

# Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik

Eine kritische religionspädagogische Diskussion



der autor

MMag. Şenol Yağdı MA, Mitarbeiter im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer am BG Geblergasse in Wien

## Abstract

Wachsende kulturelle und religiöse Pluralität sind unverkennbar wesentliche Merkmale einer modern geprägten, multikulturellen Gesellschaft geworden. Eine plural geprägte Gesellschaft wie die österreichische stellt daher für islamische ReligionslehrerInnen eine wichtige Herausforderung in der Schule dar. Die islamische Religionspädagogik steht im europäischen Kontext vor der Aufgabe, die erforderlichen religionspädagogischen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen zu fördern und weiterentwickelte Ausbildungsmöglichkeiten anzubieten, damit sie im Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft handlungsfähig bleiben. Im vorliegenden Beitrag wird das religionspädagogische Habitusmodell in seiner Bedeutung für kompetenzorientiertes Handeln von islamischen ReligionslehrerInnen untersucht und diskutiert, welche Perspektiven eine pluralitätsfähige islamische Religionspädagogik in diesem Zusammenhang entwickeln kann. Im Mittelpunkt des Beitrages steht der Diskurs um die erforderlichen Kompetenzen islamischer ReligionslehrerInnen, die ihnen in der pädagogischen Praxis pluralitätsfähiges Handeln ermöglichen und in ihren Habitus einfließen sollen. Die Habitusbildung wird dabei im Lehrberuf als ein nie abgeschlossener Prozess begriffen, in dem auch die Persönlichkeit der LehrerInnen eine bedeutende Rolle spielt. Der Beitrag möchte den Aspekt der Reflexivität in Bezug auf das Habituskonzept im Rahmen einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik als Schlüsselkompetenz behandeln. Das Ziel der religionspädagogischen Habitusbildung bei islamischen ReligionslehrerInnen ist es, die erworbenen Kompetenzen zu integrieren und weiterzuentwickeln, sodass die muslimischen SchülerInnen von diesen Kompetenzen der LehrerInnen profitieren können.

**Schlagerworte:** *Habitusbildung, Islamische Religionspädagogik, Islamische ReligionslehrerInnen, Kompetenzen, Pluralitätsfähigkeit*

## ***Islamic religious education and the formation of a pluralistic habitus.***

### ***A critical discussion within religious education***

Increasing cultural and religious plurality are distinctive and substantial characteristics of modern, multicultural societies. A pluralistic society like Austria therefore represents a central challenge for Islamic religion teachers at school. Islamic religious education in a European context is confronted with the task to promote necessary religious pedagogic competences and to provide training opportunities to allow religion teachers to act in a pluralistic society. The current contribution will examine the concept of habitus and its significance for competences of Islamic religion teachers and the perspectives that a pluralistic Islamic religious education can develop in this context. The focus of this paper lies on the discourse about necessary competences of religion teachers which allow them to act within their pedagogic practice in a way that is compatible with a pluralistic society and finally to incorporate acquired skills into their habitus. In this context, the formation of a habitus within the profession of teaching appears as an interminable process, which equally involves the personality of religion teachers. This paper tries to address the aspect of reflexivity relating to the concept of habitus as a key competence for Islamic religion teachers that enables them to adequately deal with a pluralistic society. The aim of cultivating a habitus of Islamic religion teachers is to integrate and to advance the acquired competences to let Islamic pupils benefit from their teachers.

**Keywords:** *Habitus formation, Islamic religious education, Islamic religion teachers, competences, plurality*

## Ausgangspunkt

Die Thematik für diesen Beitrag ist einerseits aus meiner eigenen Praxis als islamischer Religionslehrer sowie andererseits aus meinen wissenschaftlichen Reflexionen über den Habitusbegriff von Pierre Bourdieu aus religionspädagogischer Sicht entstanden. Nach dem Abschluss meines Studiums der Islamischen Religionspädagogik an der Universität Wien war ich der Überzeugung, dass es meine Aufgabe als islamischer Religionslehrer sei, den SchülerInnen im Religionsunterricht theologische Inhalte (durchaus in kritischer Auseinandersetzung) zu vermitteln. In der Unterrichtspraxis habe ich jedoch durch kontinuierliche Interaktionen mit KollegInnen unterschiedlicher Konfessionen und Diskussionen über aktuelle gesellschaftlich relevante Themen (z.B. Integration und Religion, Terroranschläge, Radikalisierung etc.) sowie dogmatische Fragen (z.B. Gottesbilder, Offenbarungsverständnis, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Religionen etc.) schnell festgestellt, dass meine Rolle als islamischer Religionslehrer mehr kritische Reflexion erfordert. Der islamische Religionsunterricht führt die muslimischen SchülerInnen als zentrale Aufgabe zwar in den Glauben ein, gleichzeitig ist es für diese aber auch wichtig zu lernen, mit den genannten gesellschaftlich und interreligiös relevanten Themen selbstkritisch und diskursfähig umzugehen. Aus dieser Selbstreflexivität heraus habe ich daran gearbeitet, meinen im Studium entwickelten religionspädagogischen Habitus, in der Praxis kontinuierlich weiter zu entwickeln. Aufgrund meiner Erfahrungen habe ich festgestellt, dass interreligiöses Lernen und der Umgang mit der Pluralität der Gesellschaft Themenbereiche sind, die in der islamischen ReligionslehrerInnenausbildung an der Universität noch zu wenig reflektiert werden.

