



Leseprobe aus Badawia, Topalović und Tuhčić, Von einer Phantom-  
Lehrkraft zum Mister-Islam,  
ISBN 978-3-7799-7481-9 © 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,  
Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7481-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7481-9)

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	7
<b>1 Einleitung: Das Nadelöhr der Professionalität</b>	9
<b>2 Lehrer:innenprofessionalität als Forschungsgegenstand</b>	13
2.1 Von der Persönlichkeit zur Kompetenz – Lehrer:innenprofessionalität im bildungswissenschaftlichen Diskurs	13
2.2 Lehrer:innenprofessionalität im Kontext des Islamunterrichts	18
2.3 Professionalisierungsbedürftigkeit als Ausgang – Zugänge zu einem komplexen Forschungsgegenstand	21
<b>3 Methodische Vorgehensweise</b>	30
3.1 Forschungsfrage und Problemzonen	30
3.2 Methode und Sampling	31
3.3 Explorative Datenanalyse im Stil der Grounded Theory: Analyseverfahren	34
<b>4 Ergebnisse: Die Rekonstruktion einer positiven Wende</b>	38
4.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen	42
4.1.1 Die <i>Phantom-Lehrkraft</i> – Strukturelle Einbindung als Professionalitätsmerkmal	42
4.1.2 »Ich habe jetzt meinen eigenen Raum« – Islamunterricht im Eingliederungsdilemma von Willkommens- und Misstrauenskultur	56
4.2 Im Schatten der Gesellschaft und der Community	74
4.2.1 »Alles was draußen geschieht, kommt in meinem Unterricht« – Lebenswirklichkeit und öffentliche Debatten im Kontext des Islamunterrichts	74
4.2.2 »Sie sind doch eine:r von uns« – Islamlehrkraft im Spannungsfeld von Nähe und Distanz	91

4.3	Religiöse Bildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Schulischer Islamunterricht als Mehrwert	110
4.3.1	»Eine Plattform für Kinder und Jugendliche« – Islamunterricht als Ort vielschichtiger Emergenz	110
4.3.2	»Dieses Fach muss sich öffnen« – Islamunterricht und sein Beitrag für die Gesamtgesellschaft	127
4.4	Lehrer:innenhandeln zwischen Real- und Idealkonstruktion	141
4.4.1	»Guten Morgen, Mister-Islam« – Islamlehrkraft zwischen Theologie und Pädagogik	141
4.4.2	»Also Ehrlichkeit gepaart mit ein bisschen Humor« – Psychohygiene in einem komplexen Feld	157
<b>5</b>	<b>Reflexive Selbstverortung als Kernthema professionellen Handelns im Kontext des Islamunterrichts</b>	187
5.1	Ein methodischer Hinweis	187
5.2	Reflexive Selbstverortung: Eine inhaltliche Hinführung	188
5.3	Reflexive Selbstverortung: Eine institutionelle Bestimmung	194
5.4	Reflexive Selbstverortung: Eine prozessuale Bestimmung	197
<b>6</b>	<b>Ausblick: Der Mehrwert des Islamunterrichts im Professionalisierungsprozess</b>	199
	<b>Literatur</b>	205

## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1:	Darstellung der Stichprobe	33
Tabelle 2:	Hauptelemente des Theoriemodells nach dem Analyseverfahren der Grounded Theory im Überblick	37
Abbildung 1:	Von der Phantom-Lehrkraft zum Mitglied der Schulfamilie	73
Abbildung 2:	Islamlehrkraft zwischen vorgegebenen Organisationsstrukturen und professionellem Handeln	109
Abbildung 3:	Charakteristika von safe space im Kontext des Islamunterrichts	118
Abbildung 4:	Mehrwert des Islamunterrichts	140
Abbildung 5:	Mister-Islam im Professionalisierungsprozess	185
Abbildung 6:	Prozessuale Modellierung der reflexiven Selbstverortung	198

# 1 Einleitung: Das Nadelöhr der Professionalität

Das Forschungsfeld der Lehrer:innenprofessionalität im Kontext des schulischen Islamunterrichts ist für die empirisch Forschenden im deutschsprachigen Raum Neuland. Denn der Islamunterricht an öffentlichen Schulen ist in den verschiedenen Bundesländern Deutschlands juristisch pluriform aufgestellt und befindet sich gegenwärtig nach gut zwei Jahrzehnten der Implementierung und Etablierung in einer systemsensiblen Wandlungsphase der Absicherung und Verstetigung. Die bisher dominante Strukturdebatte ist zwar noch präsent, aber sie tritt allmählich zugunsten fachlicher Debatten in den Hintergrund, so dass neue Diskursräume für inhaltliche und konzeptionelle Themenschwerpunkte entstehen. Dieser Übergang hat einen existenziellen Charakter für die Zukunft des Islamunterrichts. In dieser Übergangsphase von der Etablierung zur Verstetigung der bisherigen Modellversuche rückt die Frage nach der Schlüsselrolle der Islamlehrkraft und deren Professionalität stärker in den Mittelpunkt. Unter Expert:innen ist es inzwischen Konsens, dass die größte Herausforderung für eine erfolgreiche Gestaltung des Islamunterrichts in der Zukunft darin besteht, qualifizierte Lehrkräfte auszubilden, die sowohl religionspädagogischen als auch inhaltlichen Anforderungen des Unterrichts an öffentlichen Schulen genügen (Badawia 2012; Behr 2008, 2009; Kiefer, Gottwald & Uçar 2008; Schröter 2015; Tuna 2019; Uçar 2011; Ulfat 2014). Die Professionalität der Islamlehrkräfte wird somit zum Nadelöhr der Stabilisierung und nachhaltigen Absicherung der bisher aufgebauten Strukturen. Die Zukunfts- und Erfolgsprognose verlagert sich entsprechend deutlich auf die Islamlehrkraft, der inzwischen (unabhängig von der juristischen Konstellation mit oder ohne Beteiligung einer muslimischen Religionsgemeinschaft) eindeutig mehr Verantwortung als Stabilisatorin und Erfolgsgarantin des Islamunterrichts zufällt. Diese Wahrnehmung wird an verschiedenen Stellen der vorliegenden Studie deutlich. Exemplarisch kann zu Beginn folgendes Zitat angeführt werden:

