetenzen (204) im Religionsunterricht genannt, ebenso wie die Abgrenzung der Lehrer:innen von „radikal-fundamentalistischen religiösen Haltungen". (204) Bemerkenswert ist u. a. die Orientierung, die es für notwendig hält, die Theologie zu kontextualisieren (204) sowie der „Ruf nach Toleranz, nach der Bekämpfung struktureller Benachteiligung und nach der Anerkennung und Stärkung innerislamischer Vielfalt". (204)

Inhaltlich wurde die Gruppendiskussion 3 mit dem Motiv „Dann kann man den Menschen vor lauter Theorie nicht sehen". Dies korrespondiert mit der von Yağdı aus dem Interviewtext erarbeiteten Orientierung der Schüler:innenzentrierung, die in Form einer „Bezugsperson und ‚BrückenbauerIn' (VermittlerIn) eine zentrale Funktion auf dem Lebensweg der SchülerInnen innehabe". (211) Dabei

gibt es die Einschätzung, dass der katholische Religionsunterricht, was Schüler:innenorientierung betrifft, schon weiter entwickelt sei. (211) Auffallend ist der Aspekt, dass die Schulbücher zwar eine Hilfe für das Unterrichten darstellten, andererseits, es ihnen aber an Lebensweltbezug mangle. (215) Insgesamt zeigen sich im Hinblick auf Professionalisierung viele Aspekte, die mit dem Fehlen von unterstützenden Lernmaterialien und strukturellen Mängeln zu tun haben. (219) In der Analyse dieser Gruppendiskussion führt der Autor noch eine Reihe zentraler Orientierungen u. a. im Hinblick auf die Rolle als Religionslehrer:in und die Akzeptanz dieser Rolle in der Fremdwahrnehmung unter Muslim:innen an.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion 4 übertitelt der Autor mit „Über den Religionsunterricht kann man die Gesellschaft bewegen" (244) und fasst zentrale Aspekte von Orientierungen zusammen. Herausgegriffen sei, dass die Lehrpersonen pädagogisch-didaktische Kompetenzen in der Ausbildung vermissen und dass auch hier die Schüler:innenzentrierung eine starke Orientierung darstellt. (269) Darüber hinaus wird u. a. der Umgang mit Heterogenität als eine Herausforderung gesehen. Interreligiöses Lernen gehört für die Lehrer:innen ebenso zu einem professionell orientierten Unterricht wie „interkultureller Austausch" (271) und viele andere Aspekte.

Der Abschnitt „Komparative Analyse" (272–284) fasst die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zusammen, während im anschließenden „Fazit und Ausblick" zunächst eine Bilanzierung vorgenommen wird. Weiters werden Bezüge zu religionspädagogischen Theorien und Studien hergestellt, die Anwendbarkeit für die Religionspädagogik und die entsprechend diskutierten Modelle ausgelotet sowie Implikationen für die Lehrer:innenbildung dargelegt. Weiterführende Fragen im Sinne eines Ausblicks schließen dieses Kapitel ab.

Die Studie von Şenol Yağdı präsentiert facettenreiche und nicht nur für die islamische Religionspädagogik und Religionsdidaktik weiterführende methodologische Ansätze und inhaltliche Ergebnisse. Es werden viele Spannungsfelder deutlich, in denen sich islamische Religionslehrer:innen situiert sehen. Es handelt sich dabei vielfach um kollektive Orientierungen, die angesichts des (mehrheits-)gesellschaftlichen und (mehrheits-)religiösen Kontextes viele ‚Lasten' widerspiegeln und viele Vorleistungen im Hinblick auf Dialog und Verständigung erfordern. Gerade mit Blick auf die Lehrer:innenbildung stellt sich hier die Frage, wie diese Orientierungen bearbeitet werden können und wie jedenfalls in Teilen kooperatives interreligiöses Lernen „auf Augenhöhe" in Schule und Ausbildungsinstitutio-

nen zu etablieren wäre, sodass die Kontexte einander begegnen und derartige Orientierungen vice-versa artikuliert werden können.

Grundsätzlich ist die Anlage der Dissertation nachvollziehbar. Hilfreich wäre ein sogenanntes Diskussionskapitel im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse gewesen. Darin hätten die gebündelten empirischen Erkenntnisse auf dem Hintergrund der beschriebenen, aber auch neuer theoretischer Zugänge und anderer Studien diskutiert werden können. Zwar wird dies z. T. im Fazit geleistet, doch hätte ein eigenes Kapitel dem Anliegen der Nachvollziehbarkeit und der transparenten Bezüge gutgetan. Dadurch hätte auch der Abschnitt „Fazit und Ausblick" an Klarheit und kompakter Ausführung gewonnen. Ähnliches gilt ebenso für den Abschnitt „Implikationen für die LehrerInnenbildung" (293–297), in dem Reflexivität und Selbst-Reflexivität zentrale Themen sind, dies aber sowie der Abschnitt insgesamt eher allgemein und abstrakt bleibt.