In den Diskussionen mit KollegInnen unterschiedlicher Religionen, insbesondere mit katholischen ReligionslehrerInnen, gewann ich darüber hinaus den Eindruck, dass diese Lehrkräfte aufgrund ihrer Sozialisation und Berufsausbildung in Österreich in größerem Ausmaß bildungsnahe Ressourcen in ihren Lehrberuf einbringen können. Bei islamischen ReligionslehrerInnen stellt sich die Situation oft schwieriger dar. Viele der islamischen ReligionslehrerInnen, wie auch ich selbst, haben ihre primäre (religiöse) Sozialisation und ihre grundlegende Schulbildung in einem anderen Herkunftsland durchlaufen. Damit bringen sie andere Voraussetzungen mit als hier sozialisierte und ausgebildete ReligionslehrerInnen. Seit einigen Jahren werden nunmehr Studiengänge in Österreich angeboten, in denen islamische ReligionslehrerInnen ausgebildet werden. Dahinter steht der Wunsch, die Qualität der Ausbildung und des islamischen Unterrichts zu sichern. Bisher bestehen diese Ausbil-

dungsmöglichkeiten jedoch nur in Wien<sup>1</sup> und in Innsbruck<sup>2</sup>. Die Ausbildung für islamische ReligionslehrerInnen an den Pflichtschulen (IRPA<sup>3</sup>) besteht in Wien seit 1998 und in Innsbruck seit 2013. Darüber hinaus gibt es seit 2006 in Wien einen Masterstudiengang für islamische ReligionslehrerInnen an höheren Schulen und seit 2017 ein Bachelorstudium der islamischen Theologie.<sup>4</sup> Ein Masterstudiengang für islamische ReligionslehrerInnen ist auch in Innsbruck geplant. Im Süden Österreichs gibt es Bestrebungen, im Rahmen des Projektes „Integration durch interreligiöse Bildung“<sup>5</sup> an der Universität Graz am Institut für Katechetik und Religionspädagogik unter der Leitung von Universitätsprofessor Wolfgang Weirer, Lehrveranstaltungen zur Fort- und Weiterbildung für islamische ReligionslehrerInnen anzubieten.

Vor diesem Hintergrund will der folgende Beitrag die interreligiöse Habitusbildung von islamischen ReligionslehrerInnen beleuchten. Interreligiöse Habitusbildung wird als Voraussetzung dafür angesehen, dass ReligionslehrerInnen ihre SchülerInnen auf die gesellschaftliche Realität und die damit verbundene kulturelle und religiöse Vielfalt vorbereiten können. Aufgrund der kurz dargestellten heterogenen Sozialisation und Ausbildung vieler islamischer ReligionslehrerInnen erscheint deren interreligiöse Habitusbildung als eine möglicherweise größere Herausforderung als etwa bei katholischen ReligionslehrerInnen, wenn auch die interreligiöse Kompetenz von mehr als nur der Sozialisation und der Ausbildung abhängt. In diesem Beitrag soll daher das interreligiöse, kompetenzorientierte Handeln von islamischen ReligionslehrerInnen anhand des Habitusmodells von Pierre Bourdieu aus religionspädagogischer Perspektive diskutiert werden, um Handlungskonzepte für die islamische Religionspädagogik im österreichischen Kontext anzuregen. Die zentrale Frage, mit der sich der folgende Beitrag auseinandersetzt, lautet: *Welchen Beitrag kann die islamische Religionspädagogik zur Entwicklung eines pluralitätsfähigen Habitus' von islamischen ReligionslehrerInnen leisten, damit diese im islamischen Religionsunterricht Chancen für Begegnung und Dialog eröffnen können?*

Die Habitusbildung wird dabei als ein dynamischer Prozess in der Ausbildungs- und Berufsbiographie von islamischen ReligionslehrerInnen aufgefasst, durch den diese die Kompetenzen erwerben, in der Unterrichtspraxis pluralitätsfähig zu agieren.

## 1. Kompetenzen und Persönlichkeitsstrukturen von ReligionslehrerInnen als Produkte einer dynamischen Habitusbildung

In religionspädagogischen Diskursen wurde bisher vorrangig auf die Kompetenzen der SchülerInnen Bezug

genommen, die diese im Religionsunterricht erlangen müssen.<sup>6</sup> Die Fokussierung auf die erforderlichen Kompetenzen der ReligionslehrerInnen ist aber ebenso von zentraler Bedeutung. Das Gelingen des Religionsunterrichts hängt zwar wesentlich von der Fachkompetenz der Lehrperson ab, es schließt jedoch weitere Kompetenzen sowie reflexionsfähige Persönlichkeitsstrukturen mit ein. Eine Kompetenz kann als habituelle Fähigkeit oder Fertigkeit begriffen werden bzw. konkret *„als inkorporierte Disposition eines Menschen, die ihm in einem bestimmten Bereich übersituativ zur Verfügung steht und handlungsfähig macht.“*<sup>7</sup>

Begrifflich ist dabei zunächst zwischen Kompetenz und Qualifikation zu unterscheiden. Während sich Qualifikation auf eine formale und funktionale Befähigung bezieht, bezeichnet der Begriff der Kompetenz das Handlungsvermögen einer Person, welches sich aus erlernten kognitiven Fähigkeiten zur Problemlösung und deren situativer Anwendung ergibt.<sup>8</sup> Ringel identifiziert ein Kompetenzbündel für ReligionslehrerInnen, welches Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz beinhaltet. Sach- bzw. Fachkompetenz umfasst das theologische Fachwissen – in reflexiver Wechselwirkung mit dem Glauben der SchülerInnen. Die didaktische Methoden- und Medienkompetenz bezieht sich auf die Planung, Durchführung und Reflexion des Religionsunterrichts. Sozialkompetenz und psychologische Kompetenzen sind für die Begleitung der SchülerInnen in ihren Lebens- und Erfahrungswelten von Bedeutung. Personale Selbstkompetenzen umfassen schließlich insbesondere eine kritische Selbstreflexivität der eigenen Praxis.<sup>9</sup>

Mendl verweist ebenfalls auf spezifische Kompetenzfelder, die für ReligionslehrerInnen zentral sind und dazu beitragen sollen, dass diese eine persönliche berufliche Identität und Spiritualität ausbilden können. Zu diesen Kompetenzfeldern zählt er die Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Religiosität, die religionsdidaktische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltanschauungen, die Reflexion über religiöse Aspekte der Gegenwartskultur, Medienkompetenz und eine interreligiöse Diskurskompetenz.<sup>10</sup>