»[Die] Persönlichkeit; also die Persönlichkeit, glaube ich, macht sehr viel aus; gerade dann, wenn man ein neues Fach etablieren möchte; wenn man Menschen davon überzeugen möchte, dass man etwas, was ihnen unbekannt ist, einführen möchte, glaube ich, ist die persönliche Ansprache zum einen, aber das Persönliche wie man sozusagen diese Sache präsentiert und welche Person davor steht, glaube ich, essentiell.« (Int. 9: 93–98)

Dies bedeutet nicht, dass die organisatorischen und strukturellen Herausforderungen bei der Etablierung eines neuen Faches in die schulische Landschaft an Bedeutung verlieren. Damit soll vor allem die Bedeutsamkeit von Islamlehrkräften in diesem Etablierungsprozess unterstrichen werden, welche wiederum als Forschungsgegenstand auszumachen ist: Denn in den Wahrnehmungen der Islamlehrkräfte heißt es: »[I]rgendwie ist da die Person noch einmal viel wichtiger« (Int. 9: 117–119).

Im Laufe des letzten Jahrzehnts ist nämlich deutlich geworden, wie der Islamunterricht zu einem sensiblen Interaktionsfeld geworden ist, in dem teilweise disparate Erwartungen und Ansprüche aufeinandertreffen. Das Klassenzimmer kann als solch sensibles Interaktionsfeld unter ungünstigen Bedingungen vor allem für die Islamlehrkraft zum Konfliktfeld werden. Denn kaum ein anderer Beruf wird mit derart vielschichtigen Erwartungen konfrontiert wie der Beruf der Islamlehrkraft, die oft konträr sind und sich in einem Spannungsfeld zwischen Berufsp Professionalität und schulischen und gesellschaftlichen Anforderungen befinden können. Der Islamunterricht soll dabei einen besonderen Bildungsauftrag erfüllen: Von ihm wird erwartet, dass er seinen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der heranwachsenden muslimischen Generationen leistet sowie durch die Werteerziehung die Schüler:innen darin befähigt, Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen und in Respekt (anderen gegenüber) zu handeln. Die staatlichen und politischen Entscheidungsträger:innen erwarten sich wiederum eine religiöse Bildung, die einem *demokratie- und pluralitätskompatiblen Islam* entspricht. Die Schulleitung und das Kollegium am Standort Schule erwarten sich eine bestmögliche Integration des Islamunterrichts in den schulischen Alltag. Die Eltern der muslimischen Schüler:innen erwarten zumeist die entlastende Werteerziehung und eine beinahe »magische« Wirkung auf die (religiöse) Persönlichkeitsentwicklung, die Disziplin und das Verhalten ihrer Kinder, in dem Sinne, dass »man eben sein Kind in den Unterricht schickt, [...] und das Kind quasi als ein religiöser Mensch rauskommt« (Int. 3: 454f.) oder zu einer »religiösen Persönlichkeit« wird (Int. 3: 38). Die Schüler:innen dagegen erwarten zu Recht vom Islamunterricht eine lebensnahe und lebensweltbezogene Behandlung religiös relevanter Themen. Vor dem Hintergrund solcher vielfältigen Herausforderungen kann der Beruf als Islamlehrkraft an einer öffentlichen Schule auf den ersten Blick als ein *unmöglicher Beruf* erscheinen. Wobei die Wahrnehmung des »unmöglichen Lehrer:innenberufes« allerdings kein neues Phänomen innerhalb der Pädagogik ist (vgl. Carlsburg & Heitger 2005).

Die (*scheinbare*) *Unmöglichkeit* einer gelingenden Praxis als Islamlehrkraft stellt zugleich eine Anfrage an die wissenschaftliche Professionstheorie. Diese nimmt die widersprüchlichen Erwartungen als Spannungsfelder pädagogischen Handelns auf. Sie nimmt wahr, dass Lehrer:innen in ihrem Berufsalltag mit diametral unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert werden, die nicht gleichzeitig und in derselben Intensität erfüllt werden können (vgl. auch Schlömerkemper

2011). Wie Islamlehrkräfte damit umgehen und welche Professionsstrategien sie entwickeln, sind noch offene Fragen für religionspädagogische Professionsforschung.