Anhand der differenzierten Kompetenzen wird bereits ersichtlich, dass ReligionslehrerInnen im Unterricht nicht nur ihr theologisches Sachwissen vermitteln, sondern grundlegend an den Erfahrungen der SchülerInnen sowie der gesellschaftlichen Realität ansetzen müssen, um – wie es Englert nennt – einer *„Theologie der Lebenswelt“*<sup>11</sup> gerecht zu werden. Im islamischen Religionsunterricht bedeutet dies, dass nicht nur die tradierte Theologie unterrichtet werden muss, sondern dass ein kontextabhängiges Theologieverständnis entwickelt werden sollte, worin die Lebensrealität der muslimischen SchülerInnen in einer pluralen Gesellschaft einbezogen werden kann, um damit zu einer Verbin-

dung zwischen theologischen Grundlagen und lebensweltlichen Problemlagen beizutragen.<sup>12</sup> Für ein solches kontextabhängiges Theologieverständnis braucht es einen reflektierten und pluralitätsfähigen Habitus der islamischen ReligionslehrerInnen, um auch die Pluralitätskompetenz ihrer SchülerInnen fördern zu können. ReligionslehrerInnen stehen dabei in einem besonderen Spannungsfeld zwischen der eigenen theologischen Lehrüberlieferung, den didaktischen und pädagogischen Anforderungen des österreichischen Schulsystems im Allgemeinen (Erfüllung des Lehrplans), der Unterrichtspraxis im Speziellen (Anwendung unterschiedlicher didaktischer Methoden), ihrer Positionierung in der österreichischen Gesellschaft sowie ihrer Verantwortung gegenüber den SchülerInnen und der Berücksichtigung von deren Anliegen, Bedürfnissen und Einstellungen.

Mit dem Habituskonzept von Pierre Bourdieu kann das Wechselspiel von Kompetenzen und Persönlichkeitsstrukturen im religionspädagogischen Handeln von ReligionslehrerInnen betrachtet werden. Der Begriff Habitus hat seine Wurzeln in den Disziplinen der Philosophie und Soziologie. Das Wort geht auf das lateinische Verb *„habere“* zurück, welches die zweifache Bedeutung äußere Gestalt/Aussehen sowie Eigenschaft/Eigentümlichkeit aufweist.<sup>13</sup> Diese zweifache Bedeutung schlägt sich auch im Habituskonzept von Bourdieu nieder. Der Habitus bezieht sich demnach sowohl auf die inneren Dispositionen einer Person als auch auf deren äußere Merkmale und Verhaltensformen, wobei sich diese beiden Aspekte aufeinander beziehen. Unter Habitus versteht Bourdieu ein *„offenes Dispositionssystem“*<sup>14</sup>, das aus strukturierten und strukturierenden Denkschemata besteht, die sich auf Erfahrung, Wahrnehmung und Handeln beziehen. Der durch Erfahrungen der Vergangenheit geprägte (strukturierte) Habitus strukturiert die gegenwärtige Praxis auf spezifische Weise. Zugleich ist seine Entwicklung in der Zukunft offen, womit der Habitus veränderbar ist. Der Habitus ist nach Bourdieu das Produkt der Inkorporation unterschiedlicher Formen von Kapital. Soziales, ökonomisches, kulturelles und symbolisches Kapital bestimmen die Stellung eines Menschen im sozialen Raum – je mehr Kapitalformen einer Person zur Verfügung stehen, umso größer sind ihre Handlungsmöglichkeiten. Die Kapitalsorten, die inkorporiert werden, prägen den Habitus und bilden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und Dispositionen aus.<sup>15</sup>

Im (religions-)pädagogischen Kontext ist die Habitusbildung nach Heil mit der pädagogischen Ausbildung nicht abgeschlossen, sondern sie wird wesentlich durch die pädagogische Praxis und deren Anforderungen sowie durch eine kontinuierliche professionelle Weiterbildung bestimmt.<sup>16</sup> Darin zeigt sich das für die Habitusbildung zentrale Wech-

senspiel zwischen vorhandenem, strukturiertem Wissen und darauf basierendem Handeln und neuem, strukturierendem Handeln.<sup>17</sup> Der professionelle Habitus von ReligionslehrerInnen äußert sich in einem eigenen individuellen Handlungsstil, der jedoch durch die Prozesse der Professionalisierung im gleichen sozialen Raum mit dem Stil anderer ReligionslehrerInnen vergleichbar ist.<sup>18</sup> Mit dem Konzept des Habitus‘ kann der Prozess der Bildung und Transformation von Kompetenzen in der Professionalisierung erfasst werden.<sup>19</sup>

Islamische ReligionslehrerInnen stehen vor der Herausforderung, sich selbst-reflexiv und diskurskritisch den Fragen zu stellen, welches Wissen und welche Kompetenzen sie erwerben müssen, um gute LehrerInnen zu sein und einen gelungenen Religionsunterricht zu gestalten, der auch die gesellschaftliche Realität und die Förderung der interreligiösen Kompetenzen der SchülerInnen beachtet. Nach Englert können folgende notwendigen Kompetenzen und Fertigkeiten von ReligionslehrerInnen angeführt werden, welche sich auf den Rahmen der interreligiösen Habitusbildung anwenden lassen und die als ein integraler Bestandteil der Ausbildung angehender islamischer ReligionslehrerInnen verstanden werden sollten:

- *Ausbildung praktischen Urteilsvermögens:* Die pädagogische Handlungsfähigkeit, die den gezielten Umgang mit konkreten Herausforderungen im Unterricht gestattet, ergibt sich aus einem praktischen Urteilsvermögen, das sowohl von theoretischem als auch handlungsrelevantem Wissen ausgeht, sich aber erst durch kontinuierliche Reflexivität in der Unterrichtspraxis festigt.
- *Effektive Darbietung:* Ein effizienter Unterricht entsteht durch die Fähigkeit der LehrerInnen zu einer strukturierten und präzisen Stoffdarbietung, welche die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen berücksichtigt und diese aktiv in den Unterricht einbezieht.
- *Überzeugt-Sein von der eigenen Wirksamkeit:* Eine „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ vonseiten der LehrerInnen ist wichtig, damit diese mit den Herausforderungen der Schul- und Unterrichtspraxis reflexiv umgehen können und nicht an vermeintlichen negativen Arbeitsbedingungen (der Klasse, der Schule, des Schulsystems etc.) scheitern.
- *Hohes pädagogisches Ethos:* Das Wohlergehen der SchülerInnen sollte für LehrerInnen stets ein wichtiger Maßstab in ihrer Praxis sein. Positive emotionale Bindungen zu den SchülerInnen wie auch ein allgemeines Verantwortungsbewusstsein und eine damit verbundene Selbstdisziplin gehören zu den wichtigen Eigenschaften von LehrerInnen.

- *Fähigkeit zur selbstkritischen Reflexion:* Eine kontinuierliche Selbstreflexion der eigenen Unterrichtspraxis sowie der Wille zur kritischen Überprüfung und Verbesserung der eigenen Defizite durch Weiterbildung ist für LehrerInnen zentral. Die berufliche Praxis soll damit selbst als Teil der Ausbildung und als Möglichkeit der ständigen Weiterentwicklung gesehen werden.
- *Religiöse Wahrnehmungsfähigkeit:* Wahrnehmungsfähigkeit bedeutet hier, ein Interesse und eine Sensibilität für die religiösen Einstellungen, Zugänge und Äußerungsformen der SchülerInnen zu zeigen und diesen im Unterricht ausreichend Raum zur Verfügung zu stellen. Die heterogene Religiosität der SchülerInnen muss sensibel und mit Respekt interpretiert werden.
- *Seelsorgerische Kompetenz:* ReligionslehrerInnen müssen sich nicht nur als WissensvermittlerInnen, sondern insbesondere auch als LebensbegleiterInnen verstehen, welche die SchülerInnen in ihren sozialen und seelischen Problemen beraten und kritisch begleiten können. Die SchülerInnen sollen die ReligionslehrerInnen als offene Menschen erleben, welche auch abseits des Unterrichts als Vertrauenspersonen fungieren können.
- *Politische Argumentationsfähigkeit:* Für das interreligiöse Verständnis und den Umgang mit der pluralen gesellschaftlichen Realität besonders relevant ist die Fähigkeit der ReligionslehrerInnen, mit ihrem Unterricht interreligiöse Lernprozesse kompetent zu gestalten und kritische Reflexionen über gesellschaftspolitische Themenbereiche in Zusammenhang mit religiösen bzw. theologischen Themen anzuregen. Diese Kompetenzen stellen dabei spezifische Anforderungen an die Persönlichkeitsstrukturen der LehrerInnen und lassen sich nicht rein theoretisch, sondern nur in Wechselwirkung mit der Praxis aneignen.<sup>20</sup>

Dressler verweist auf die Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit und deren Förderung zusätzlich zu ihrer Rolle als WissensvermittlerInnen. Während der Ausdruck Persönlichkeit ein schwer fassbarer und pädagogisch operationalisierbarer Begriff ist, weist Dressler auf die Notwendigkeit hin, die Beziehungen zwischen den AkteurInnen in der Schule sowie das Selbstverständnis, die Handlungsmuster und die Bildungsintentionen der LehrerInnen in die religionspädagogische Theoriebildung zu integrieren.<sup>21</sup> Dabei nimmt er eine „Selbstunterscheidungsfähigkeit“ und eine „Differenzkompetenz“ als zentrale Kompetenzen von LehrerInnen an, mit denen diese in der interreligiösen und interkulturellen Realität durch eine flexible Rollenübernahme handlungsfähig werden.<sup>22</sup> Dressler betont dabei die dynamische Rolle von persönlichen Unterrichtsstilen der LehrerInnen, die sich als individueller unterrichtlicher Hab-

itus manifestieren. Dieser Stil/Habitus kann bereits in der Ausbildungsphase entwickelt werden.<sup>23</sup>

## 2. Habitusbildung von ReligionslehrerInnen im Rahmen der Religionspädagogik

Neben dem Fokus auf Kompetenzen und Persönlichkeitsstrukturen eignet sich das Habituskonzept von Pierre Bourdieu auch allgemein dafür, professionelles, religionspädagogisches Handeln von ReligionslehrerInnen im Spannungsfeld von beruflicher Praxis, der eigenen Persönlichkeit und des eigenen Glaubens zu betrachten.<sup>24</sup> Im Rahmen der Religionspädagogik wurden anhand der Habitus­theorie von Bourdieu die zentralen Elemente des religionspädagogischen Habitus' von ReligionslehrerInnen identifiziert und in ein Habitusmodell integriert (siehe Abbildung 1). Das Modell stellt die Strukturen des Habitus' dar, welcher im

Rahmen der Professionalisierung aufgebaut werden soll.<sup>25</sup> In diesem Modell steht der professionelle religionspädagogische Habitus der ReligionslehrerInnen in Wechselwirkung mit Handlungsbedingungen auf der einen Seite und Handlungsstrukturen auf der anderen. Zu den Handlungsbedingungen zählen die zentralen Institutionen der Schule und der Glaubensgemeinschaft (Moschee) sowie die eigene Person, d.h. die eigene Lebens- und Glaubensbiographie der ReligionslehrerInnen. Zu den Handlungsstrukturen zählen zum einen religionspädagogische Routinen (fachspezifisches und theologisches Wissen sowie handlungspraktische Routinen) und zum anderen der Umgang mit religiöser Pluralität.<sup>26</sup> Der religionspädagogische Habitus entsteht dabei aus einer Integrationsleistung zwischen diesen vier Komponenten, die auf Reflexivität als Schlüsselkompetenz beruht.<sup>27</sup>