Die vorliegende Publikation stellt die Ergebnisse einer explorativen Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften vor. Den Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung bildete folgende Forschungsfrage: *Wie verorten sich Islamlehrkräfte im Spannungsfeld von staatlichem und theologischem Bildungsauftrag?* Wie anschließend näher ausgeführt wird, bezeichnen wir unsere empirische Vorgehensweise deshalb als explorativ, weil angesichts des gegenwärtigen Status des Islamunterrichts in verschiedenen Bundesländern zutreffend eher von einer religionspädagogischen Praxis vieler einzelner Islamlehrkräfte die Rede sein kann als von einer gesellschaftlich und institutionell im bildungswissenschaftlichen und soziologischen Sinne etablierten und gesellschaftlich anerkannten Profession als Religionslehrer:in des Islams. Wir gehen deshalb bei unserem explorativen Vorhaben – so die Ausgangsthesen – sowohl von einer dringenden Professionalisierungsbedürftigkeit dieser religionspädagogischen Praxis als auch angesichts der beobachteten Spannungen und Unsicherheiten im Schulalltag von einem erhöhten Bedarf an reflexiver Selbstverortung einer Islamlehrkraft aus. Explorativ werden folglich keinerlei Kriterien und Merkmale einer guten oder schlechten Lehrtätigkeit formuliert. Das Augenmerk ist vielmehr auf die Erschließung von Strukturen und Merkmalen professionellen Handelns im Umgang mit Ungewissheiten und Widersprüchen in diesem Praxisfeld ausgerichtet.

Im Rahmen der Studie sind 43 Islamlehrkräfte (mit unterschiedlichen Abschlüssen) an öffentlichen Schulen in Deutschland und Österreich (davon 25 weibliche und 18 männliche Lehrkräfte) mittels problemzentrierter, halbstrukturierter Interviews zu dem Forschungsanliegen befragt worden.<sup>1</sup> Dabei orientierte sich die Befragung grob an folgenden vier Problemzonen:

1. Erfahrungen der Islamlehrkräfte angesichts unterschiedlicher Erwartungen im schulischen und außerschulischen Kontext;
2. das individuelle Verständnis von einer Lehrer:innenpersönlichkeit;
3. das Professionsverständnis im Kontext des Lehrer:innenberufs an einer staatlichen Schule;
4. das didaktische Lehr- und Lernverständnis.

---

1 Insgesamt wurden 7 Lehrkräfte (4 weibliche und 3 männliche) aus Österreich in die Stichprobe aufgenommen. Dabei ging es weniger um den Vergleich zwischen beiden Ländern als vielmehr um die ähnlichen Erfahrungen mit dem Islamunterricht an öffentlichen Schulen. Auch wenn in Österreich der Islamunterricht über eine längere Praxis verfügt, unterscheidet sich die Situation bezüglich der Ausbildung und Professionalisierung von Islamlehrkräften kaum von der in Deutschland, zumal die professionelle Lehrer:innenausbildung etwa zeitgleich mit der in Deutschland beginnt, d. h. nach der Etablierung theologischer bzw. religionspädagogischer Studiengänge in hochschulischen bzw. universitären Strukturen.

Die Interviews wurden nach dem methodologischen und methodischen Ansatz der *Grounded Theory* nach Corbin und Strauss (1990) offen, axial und selektiv kodiert.

Nach der Darstellung des Forschungsstandes und unseres Zugangs zu diesem neuen Forschungsfeld werden anschließend das Studiendesign und die Ergebnisse vorgestellt. Anschließend stellen wir das zentrale Ergebnis unserer Studie vor, die Kernkategorie *Reflexive Selbstverortung* als den Kern professionellen Lehrer:innenhandelns im Kontext des Islamunterrichts. Den Abschluss der Publikation bilden die theoretische Diskussion der Ergebnisse sowie die Forschungsaussichten eines komplexen empirischen Feldes.

## 2 Lehrer:innenprofessionalität als Forschungsgegenstand

### 2.1 Von der Persönlichkeit zur Kompetenz – Lehrer:innenprofessionalität im bildungswissenschaftlichen Diskurs

Der bildungswissenschaftliche Professionalitätsdiskurs ist eng an den soziologischen angelehnt. Im soziologischen Verständnis ist die Profession an die Differenzierungsprozesse der entstehenden modernen Gesellschaft gebunden (vgl. Schmidt 2008). Angesichts des komplexen Binnengefüges werden bestimmte Aufgabenfelder für den Zusammenhalt und die Zukunft der Gesellschaft als wesentlich betrachtet, so dass diese nicht einfach nur Laien überlassen werden können. Demnach bilden sich Berufsfelder, die unterschiedliche Aufgabenbereiche sachgerecht und situationsbedingt bewältigen können. Dabei haben sich im Professionalitätsdiskurs generell zwei Zugänge etabliert: Die klassischen Professionstheorien beschreiben eine Profession anhand der Merkmale und Kriterien, die sie auszeichnet und anhand derer sie sich von anderen Tätigkeiten unterscheidet. Die neueren Professionstheorien dagegen nehmen die Qualität des Handelns in den Blick, die eine Profession von nichtprofessionellen Tätigkeiten unterscheidet (vgl. Kloke 2014, S. 139 ff.)

Im letzten Jahrhundert ist der Professionalitätsdiskurs auch in den Bildungswissenschaften zutage getreten. Über die Jahre hinweg wurde der Diskurs durch die Frage bestimmt, ob Erziehung als semi-professionelle oder professionelle Tätigkeit wahrzunehmen sei, insofern einige der Bestimmungsmerkmale klassischer Professionen im pädagogischen Bereich nicht zu identifizieren sind. Aktuell fokussiert man sich jedoch auf die Rekonstruktion pädagogischen Handelns sowie auf die Kompetenzen von Lehrkräften (vgl. Tenorth 2006). Generell haben sich im bildungswissenschaftlichen Diskurs drei Ansätze oder Paradigmen der Lehrer:innenprofession etablieren können, die der Lernpsychologe Franz Weinert in seiner im Jahr 1996 gehaltenen Vorlesung besonders hervorhob:

»Gibt es ›den guten Lehrer‹, ›die gute Lehrerin‹ überhaupt, und wenn ja, wodurch lassen sie sich charakterisieren? Sind bestimmte Persönlichkeitsmerkmale entscheidend, spielen wirksame Lehrtechniken die dominierende Rolle oder geht es bevorzugt um die professionalisierte Unterrichtsexpertise?« (Weinert 1996, S. 141)

Zum einen ist das der *Persönlichkeitsansatz*, der durch unterschiedliche Paradigmen der psychologischen Persönlichkeitsforschung geprägt ist (vgl. Mayr 2014). Zum anderen der *Strukturtheoretische Ansatz*, der prinzipiell auf Oevermanns Theorie des professionellen Handelns aufbaut und in diesem Gedankenparadigma weiterentwickelt wurde (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2014). Und drittens sei das sog. *Expert:innenparadigma* genannt, das ab Mitte der 1980er Jahre durch die neuesten Erkenntnisse aus der kognitionspsychologischen Expertiseforschung vorangetrieben wurde (vgl. Krauss & Bruckmaier 2014). Die Akzentverschiebung im Expert:innenparadigma gegenüber früheren Forschungsansätzen liegt vor allem in der Betonung der Kompetenzen von Lehrkräften, die in einem Kompetenzmodell aufgefasst und beschrieben werden (vgl. Baumert & Kunter 2006; Krauss & Bruckmaier 2014). Nachfolgend sollen die drei Ansätze knapp vorgestellt werden:

Der *Persönlichkeitsansatz* fokussiert sich auf die Persönlichkeit der Lehrkraft. Die Persönlichkeit wird dabei verstanden als »Ensemble *relativ* stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrer:innenberuf bedeutsam sind« (Mayr & Neuweg 2006, S. 183). In der Lehrer:innenforschung hat sich demnach das *Eigenschaftsparadigma* als vorherrschender Ansatz durchgesetzt. Dabei ist das zentrale Anliegen dieses Paradigmas, »die Vielfalt menschlichen Handelns und Erlebens anhand einer überschaubaren Anzahl von Dimensionen beschreibbar zu machen« (Mayr 2014, S. 192). Im Eigenschaftsparadigma haben sich im Laufe der Zeit folgende fünf Dimensionen herauskristallisiert, die im *Fünf-Faktoren-Modell* (FFM-Modell) beschrieben werden: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit.<sup>2</sup> Das Modell fand in den letzten vierzig Jahren große Verbreitung und wird u. a. als »Bestseller« (Laux 2003, S. 171) unter den Persönlichkeitsmodellen bezeichnet. Goldberg beschrieb diese fünf Dimensionen auch als *Big Five* und prägte damit die Bezeichnung des Ansatzes, die auch bis heute verwendet wird (vgl. Goldberg 1981). Die *Big Five* bzw. das FFM-Modell sind auch der bevorzugte Persönlichkeitsansatz in der empirischen Forschung zum Lehrer:innenberuf.<sup>3</sup> So wurden ab etwa der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts empirische Untersuchungen

---

2 Dabei wird unter den fünf Faktoren Folgendes verstanden: *Neurotizismus*: Ängstlichkeit, Reizbarkeit, Depression, Soziale Befangenheit, Impulsivität und Verletzlichkeit; *Extraversion*: Herzlichkeit, Geselligkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität, Erlebnishunger und Frohsinn; *Offenheit für Erfahrungen*: Offenheit für: Fantasie, Ästhetik, Gefühle, Handlungen, Ideen sowie Normen- und Wertesysteme; *Verträglichkeit*: Vertrauen, Freimütigkeit, Altruismus, Entgegenkommen, Bescheidenheit und Gutherzigkeit; *Gewissenhaftigkeit*: Kompetenz, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben, Selbstdisziplin und Besonnenheit (vgl. Ostendorf & Angleitner 2004).

3 Neben dem FFM-Modell werden in den Forschungsarbeiten ebenso *Allgemeine Interessen*, die aus der Sechs-Faktoren-Theorie des Berufspsychologen John Holland (1997) abgeleitet werden (praktisch-technische, intellektuell-forschende, künstlerisch-sprachliche, soziale, unternehmerische und konventionelle Interessen), untersucht sowie spezielle Personenmerkmale (Selbstwirksamkeit, proaktive Einstellung, Effizientes Coping,

unternommen, die versucht haben, die Dimensionen des pädagogischen Wirkens durch die (fünf) Eigenschaftsmerkmale der Lehrperson zu erklären (vgl. Ingenkamp 1970). Grundsätzlich konnten in unterschiedlichen Forschungsprojekten Zusammenhänge zwischen den Dimensionen des FFM-Modells und bestimmten Aspekten erfolgreicher Bewährung im Berufsalltag festgestellt werden (vgl. Mayr 2014). Allerdings werden die Ergebnisse sowohl von Kritiker:innen als auch von Befürworter:innen des Persönlichkeitsansatzes mit einer gewissen Skepsis betrachtet. Insbesondere steht dabei jene Frage im Diskurs, ob bei so breit formulierten Eigenschaftsmerkmalen überhaupt Zusammenhänge mit Kriterien zu erwarten sind, die für die Erforschung des Lehrer:innenberufs von Interesse sein könnten (vgl. Rheinberg & Bromme 2006). Dieses Untersuchungsparadigma wird fernerhin von den Kritiker:innen als nur bedingt fruchtbar bezeichnet, da viele der abgeleiteten Zusammenhänge für den Lehrer:innenberuf als schwach bzw. zumeist als trivial erscheinen (vgl. etwa Krauss & Bruckmaier 2014).