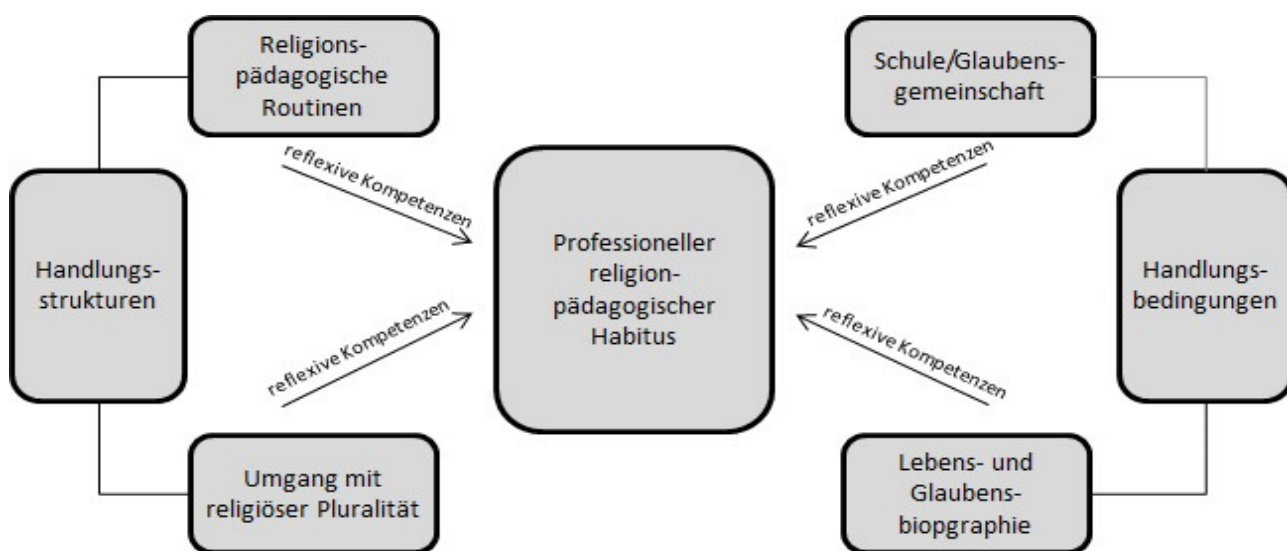


Abb. 1<sup>28</sup>

Bei den Handlungsbedingungen im Habitusmodell sind ReligionslehrerInnen mit der spezifischen Situation konfrontiert, an zwei Institutionen gebunden zu sein: die Schule und die Glaubensgemeinschaft. Beide Institutionen prägen die Habitusbildung der ReligionslehrerInnen. Darüber hinaus wird der Habitus der ReligionslehrerInnen auch durch die eigene Lebens- und Glaubensbiographie geprägt. Die Biographie beinhaltet die kulturelle Sozialisation und Bildung sowie die Glaubensentwicklung bzw. die Entwicklung der eigenen Religiosität.<sup>29</sup> Als erste Komponente der Handlungsstrukturen sind religionspädagogische Routinen für den Unterricht relevant. Diese werden von ReligionslehrerInnen anhand des erworbenen religionspädagogischen Wissens, der eigenen theologischen Konzeptionen, der Einbettung in der konkreten Schule und den Erfahrungen in der Unterrichtspraxis als Handlungsstrategien ausgebildet.<sup>30</sup> Eine weitere Handlungsstruktur ist der Umgang mit religiöser Pluralität, die den ReligionslehrerInnen eine spezifische

Reflexivität abverlangt. Der Umgang mit religiöser Pluralität bedeutet in der religionspädagogischen Praxis, dass sich ReligionslehrerInnen beständig auf neue Situationen, unterschiedliche Vorstellungen und religiöse Stile in der Lebenswelt der SchülerInnen sowie auf religiöse und nichtreligiöse Einflüsse in der Gesellschaft im Allgemeinen einstellen müssen.<sup>31</sup>

Das Habitusmodell zeigt das Zusammenspiel der beruflichen Sozialisation und des praktischen Handelns.<sup>32</sup> Grümme stellt vier Vorteile des Habitusmodells für die Religionspädagogik heraus: Erstens beinhaltet das Modell „Kriterien für Inhalte und Zielhorizonte“, mit denen die erforderlichen Kompetenzen für ReligionslehrerInnen begründet werden können. Zweitens bietet es einen „Maßstab für Professionalisierungsprozesse“ in der Ausbildung wie auch bei der Evaluierung der Praxis, mit dem das individuelle berufsbezogene Denken und Handeln analysiert und weiterentwickelt werden können. Drittens kann das Habitusmodell als

Basis für die „Konzeption einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung“ dienen, welche die LehrerInnenbildung als einen lebenslangen und berufsbiographischen Prozess begreift. Viertens beinhaltet das Habitusmodell schließlich ein Instrument zur Unterstützung und Aktivierung der eigenen Ressourcen durch Interaktionen (z.B. mit KollegInnen) und Weiterbildungsmöglichkeiten.<sup>33</sup> Mit dem Habitusmodell können islamische ReligionslehrerInnen durch beständige Reflexionsprozesse handlungsfähig werden, indem sie über ihr Handeln und ihre eigenen Stärken und Schwachstellen reflektieren und Innovationsmöglichkeiten entwickeln. Damit können die islamischen ReligionslehrerInnen ein religionspädagogisches Selbstkonzept erwerben.

### Resümee und Perspektiven: Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik

Wenn davon ausgegangen wird, dass es in Österreich islamische ReligionslehrerInnen gibt, die ihre Schulsozialisation nicht im europäischen Kontext durchlaufen haben, stellt die Habitusbildung in der Religionspädagogik eine wichtige Grundlage für das spätere berufliche Handeln und für die Fähigkeit der LehrerInnen dar, ihren Habitus in der Berufspraxis selbstreflexiv weiterzubilden. In Österreich wird das Studium der islamischen Religionspädagogik noch nicht flächendeckend angeboten (bislang nur in Wien und Innsbruck). Das stellt zum einen für angehende islamische ReligionslehrerInnen aus den anderen Bundesländern einen Nachteil dar. Zum anderen bedeutet dies für bereits praktizierende ReligionslehrerInnen außerhalb von Wien und Innsbruck einen Mangel an professionellen und nachhaltigen Weiterbildungsmöglichkeiten abseits von nicht-universitären Fortbildungen. Die Aufgabe von professioneller religionspädagogischer Aus- und Weiterbildung ist es, die Habitusbildung zu unterstützen, damit ReligionslehrerInnen reflexive Kompetenzen entwickeln und mit den Anforderungen der pädagogischen Praxis in der pluralen Gesellschaft angemessen umgehen können.

Das vorgestellte Habitusmodell im Kontext der Religionspädagogik stellt dabei einen geeigneten theoretischen Rahmen dar, der eine konkrete praktische Relevanz für die Professionalisierung des Habitus hat. Durch die Aus- und Weiterbildung können somit Professionalisierungsprozesse systematisch begleitet werden. Nach Heil und Ziebertz soll die Religionspädagogik ReligionslehrerInnen dazu befähigen, einen „berufsfeldrelevanten Habitus“ zu bilden, indem sich die universitäre LehrerInnenbildung an den folgenden vier Kriterien orientiert:

1. „die Ausrichtung der universitären Lehrerbildung an den Erfordernissen der täglichen Praxisbewältigung“,
2. „die Berücksichtigung der Eigenleistung der Institution Universität“,

3. „die Einführung überprüfbarer Standards und Module“ und
4. „die Selbstevaluation im Hinblick auf die eigene Person“<sup>34</sup>.

Habitusbildung bei islamischen ReligionslehrerInnen ist ein biographischer Reflexionsprozess, der innerhalb des Studiums als struktureller Rahmen gefördert und in der pädagogischen Praxis sowie durch Weiterbildungsmöglichkeiten weiterentwickelt werden kann. Heil und Ziebertz weisen auf die Wichtigkeit der universitären LehrerInnenbildung hin, die darauf ausgerichtet sei, „einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu bilden, der befähigt, wissenschaftliche Routinen auszubilden, diese auf Neues hin zu transformieren und über die Institution Schule und die eigene Person aufzuklären“.<sup>35</sup> Mit der Entwicklung reflexiver Kompetenzen trägt die Habitusbildung im Rahmen der islamischen Religionspädagogik maßgeblich zur Persönlichkeitsbildung bei, die einen wesentlichen Beitrag für einen pluralitätsfähigen Unterricht leistet. Die islamische Religionspädagogik sollte der Habitusbildung und dem Erwerb der damit verbundenen Kompetenzen mehr Aufmerksamkeit schenken, um dazu beizutragen, dass die islamischen ReligionslehrerInnen bereits im Studium eine kritische Persönlichkeitsentwicklung einleiten können, um ihren Beruf bestmöglich ausüben zu können.

Die erworbenen Kompetenzen mit der durch das Studium angeregten Habitusbildung ermöglichen den islamischen ReligionslehrerInnen, religiöse Bildung in ihrem Unterricht pluralitätsfähig zu gestalten. Der islamische Religionsunterricht ist ein wichtiger Ort, an dem die (inter-)religiösen Lernprozesse der muslimischen SchülerInnen durch den pluralitätsfähigen Habitus der ReligionslehrerInnen kritisch begleitet werden können. Die islamische Religionspädagogik sollte dabei auch Wert auf einen Dialog mit der christlichen Religionspädagogik legen, um die angehenden ReligionslehrerInnen beider Konfessionen für Pluralität zu sensibilisieren und interreligiöse Haltungen und Einstellungen zu fördern sowie den SchülerInnen beider Konfessionen interreligiöses Lernen zu ermöglichen. Interreligiöses Lernen kann dabei nicht nur in den konfessionellen Religionsunterricht<sup>36</sup> integriert, sondern auch in einem gemeinsamen Setting konzipiert werden. Eine solche Form des gemeinsamen Unterrichtens kann sowohl die Haltung der konfessionellen ReligionslehrerInnen als auch der SchülerInnen positiv beeinflussen, indem Verständnis und kritische Reflexivität für die eigene Religion sowie die religiösen Überzeugungen der Anderen gefördert werden. An die islamischen wie auch die christlichen ReligionslehrerInnen stellt ein solcher gemeinsamer interreligiöser Unterricht die besondere Anforderung einer „interreligiösen Diskurskompetenz“, wie sie Mendl fordert.<sup>37</sup> Im Allgemeinen benötigen die ReligionslehrerInnen die hermeneutische Kompetenz, die Plurali-

tät der Gesellschaft zu erkennen und zu verstehen, um diese Fähigkeit auch bei ihren SchülerInnen fördern zu können.<sup>38</sup>

Damit die angehenden ReligionslehrerInnen bereits im Studium auf interreligiöse Lernkontexte vorbereitet werden, kann eine *interreligiöse Religionspädagogik* und *Religionsdidaktik* im Studium einen wichtigen Grundstein bilden, der es den Studierenden ermöglicht, authentische interreligiöse Begegnung und Dialog durch gemeinsame Lehrveranstaltungen und das gemeinsame Erarbeiten von dogmatisch und gesellschaftlich relevanten Themen zu erleben und damit eine interreligiöse Diskursfähigkeit bereits im Studium zu habitualisieren. Je ausgeprägter diese Erfahrungen aus dem Studium sind, desto besser vermögen die ReligionslehrerInnen, interreligiöse Bildung in ihrer Unterrichtspraxis pluralitätsfähig zu fördern. In Österreich gibt es bereits in Innsbruck und Graz aktuelle Projekte, die eine solche interreligiöse Religionsdidaktik und interreligiöses Lernen sowohl im Studium als auch im schulischen Religionsunterricht fördern wollen. Im Projekt ‚Integration durch interreligiöse Bildung‘ an der Universität Graz werden interreligiöse Lerneinheiten konzipiert und evaluiert. In gemeinsamen Unterrichtseinheiten, die an ausgewählten Schulstandorten in der Steiermark und in Kärnten im Rahmen des Religionsunterrichts abgehalten werden, werden interreligiöse Themen behandelt, um damit zu einem Dialog zwischen SchülerInnen verschiedener Konfessionen beizutragen und das gegenseitige Verständnis zu fördern. Darüber hinaus werden Fort- und Weiterbildungsangebote für muslimische ReligionslehrerInnen entwickelt, welche zur Qualität des islamischen Religionsunterrichts beitragen wollen und unter anderem darauf abzielen, diese für einen interreligiösen Unterricht zu qualifizieren.<sup>39</sup> Im Projekt ‚Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik‘ an der Universität Innsbruck steht das interreligiöse Lernen muslimischer und katholischer Lehramtsstudierender im Zentrum. Laut Projektteam sollen im Projekt *„die universitäre, interreligiös ausgerichtete Lehre, die Begleitung der Schulpraktika sowie die interreligiösen Haltungen und Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrern empirisch untersucht und weiter entwickelt werden. Die Ergebnisse haben weit über den schulischen Kontext hinaus Relevanz. Sie sollen zu mehr Pluralitätskompetenz in Bildung und Gesellschaft beitragen und so friedliches Zusammenleben fördern.“*<sup>40</sup> In interreligiösen Lerngruppen sollen die Studierenden Einblicke in die gegenseitigen religiösen Überzeugungen gewinnen. Die ersten Ergebnisse des Projekts zeigen, dass die Studierenden bei diesen interreligiösen Begegnungen sehr wertvolle Erfahrungen sammeln und ihre kritische Reflexionskompetenz steigern können.<sup>41</sup> Diese Entwicklungen im österreichischen Kontext sind sehr wichtig, um die interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik im Rahmen der islamischen und christlichen Reli-

gionspädagogik auf der Grundlage der gegenseitigen Kooperation weiterzuentwickeln. Diese Projekte können dabei zur pluralitätsfähigen Habitusbildung islamischer wie christlicher ReligionslehrerInnen beitragen.