Der *strukturtheoretische Ansatz* sieht dagegen den Lehrer:innenberuf als Profession, die einer eigenen Strukturlogik folgt. Das Hauptanliegen des Ansatzes besteht darin, »den Strukturkern professionellen Handelns zu bestimmen und dessen Idealtypus zu rekonstruieren«. Denn nur so kann die Möglichkeit geschaffen werden, professionelle Handlungszusammenhänge zu reflektieren, die wiederum weniger als »normative Idealkonstruktion« zu verstehen sind, als vielmehr in der »rekonstruierten Strukturlogik des Handelns ihre Grundlage« besitzen (Helsper 2014, S. 216). Die Bestimmung und in weiterer Folge die Erfassung professionellen Lehrer:innenhandelns erfolgt somit als Rekonstruktion der reziproken Handlungsstruktur in der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung. Die konzeptuelle Grundlage für die strukturtheoretischen Professionsansätze legte Ulrich Oevermann; der Fokus seiner Theorie des professionellen Handelns liegt in der sozialisatorischen Interaktion zwischen Lehrer:in und Schüler:in, die er nach dem Idealtypus der psychoanalytischen Therapie modelliert (vgl. Oevermann 2002). Auch wenn Oevermann die Hauptaufgabe der Lehrer:innentätigkeit primär in der »Wissensvermittlung« und daran anschließend in der »Normvermittlung« sieht, werden die Lehrer:innenhandlungen unter dem professionellem Strukturfokus auch als »Gewährleistung einer körperlich-seelischen, und sozialen Integrität der Person und des gesellschaftlichen Nachwuchses« (vgl. Oevermann 1996, S. 142 ff.) betrachtet. Der Fokus des professionellen Handelns liegt daher auf der Erziehung der ganzen Person in einer schulischen Sozialbeziehung. Die Orientierung an der psychoanalytischen Therapie führte zugleich zur Kritik, die damit intendierte Generalisierbarkeit der schulischen Erziehung und implizierte Normativität seien unlösbare Aufgaben und stellten erst professionelles

---

Ungewissheitstoleranz, Humor, Enthusiasmus und berufsspezifische Interessen), die sich als positiv bedeutsam für die Lehrer:innenprofessionalität erwiesen haben (vgl. Mayr 2014, S. 199 ff.).

Handeln in Frage (vgl. etwa Tenorth 2006; Baumert & Kunter 2006). Dennoch hat Oevermann eine theoretisch fundierte Basis gelegt, und in Anlehnung an seine Theorieüberlegungen haben sich unterschiedliche Konzepte und Ansätze zur Lehrer:innenprofessionalität herausgebildet (mehr dazu bei Helsper 2014, S. 221 ff.).

Hervorzuheben an dieser Stelle ist vor allem das Konzept der »Antinomien« von Helsper, der mit seinen Untersuchungen vor allem auf die Krisenhaftigkeiten und Widersprüchlichkeiten im Lehrer:innenhandeln hingewiesen hat. Dabei wird der Lehrer:innenberuf stets von Antinomien begleitet (wie etwa Begründungs-Antinomie, Vertrauens-Antinomie, Autonomie-Antinomie, Ungewissheits-Antinomie, Nähe-Distanz-Antinomie etc.), u. a. auch, weil unterschiedliche gesellschaftliche Akteur:innen unterschiedliche Erwartungen an den schulischen Unterricht haben (vgl. Helsper 2004, S. 55). Für die schulische Praxis und die Bewältigung von Aufgaben benötigen Lehrkräfte eine hoch entwickelte Reflexionsfähigkeit und wissenschaftliche Expertise, die es ihnen ermöglichen, professionell zu handeln, auch wenn dies nur bezogen auf begrenzt vorhersehbare und unterschiedliche Situationen des schulischen Alltags ist (vgl. dazu Helsper 1996, 2010; Helsper et al. 2001, 2009). Bestätigt fühlen sich Vertreter:innen des strukturtheoretischen Ansatzes durch unterschiedliche rekonstruktive Studien zu Fachunterricht, Unterrichtsprozessen, Aufgabenstellungen und Schüler:innenergebnissen (vgl. Zusammenfassung bei Helsper 2014, S. 226 ff.). Die empirischen Studien haben vor allem jene Defizite aufzeigen können, wo sich der Unterricht auf Kosten sachhaltiger Bildung und objektiver Wissensvermittlung in gewissen und eingespielten Routinen erschöpft (vgl. auch Combe & Helsper 1994, S. 183 ff.).

Ab etwa Mitte der 1980er Jahre erlebt man in der Lehrer:innenprofessionsforschung – insbesondere in Anlehnung an Erkenntnisse aus der kognitionspsychologischen Expertiseforschung – einen Paradigmenwechsel. Die Akzentverschiebung gegenüber früheren Forschungsansätzen liegt vor allem in der Betonung der Kompetenzen von Lehrkräften. Nicht die Persönlichkeit steht im Mittelpunkt, sondern empirisch überprüfbare Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrkräfte. Allerdings wird dabei betont, dass dieser Paradigmenwechsel als Weiterentwicklung der historisch vorangehenden Perspektiven zu verstehen ist (vgl. Krauss & Bruckmaier 2014). Auf der Grundlage des *Expert[:innen]-Paradigmas* wurde von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) für die COACTIV-Mathematiklehrer[:innen]studie das *Lehrer[:innen innen]kompetenzmodell* entwickelt, das über das Fach *Mathematik* hinaus als Grundlage für zahlreiche empirische Forschungen herangezogen wird (vgl. etwa Jüttner, Spangler & Neuhaus 2009; Corvacho del Toro 2013; Hachfeld 2013; Korneck et al. 2013; Kamcili-Yildiz 2021). Die hohe Akzeptanz des Modells hängt womöglich damit zusammen, dass es einen Rahmen bietet, in dem alle wesentlichen Bereiche von Lehrer:innenkompetenz integriert und aufeinander bezogen wurden. Das Modell bietet außerdem die Möglichkeit, wie von Baumert und Kunter selbst akzentuiert, »empirische Befunde zur