Hilfreich kann dabei auch das Konzept der *dialogischen Religionspädagogik* sein.<sup>42</sup> Dialogisches Lernen in Bezug auf Religion will dazu beitragen, *„einen kommunikativen Raum zu etablieren, in dem mehrperspektivische Zugänge zu religiösen Themen und Gegenständen zur Geltung kommen, zu Deutungen Anlass geben und ein im besten Falle gemeinsamer, ko-konstruktiv verlaufender Prozess der Bedeutungsbildung in Gang gesetzt wird.“*<sup>43</sup> Für islamische ReligionslehrerInnen ist es dabei wichtig, die Lebenswelt ihrer SchülerInnen zu verstehen. In der universitären Ausbildung ist es daher von Relevanz, den angehenden ReligionslehrerInnen didaktisch die Gelegenheit zu geben, sich mit Jugendkulturen auseinanderzusetzen. Dies kann theoretisch durch den Einbezug von jugend- und religionssoziologischer Literatur sowie praktisch durch teilnehmende Beobachtung an unterschiedlichen Orten und Milieus von Jugendkulturen erfolgen.<sup>44</sup> Das betrifft sowohl die islamische wie auch die christliche Religionspädagogik, die dialogisch die Jugendkulturen gemeinsam hermeneutisch ergründen können. Dabei ist die Einsicht zentral, dass die Religiosität von Jugendlichen oft einen hybriden Charakter aufweist und aufgrund gesellschaftlicher Umbrüche durch unterschiedliche religiöse Deutungsmuster geprägt ist.<sup>45</sup> Die Aufgabe der universitären Religionspädagogik ist somit, den angehenden ReligionslehrerInnen innovative Modelle und didaktische Konzepte zur Verfügung zu stellen, um interreligiöse Lernprozesse an den Schulen zu fördern. Die professionelle Habitusbildung der ReligionslehrerInnen ist dabei eine wichtige Voraussetzung, damit diese durch selbstreflexives Handeln zum Austausch zwischen verschiedenen religiösen Positionen beitragen können.<sup>46</sup>

Durch das Konzept der dialogischen Religionspädagogik kann der Blick dafür geschärft werden, dass die Habitusbildung der angehenden ReligionslehrerInnen an der Universität nicht nur innerhalb der islamischen Religionspädagogik erfolgt, sondern durch eine konstruktive Zusammenarbeit mit der christlichen Religionspädagogik. Damit kann die religiöse Bildung auch zu einer Pluralitätsfähigkeit der religiösen Akteure in der Gesellschaft beitragen.

Wie bereits Schweitzer darlegt, muss sich eine zeitgemäße Religionspädagogik der Pluralitätsthematik stellen: *„Denn die religiös-weltanschauliche Pluralität ist längst zu einer Signatur unserer Zeit geworden, ob wir es wollen oder nicht. Der Schritt aber vom bloßen Hinnehmen dieser Ausgangssituation hin zu einer bewussten Gestaltung im Sinne des Dialogs und des Einsatzes für ein Zusammenleben in Frieden und Toleranz, in Respekt und wechselseitiger Anerken-*

nung, ist überfällig.<sup>47</sup> Die Habitusbildung von islamischen ReligionslehrerInnen, wie sie in diesem Beitrag betrachtet wurde, verfolgt das Ziel, deren notwendige Pluralitätsfähigkeit zu erreichen. Dies beinhaltet bestimmte Kompetenzen und Haltungen, die sie dazu befähigen, mit der beschriebenen gesellschaftlichen Pluralität reflektiert umzugehen.

## Anmerkungen

- 1 Islamische Religionspädagogik an der Universität Wien, in: <http://www.islamische-religionspaedagogik.at/islamische-religionspaedagogik/wir-stellen-uns-vor.html> [abgerufen am 15.01.2018].
- 2 Islamische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Innsbruck, in: <https://www.uibk.ac.at/newsroom/oesterreichweit-erstes-institut-fuer-islamische-theologie-und-religionspaedagogik.html>. de [abgerufen am 15.01.2018].
- 3 Institut Islamische Religion (Bachelorstudium Lehramt im Bereich der Primarstufe), in: <http://www.kphvie.ac.at/institute/institut-islamische-religion.html> [abgerufen am 15.01.2018].
- 4 Institut für Islamisch-Theologische Studien, in: <http://iits.univie.ac.at/ueber-uns/> [abgerufen am 15.01.2018].
- 5 Integration durch interreligiöse Bildung - Institut für Katechetik und Religionspädagogik, in: <https://religionspaedagogik.uni-graz.at/de/institut/aktuelle-projekte-institut-fuer-katechetik-und-religionspaedagogik/irb/> [abgerufen am 15.01.2018].
- 6 GRÜMME, Bernhard: Der Religionslehrer als Seit tänzer. Zur Frage der Religionslehrerkompetenzen, in: MÜNCHENER THEOLOGISCHE ZEITSCHRIFT 60/2 (2009) 76–89, 76.
- 7 HEIL, Stefan: Der professionelle religionspädagogische Habitus, in: HEIL, Stefan / RIEGGER, Manfred (Hg.): Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg: Echter 2017, 9–32, 23.
- 8 Vgl. GRÜMME 2009 [Anm. 6], 77–78.
- 9 Vgl. RINGEL, Nadja: „Was ich nicht alles können muß...“: Religionspädagogische Handlungskompetenzen von Religionslehrer/innen an Grundschulen, Essen: Die Blaue Eule 2001, 67–96.
- 10 Vgl. MENDL, Hans: Kompetenzen, religionspädagogische, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100086/> [abgerufen am 09.12.2018].
- 11 ENGLERT, Rudolf: Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen, in: BAUMANN, Ulrike / ENGLERT, Rudolf: Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen Scriptor 2005, 21–34, 27.
- 12 Die Wichtigkeit der Kontextabhängigkeit gründet auf der Annahme, dass religionspädagogische Konzeptionen nicht übertragbar sind, da sie immer vor dem Hintergrund einer spezifischen Lebenswirklichkeit entstehen. Vgl. SEJDINI, Zekirija: Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligten bezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 23 (2015) 21–28, 27. Auch der Religionspädagoge Ednan Aslan macht darauf aufmerksam, dass die islamische Religionspädagogik in Europa dazu beitragen muss, den muslimischen SchülerInnen die Identifikation mit ihrer europäischen Heimat zu erleichtern. Vgl. ASLAN, Ednan / ROTHGANGEL, Martin: Facetten der Kooperation von christlicher und muslimischer Theologie an der Universität Wien, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 23 (2015) 153–155, 153. Vgl. dazu ausführlicher: TAKIM, Abdullah: Die Verortung der Islami-