Qualifikation, professionellen Kompetenz und Persönlichkeit von Lehrpersonen in ihrer Bedeutung für Unterricht und Lernen zu ordnen und theoriebezogen zu diskutieren« (Baumert & Kunter 2006, S. 470). Allerdings ist die Frage, ob gerade in Fächern wie dem Religionsunterricht eine statistische Erfassung von Kompetenzen ganzheitlich und objektiv verlaufen kann. Außerdem ist in diesem Zusammenhang die Frage berechtigt, ob die Erkenntnisse und Vorstellungen von der Lehrer:innenexpertise und den Lehrer:innenkompetenzen, die sich – wie das aktuell der Fall ist – vorwiegend an empirischen Befunden aus der Fachdomäne Mathematik orientieren, ohne weiteres auf den Religionsunterricht übertragen werden können (vgl. auch Pirner 2012, S. 20). Das COACTIV-Modell umfasst – in Anlehnung an das Fach Mathematik – vier folgende Aspekte professioneller Lehrer:innenkompetenz:

1. Professionswissen, das wiederum Bereiche wie das Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen umfasst
2. Überzeugungen, Werthaltungen, Ziele
3. Motivationale Orientierungen
4. Selbstregulation (Krauss & Bruckmaier 2014, S. 253).

Die ersten empirischen Untersuchungen zum Beruf der Religionslehrkräfte – ab etwa den 1970er Jahren – knüpfen weniger an die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung an, auch wenn sie basierend auf Rollentheorien (Schach 1980; Lämmermann 1985) und Biografieforschung (Biehl 1987) in vielerlei Hinsicht jene Fragen berühren, die auch im Professionsdiskurs anzutreffen sind. Außerdem findet man Untersuchungen zu berufsbezogenen Einstellungen von Religionslehrkräften (Feige, Tzscheetzsch & Dressler 2005; Jakobs et al. 2009; Schweitzer, Riegel & Ziebertz 2009; Pohl-Patalong et al. 2016; Rothgangel, Lück & Klutz 2017; Pirner 2019) und Lehramtsstudierenden (Lück 2012; Riegel & Mendl 2013; Stein, Ceylan & Zimmer 2017).

Das Interesse an der Professionsforschung in Anlehnung an die Erziehungswissenschaft ist ein neueres Phänomen in der Religionspädagogik. Man kann aber aktuell festhalten, dass sich genauso in der religionspädagogischen Lehrer:innenforschung eine Orientierung an Kompetenzmodellen abzeichnet. So ist für den katholischen Bereich das von Heil und Ziebertz entwickelte Habitus-Modell, das sich an die strukturtheoretische Lehrer:innenprofessionsforschung anlehnt, bedeutsam geworden (vgl. Heil & Ziebertz 2010). Für den evangelischen Bereich hat die EKD-Kommission ebenso ein Kompetenzmodell entwickelt, das die systematische Strukturierung von Lehrer:innenkompetenzen aufzeigt und außerdem die Entwicklung über die drei Phasen der Lehrer:innenbildung in den Fokus nimmt (vgl. Kirchenamt der EKD 2010). Auch im islamisch-religionspädagogischen Bereich findet dieser Forschungsansatz Interesse; so hat etwa Naciye

Kamcili-Yildiz (2021) fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen sowie Haltungen und motivationale Orientierungen von Islamlehrkräften im Bundesland Nordrhein-Westfalen – in Anlehnung an das COACTIV-Modell – erfasst. Außerdem findet man in den entsprechenden Publikationen unterschiedliche Begrifflichkeiten vor, die auf neuere Entwicklungen im professionstheoretischen Diskurs anknüpfen wie beispielsweise »Berufshandlungsfähigkeit« (Kirchenamt der EKD 1997), »berufliche Kompetenz« (Doedens & Fischer 2004) oder »religionspädagogische Kompetenz« (Hofmann 2008). Auch sind in der Religionspädagogik Kompetenzkataloge entstanden, die das umreißen, was eine Religionslehrkraft können sollte, um kompetent und erfolgreich Religionsunterricht erteilen zu können (vgl. Kirchenamt der EKD 1997; Ziebertz 2001; Doedens & Fischer 2004; Englert 2005; Hofmann 2008; Deutsche Bischöfe 2010; Burricher et al. 2012).

Erwähnenswert ist allerdings, dass die meisten dieser Kataloge nicht primär als Folge empirischer Untersuchungen entstanden sind, sondern als Folge theoretischer Reflexionen (vgl. etwa Burricher et al. 2012). Dennoch knüpfen sie mehr oder weniger an den erziehungswissenschaftlichen Professionsdiskurs an und offenbaren damit einen Paradigmenwechsel in der religionspädagogischen Reflexion bzw. Erforschung des Lehrer:innenberufes im Kontext des schulischen Religionsunterrichts.

## 2.2 Lehrer:innenprofessionalität im Kontext des Islamunterrichts

Die ersten Studien zum Lehrer:innenberuf im Kontext des Islamunterrichts und im deutschsprachigen Raum stammen aus Österreich (Pötz 2005; Khorchide 2009). Dabei beschäftigten sie sich in erster Linie mit den Einstellungen der Lehrkräfte zum Beruf und zu ihrer Rolle in der Schule wie auch zu den Prinzipien eines säkularen Staates und des Bildungssystems. Die Studie von Richard Pötz offenbarte vor allem schulorganisatorische Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Islamunterricht: Das regelmäßige Pendeln zwischen mehreren schulischen Standorten erschwere nicht nur die Kontaktherstellung zum Kollegium, sondern auch die Teilnahme an Konferenzen, schulischen Veranstaltungen etc. Nicht selten seien Islamlehrkräfte die ersten Ansprechpartner:innen, wenn es um Konflikte von muslimischen Schüler:innen geht und werden in die Gespräche und Konfliktlösungen eingebunden (vgl. Pötz 2005). Die vier Jahre später durchgeführte Studie von Mouhanad Khorchide offenbarte zwar gewisse Verbesserungen und auch eine verstärkte Zusammenarbeit im interreligiösen Bereich sowie eine steigende Zufriedenheit von Islamlehrkräften mit dem Beruf (Khorchide 2009, S. 80 ff.). Die Ergebnisse zu demokratischen Einstellungen fielen

dagegen bedenklich aus (ebd., S. 140)<sup>4</sup> und lösten bildungspolitische Diskurse aus, aus denen unterschiedliche Maßnahmen in der Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und der Religionsgemeinschaft für den Beruf einer Islamlehrkraft entsprungen sind. Die Studie von Khorchide fand in den empirischen Untersuchungen zu den Lehrkräften des Islamunterrichts in Deutschland Beachtung (vgl. Zimmer, Ceylan & Stein 2017; Kamcili-Yildiz 2021). Dabei wurden einerseits aus den Ergebnissen Hypothesen für empirische Untersuchungen mit angehenden Lehrkräften des Islamischen Religionsunterrichtes in Deutschland abgeleitet (Zimmer, Ceylan & Stein 2017), andererseits Parallelen in den Einstellungen von Islamlehrkräften in Deutschland reflektiert (Kamcili-Yildiz 2021).

In Deutschland begann die Erforschung des Lehrer:innenberufs im Kontext des Islamunterrichts erst vor wenigen Jahren. Die Studie von Stein, Ceylan und Zimmer (2017) mit Lehramtsstudierenden (mit dem Berufsziel Islamlehrkraft) und Lehramts-Absolvent:innen an der Universität Osnabrück im Bundesland Niedersachsen charakterisiert dabei den Anfang. Auch wenn sie nicht unbedingt an den Professionsdiskurs anknüpft, liefert sie wichtige Hinweise zu angehenden Lehrer:innentypen. Aus den Ergebnissen wurden folgende drei Lehrer:innentypen konstruiert:

1. *Religion-Neuentdecker:innen bzw. unreflektierte Wissensvermittler:innen*: Der Fokus liegt auf der Vermittlung von religiösen Ritualen und religiös definierten Geboten und Verboten, u. a. auch, damit die Schüler:innen den Islam anderen erklären können, um so die existierenden Ängste in der Gesellschaft vor dem Islam abzubauen.
2. *Religionsverteidiger:innen bzw. Vermittler:innen zwischen Islam und der Gesellschaft*: Der Fokus liegt auf der Vermittlung von Grundlagen der Religion, damit die Schüler:innen in der Lage sind, ihre Religion reflektieren, erklären und den eigenen Standpunkt argumentativ vertreten zu können.
3. *Religion-Reflektierer:innen bzw. Kritiker:innen*: Im Fokus stehen die Aufklärung sowie die Reflexion persönlicher religiöser Einstellungen sowie des eigenen Handelns.

Die Studienautor:innen empfehlen insbesondere, in der Lehrer:innenausbildung nicht nur theologisches Fachwissen zu vermitteln, sondern Möglichkeiten zur kritischen Auseinandersetzung mit Religion im Allgemeinen zu schaffen (vgl. Stein, Ceylan & Zimmer 2017, S. 60 ff.; Zimmer, Ceylan & Stein 2017, S. 356 ff.).

---

4 Während beispielsweise zwei Drittel der Befragten die demokratischen rechtsstaatlichen Prinzipien vorbehaltlos anerkennen (67,3%), waren es immerhin ein Drittel, die diese ablehnten (32,7%). Ebenso lehnten 21,9% die Demokratie als Staatsform ab und weitere 14,8% erkannten sie nur unter Vorbehalt an (Khorchide 2009, S. 140).