- schen Theologie und Religionspädagogik in der europäischen Islamforschung. Ein Spannungsfeld zwischen Innen- und Außenperspektive, in: YAŞAR, Sarıkaya / ADEM, Aygün (Hg.): Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis, Münster u.a.: Waxmann 2016, 13–35.
- 13 Vgl. HEIL, Stefan: Habitus, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100196/> [abgerufen am 09.12.2018].
  - 14 BOURDIEU, Pierre / WACQUANT, Loïc J.D.: Reflexive Anthropologie, Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag 1996, 167.
  - 15 Vgl. HEIL 2016 [Anm. 13]; Vgl. HEIL 2017 [Anm. 7], 19.
  - 16 Vgl. HEIL 2016 [Anm. 13].
  - 17 Vgl. EBD.
  - 18 Vgl. HEIL 2017 [Anm. 7], 1.
  - 19 Vgl. EBD., 12–18.
  - 20 Vgl. ENGLERT 2005 [Anm. 11], 30–32.
  - 21 Vgl. DRESSLER, Bernhard: Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009) 115–127, 116.
  - 22 EBD., 117.
  - 23 Vgl. EBD., 119.
  - 24 Vgl. BURRICHTER, Rita: In komplexen Unterrichtssituationen handeln – zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz, in: BURRICHTER, Rita u.a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2012, 72–89, 80.
  - 25 Vgl. HEIL 2017 [Anm. 7], 11.
  - 26 Vgl. HEIL, Stefan / ZIEBERTZ, Hans-Georg, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg u.a. (Hg.): Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster: LIT Verlag 2005, 41–64, 56.
  - 27 Vgl. GRÜMME 2009 [Anm. 6], 85.
  - 28 Professioneller religionspädagogischer Habitus. Quelle: HEIL / ZIEBERTZ 2005 [Anm. 26], 56. Die Graphik wurde leicht modifiziert. Der im Original verwendete Begriff *Kirche* wurde durch *Glaubensgemeinschaft* ersetzt.
  - 29 Vgl. HEIL / ZIEBERTZ 2005 [Anm. 26], 59.
  - 30 Vgl. EBD., 56.
  - 31 Vgl. EBD., 57.
  - 32 Vgl. EBD., 61.
  - 33 Vgl. GRÜMME 2009 [Anm. 6], 87.
  - 34 HEIL / ZIEBERTZ 2005 [Anm. 26], 63.
  - 35 EBD., 64.
  - 36 Angesichts der pluralistischen Gesellschaft ist es wichtig, dass im konfessionellen Religionsunterricht Wissen und Kenntnisse über andere Religionen vermittelt werden. Aber die zentrale Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts, eine gefestigte religiöse Identität zu fördern, darf dabei nicht vernachlässigt werden.
  - 37 Vgl. MENDL [Anm. 10].
  - 38 Interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht ist ein breites Thema, das im vorliegenden Beitrag nicht ausführlich behandelt werden kann. Für eine Auseinandersetzung mit diesem Thema im Kontext des islamischen Religionsunterrichts siehe: YAGDI, Senol: Radikalisierungsprävention durch interreligiöses Lernen im islamischen Religionsunterricht, in: <https://www.sozialeinklusion.at/dossiers/identitaet-religion-migration/radikalisierungspraevention/> [abgerufen am 15.02.2018]. An dieser Stelle können einige zentrale Publikationen auf diesem Gebiet genannt werden: LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen, München: Kösel 2007; SAJAK, Clauß Peter: Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, in: GRÜMME, Bernhard / LENHARD, Hartmut / PIRNER, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven



der Religionsdidaktik – Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrer/innen, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 201–211; SCHREINER, Peter / SIEG, Ursula / ELSNBAST, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus 2005; TAUTZ, Monika: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht: Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart: Kohlhammer 2007.

- 39 Vgl. Integration durch interreligiöse Bildung, in: <https://religionspaedagogik.uni-graz.at/de/institut/aktuelle-projekte/integration-durch-interreligioese-bildung/> [abgerufen am 15.01.2018].
- 40 Vgl. Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik, in: <https://www.uibk.ac.at/projects/irrp/> [abgerufen am 15.01.2018].
- 41 Vgl. KRAML, Martina / SEJDINI, Zekirija: Religiöse Unterschiede als Potenzial: Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 23 (2015) 29–37, 33.
- 42 KNAUTH, Thorsten: Kein Ort. Nirgends? Dialogische Religionspädagogik an der Hochschule, in: THEO-WEB. ZEITSCHRIFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK 14/2 (2015) 70–85, 70. Zum Konzept der dialogischen Religionspädagogik kann an dieser Stelle zudem auf weitere Literatur verwiesen werden: KNAUTH, Thorsten: Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2003; KNAUTH, Thorsten: Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser

und kultureller Pluralisierung, Münster u.a.: Waxmann 1996; KNAUTH, Thorsten / WEISSE, Wolfram: Konzeptioneller Rahmen für gegenwärtigen Religionsunterricht. Religionspädagogische Grundüberlegungen, in: KNAUTH, Thorsten / LEUTNER-RAMME, Sibylla / WEISSE, Wolfram (Hg.): Religionsunterricht aus Schülerperspektive, Münster u.a.: Waxmann 2001, 165–202.

- 43 Vgl. EBD., 73.
- 44 Vgl. EBD., 76.
- 45 BARZ, Heiner: Postmoderne Religion. Die junge Generation in den alten Bundesländern, Opladen: Leske & Budrich 1992 (= Jugend und Religion 2).
- 46 Vgl. KNAUTH [Anm. 42], 82.
- 47 SCHWEITZER, Friedrich: Religion in pluraler Gesellschaft – religionspädagogisch betrachtet, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 22 (2014) 45–53, 52.

## Autoreninformation

MMag. Şenol Yağdı MA  
Universität Graz  
Institut für Katechetik und Religionspädagogik  
Heinrichstraße 78 B/II  
A-8010 Graz  
e-mail: senol.yagdi@uni-graz.at