Seit einigen Jahren zeigt sich in der Islamischen Religionspädagogik ein empirisches Interesse an der Professionalität von Islamlehrkräften: So ermöglicht die qualitative Untersuchung von Tuna (2019) mit den österreichischen Islamlehrkräften erstmals Einblicke in deren Professionsverständnis: Dabei offenbaren die Ergebnisse zunächst mangelnde Integrationsprozesse von Islamlehrkräften an öffentlichen Schulen, wodurch sich gleichzeitig ein eingeschränkter Handlungsrahmen sowie die fehlende Wahrnehmung als Teil des schulischen Lehrkörpers ergibt. Die nichtausdifferenzierte Identität der Islamlehrkräfte im Spannungsfeld zwischen kollektiver, persönlicher und beruflicher Identität führt zu einer verstärkt ausgeprägten kollektiven Identität (verstärkte Identifizierung mit den muslimischen Schüler:innen bzw. Muslim:innen im Allgemeinen), an der Islamlehrkräfte ihre Handlungen ausrichten. In der Wahrnehmung der eigenen Lehrer:innenrolle im Sinne einer kollektiven Identität auf der einen und den beruflichen Anforderungen in der Schule auf der anderen Seite geraten Islamlehrkräfte in Handlungs- und Entscheidungskonflikte. Für die professionelle Bewältigung fehlt es zumeist an entsprechenden Kompetenzen. Tuna hebt insbesondere die fehlende »Reflexion, Offenheit und Mut« (ebd., S. 255 f.) hervor, um unterschiedliche und an die Islamlehrkräfte herangetragene Aufgaben und Rollen im Kontext des Islamunterrichts einschätzen und professionell bewältigen zu können. In diesem Sinne definiert Tuna die Professionalisierung von Islamlehrkräften als langwierigen und erst an seinem Beginn stehenden Prozess, der kontinuierlich im Spannungsfeld individueller, kollektiver und institutioneller Faktoren steht und von diesen geformt und gesteuert wird (ebd., S. 245 ff.).

Im Vergleich zu Tuna geht Kamcili-Yildiz (2021) quantitativ vor und lehnt ihre Untersuchung an die Professionsmodelle des Expert:innenparadigmas an. Dabei untersucht sie – wie zuvor erwähnt – fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen sowie Haltungen und motivationale Orientierungen von Islamlehrkräften im Bundesland Nordrhein-Westfalen (ebd., S. 126 ff.). Damit werden erstmals professionelle Kompetenzen und Haltungen von Islamlehrkräften mit Methoden empirischer Professionsforschung erfasst. Was die Haltungen und motivationalen Orientierungen angeht, konnte Kamcili-Yildiz aus den Ergebnissen eine positive Haltung gegenüber anderen Religionen ableiten. Genauso sind die Befragten überwiegend mit ihrem Beruf als Islamlehrkraft zufrieden. Im Bereich der fachwissenschaftlichen Kompetenzen offenbart die Studie Defizite; die Ursache dafür ermittelt Kamcili-Yildiz in der kurzen (Nach-)Qualifizierung der Islamlehrkräfte über Zertifikatskurse. Bei den fachdidaktischen Kompetenzen zeigt sich wiederum eine Tendenz zur Glaubensvermittlung bzw. zu einer Didaktik mit Unterweisungs- und Belehrungscharakter. Dies wird auf die persönlichen Bildungserfahrungen von Lehrkräften und auf die mangelnde Qualifizierung zurückgeführt. Dabei fehlt es den Lehrkräften vor allem an Reflexionskompetenzen, die Inhalte des Islamischen Religionsunterrichtes und die didaktische Planung

und Gestaltung stets einem Reflexionsprozess zu unterziehen, um daraus neue Erkenntnisse für die pädagogische Tätigkeit abzuleiten (ebd., S. 160 ff.).

Auch wenn die Studien von Tuna (2019) und Kamcili-Yildiz (2021) wichtige Erkenntnisse für das Professionsverständnis von Islamlehrkräften liefern, weisen sie in professionstheoretischer Hinsicht auch gewisse Grenzen auf: Beide Untersuchungen haben zwar Mängel in bestimmten Dimensionen der Lehrer:innenprofession aufzeigen können, über die konkrete Praxis des schulischen Alltags, also zur Frage, wie Islamlehrkräfte mit den Defiziten und den daraus resultierenden Herausforderungen umgehen, konnten die Studien allerdings nur wenige bis gar keine Informationen liefern. Dabei können langjährige Erfahrungen von Islamlehrkräften und die Rekonstruktion ihrer Haltungs- und Handlungsmuster wichtige Impulse für das Professionsverständnis liefern und infolgedessen die Möglichkeit schaffen, den Kern professionellen Handelns von Islamlehrkräften theoretisch zu bestimmen.

### **2.3 Professionalisierungsbedürftigkeit als Ausgang – Zugänge zu einem komplexen Forschungsgegenstand**

Die Erforschung der Professionalität von Islamlehrkräften erwies sich in unserer Erfahrung – bei anfänglich bewusst eingenommener Haltung des *native going* – als eine Herausforderung in methodischer und methodologischer Hinsicht gleichermaßen. Die Annahme einer bildungspolitisch, bildungswissenschaftlich und religionspädagogisch bereits etablierten Profession hätte den explorativen Zugang zum Forschungsfeld komplett verzerrt. In der Interviewdurchführung war eine große Aufmerksamkeit gefragt, um normative Konstruktionen dessen, was ein:e Religionslehrer:in *früher* für eine Rolle gehabt hätte oder gegenwärtig alles können sollte, sofort zu unterbinden und die Erzählungen unmittelbar auf die konkrete Lehrer:innenpraxis im Hier und Jetzt umzulenken.

Die befragten Islamlehrkräfte haben in diesem Zusammenhang die Metapher geprägt: Ohne entsprechende Vorerfahrungen in der Etablierung und Gestaltung eines vergleichsweise neuen schulischen Faches war der Anfang für viele Lehrkräfte buchstäblich »ein Sprung ins kalte Wasser« (Int. 2: 12). Entgegen den Erwartungen vieler befragter Lehrkräfte und sonstigen im (politischen und milieuspezifischen) Raum stehenden Anforderungen an eine Islamlehrkraft an staatlichen Schulen sind die Lehrkräfte mit folgender Paradoxie konfrontiert: Die Expert:innen, die im Grunde nichts wissen. Dies spiegelt sich etwa in folgender Aussage wider: