



Nebeneinander ohne Konflikte

Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften

Bettina Brandstetter^a, Oliver Reis^b, Eva Wenig^c, Senol Yagdi^c

^a Universität Wien, ^b Universität Paderborn, ^c Universität Graz
bettina.brandstetter@univie.ac.at

EINGEREICHT 23 JAN 2021

ÜBERARBEITET 7 FEB 2021

ANGENOMMEN 12 FEB 2021

Dieser Beitrag untersucht die Erfahrungen und Wahrnehmungen zweier Religionslehrerinnen im Rahmen eines katholisch-islamischen interreligiösen Teamteachings an einer österreichischen Volksschule, das anschließend in einem Gruppengespräch mit einem ebenfalls interreligiös zusammengesetzten Forscher*innenteam der Universität Graz reflektiert wurde. Als Auswertungsmethode dient die rekonstruktive Sozialforschung nach Bohnsack. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die beiden Lehrerinnen ihre Kooperationserfahrungen und Rollenidentitäten rekonstruieren. Bei beiden zeigt sich die Prägung durch die Traditionen und Professionsverständnisse ihres jeweiligen Fachs und der dahinterstehenden Religionsgemeinschaft. Obwohl das Team auf eine professionelle Lehrgemeinschaft ausgerichtet ist, lässt sich eine binäre und exkludierende Interaktionslogik rekonstruieren. Dies führt dazu, dass die beiden in einem hierarchischen Interaktionsmuster agieren, wie es für multiprofessionelle Teams typisch ist. Die religiöse Differenz, die den Unterricht anreichern soll, ordnet die Professionen. Die Akteur*innen, die sich als professionell verstehen, setzen sich zu anderen Professionalitäten in Distanz, und zwar gerade dann, wenn die Verarbeitung der gesellschaftlichen Situation und der Institutionenlage konträr verläuft. Die Ausrichtung auf ein gemeinsames Handlungsziel, wie es Lehrgemeinschaft benötigt, ist nur dann möglich, wenn die religiöse Differenz unbeachtet bleibt; dann werden selbst konträre Professionsvorstellungen zueinander geführt.

SCHLÜSSELWÖRTER: christlich-islamisches Teamteaching, multiprofessionelles Team, Überzeugungen und Handlungsvorstellungen, rekonstruktive Sozialforschung nach Bohnsack, Differenzierungs- und Subjektivierungspraktiken

1. Interreligiöses Teamteaching als Forschungsort für religionspädagogische Subjektivierungsvorgänge

Zwei Religionslehrkräfte (islamisch/katholisch) der Volksschule gehen für eine interreligiöse Unterrichtsreihe eine Kooperation ein. Gemeinsam mit einem interreligiös zusammengesetzten Forscher*innenteam der Universität Graz reflektieren

sie im Anschluss die durchgeführte Reihe. Die Frage ist, wie die beiden ihre Kooperationserfahrungen und Rollenidentitäten rekonstruieren. Sind interreligiöse Lehr- und Lerninteraktionen so selbstverständlich, dass die beiden zusammen mit dem Forscher*innenteam eine gemeinsame Sprache sprechen und sich an den gleichen Maßstäben orientieren? Oder ist das Interaktionsgefüge vielleicht fragiler und spiegelt damit auch komplexe gesellschaftliche Diskurse zum Verhältnis der Religionen wider? Der folgende Beitrag rekonstruiert relevante Oppositionen im professionellen Selbstverständnis, die ein Licht auf die gegenwärtige Situation der christlichen und muslimischen Religionspädagogik in Österreich werfen und so selbstkritische Einblicke gerade in den Umgang mit Differenzen in der christlichen Religionspädagogik gewähren.

1.1 Zum Forschungskontext

Das Forschungsprojekt „Integration durch religiöse Bildung“¹ an der Universität Graz bietet mit seinen Unterrichtsforschungen zu einem religiös-kooperativen Religionsunterrichtssetting im christlich-islamischen Teamteaching einen reichen Datenpool, um zum einen die veränderte religionsplurale Situation für den Religionsunterricht nachzuzeichnen und zum anderen die Wirkungen dieser religiösen Vielfalt auf unterrichtliche Prozesse in der Schule zu untersuchen. In einem multiperspektivischen Vorgehen wird der konkrete Unterricht mittels teilnehmender Beobachtung und Videografie erforscht. Im Anschluss an die religionsübergreifenden Einheiten erfolgt sowohl mit den Lehrpersonen als auch mit den Schüler*innen ein Gruppengespräch. Ziel ist es dadurch herauszufinden, welche spezifischen Chancen, aber auch welche Herausforderungen und Aporien mit einem religionskooperativen Lernsetting im christlich-islamischem Teamteaching verbunden sind.

Der Gegenstand des vorliegenden Artikels ist ein reflexives Gruppengespräch mit zwei Volksschullehrerinnen zum erlebten Unterricht. Dabei ist mit Blick auf das Mehrebenenmodell der Herausgeber*innen des vorliegenden Bandes gerade der Zusammenhang der Diskursebene mit der Organisation Schule bzw. Religionsunterricht und der Subjektivierung der Religionslehrkräfte von besonderem Interesse. Subjektivierungen nehmen wir mit Foucault als ein Wechselspiel von Unterwerfung und Selbstdisziplinierung wahr, das im Rahmen diskursiver Ordnungen stattfindet und Machtwirkungen impliziert (vgl. Foucault, 1994). Diese Ordnungen entfalten Mittel der Habitualisierung, insofern sie bestimmte Zugehörigkeiten und Identitätspositionen gegenüber anderen privilegieren und häufig mit einer exkludierenden Logik operieren, die Einzelnen auferlegt, sich in derselben darzustellen und zu verstehen (vgl. Mecheril, 2014, S. 16).

¹ Gefördert wird dieses Projekt durch das BM:EIA (später: Bundeskanzleramt), durch das Bildungsministerium, durch die Universität Graz sowie durch die Stadt Graz und das Land Steiermark. Nähere Informationen: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/>

gungen auswirkt, weil die beiden Lehrkräfte und die Interviewer*innen einander mit großem Respekt und Offenheit für die jeweiligen Überzeugungen begegnen.

Nun zum Hintergrund des ausgewählten Materials: Die Religionslehrkräfte wurden im Anschluss an drei gemeinsame Unterrichtseinheiten im christlich-islamischen Teamteaching vom Forschungsteam befragt, das interreligiös (islamisch/katholisch) zusammengesetzt war und den Unterricht ebenfalls beobachtet hatte. Insgesamt haben fünf Personen, zwei Lehrpersonen und drei Forscher*innen, am Gruppengespräch teilgenommen. Die beiden Lehrpersonen sind weiblich, unterrichten an einer österreichischen Volksschule und haben über zwanzig Jahre Berufserfahrung. Den religionsübergreifenden Unterricht im Teamteaching haben sie in einer vierten Klasse zum Thema ‚Religionsstifter‘ durchgeführt. Das Thema und die dazugehörige lehrplankonforme didaktische wie auch methodische Umsetzung konnten die Lehrpersonen frei wählen. Für beide war diese Form des Unterrichtens neu.

1.2 Leitthese: Interreligiöse Kooperation als multiprofessionelles Team

Da es sich bei den beiden Religionslehrkräften um regulär ausgebildete und mit Berufserfahrung ausgestattete Professionelle handelt, wäre es naheliegend, eine (inter-)professionelle Rollenbeziehung anzunehmen, die von einem geteilten Professionsverständnis sowie Teamarbeit auf Augenhöhe ausgeht (Dizinger, 2014; Speck, Olk, Böhm-Kasper, Stolz & Wiezorek, 2011). Entgegen dieser Erwartung zeigt sich uns der vorliegende Fall als multiprofessionelles Team, also als eine Zusammenarbeit, die nach Trumpa, Franz und Greiten auf Asymmetrien basiert. Multiprofessionelle Teams in der Schule werden üblicherweise als Kooperationen zwischen Lehrkräften, Sonder- bzw. Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen oder der Assistenz für Kinder mit Förderbedarfen verstanden (Trumpa, Franz & Greiten, 2016). Sie sind vom Begriffsinhalt her solche Beziehungsformen, in denen deutlich

- heterogene Professionen zusammenarbeiten, die innerhalb und vor allem außerhalb der Schule eigenständig arbeiten könnten und deshalb autonome Tätigkeitssysteme und Zielvorstellungen ausgebildet haben,
- das Nebeneinanderplanen und -ausführen durch die unterschiedlichen Tätigkeitssysteme die Normalrealität darstellt,
- in der Zusammenführung in der Schule asymmetrische Rollenbeziehungen vorausgesetzt werden und
- durch die institutionell verankerte Rollenbeziehung entsprechend Autonomieverluste gegenüber (bisher) getrennten Praktiken vorausgesetzt werden (Hollenweger, 2016; Janz, 2006, S. 92; Jutzi, 2018, S. 65; Lenz, 2017, S. 19, 63; Speck et al., 2011).

In unserem Beitrag verfolgen wir die Leitthese, dass eine Kooperation auf Augenhöhe, gemeinsame Planungen bzw. eine ko-konstruktive Kooperationsform (Janz, 2006, S. 91) im vorliegenden Fall gerade aufgrund der *religiösen Differenz* sowie der damit einhergehenden Ordnungen nicht möglich ist. Durch die Differenzierungs-

vorgänge entlang religiöser Zugehörigkeit und religionspädagogischer Sozialisation, in die auch die interviewenden Forscher*innen involviert sind, werden Zugehörigkeitsordnungen und Adressierungen vorgenommen, die schon etablierte Subjektivierungen der beteiligten Personen aufrufen bzw. vor denen diese sich selbst als Subjekte hervorbringen. In der Analyse des ausgewählten Interviews wollen wir daher der latenten empirischen Sinnstruktur im interreligiösen Verhältnis nachgehen, durch welche die Unterrichtsorganisation offenbar in die Form eines multiprofessionellen Teams mündet. Im zweiten Beitrag werden wir damit einhergehende Professionstypen charakterisieren.

1.3 Methodisches Vorgehen

Um unsere Leitthese zu plausibilisieren, setzen wir bei der Analyse des Materials folgendermaßen an:

Methodologische Grundentscheidung: Wir gehen davon aus, dass sowohl die befragten Lehrkräfte als auch das interviewende Forscher*innenteam eine klare Vorstellung davon haben, wie das Fach Religion professionell unterrichtet wird. Zugleich nehmen wir an, dass sowohl das *Halten* als auch das *Beobachten* interreligiösen Religionsunterrichts im Angesicht der religiösen Differenz Neuland ist, für die keine standardisierten Verhaltensweisen vorliegen. Es liegt daher nahe, dass alle am Reflexionsgespräch beteiligten Akteur*innen versuchen werden, die überkomplexe Situation über ihre professionelle Vorstellung von der Aufgabe zu strukturieren. Denn Profession dient genau dazu, gesellschaftliche Erwartungen und biographische Handlungsmöglichkeiten in eine Handlungsstruktur zu übersetzen, die die Kontingenz der komplexen Situation bindet (Helsper, 2004, S. 303; Schütze, 2000, S. 50). Offen bleibt die Frage, ob die beiden Lehrkräfte sowie die interviewenden Forscher*innen dabei das gleiche Professionsverständnis als Rahmen verwenden.

Methodisch wollen wir diese Fragestellung im Rahmen der *rekonstruktiven Sozialforschung* nach Bohnsack aufnehmen. Der Professionsbezug wird dabei als Orientierungsrahmen interpretiert, der die reflektierende Kommunikation nach dem gemeinsamen Unterrichten strukturiert. Die Forschungsfrage lässt sich dann übersetzen als die Rekonstruktionsaufgabe gemeinsamer *konjunkter* oder verschiedener *disjunkter* Wissensräume mit interner Homologie oder Kontrastierung gegeneinander (Bohnsack, 2017; Martens & Asbrand, 2018).

1.4 Methodische Schritte

Der Analyseprozess folgte den Schritten Bohnsacks. In der Darstellung integrieren wir die formulierende Interpretation aus Platzgründen nicht in unseren Beitrag, sie bildete aber die Basis, um erstens die Sequenzstruktur aus derselben aufzunehmen und entlang der Charakteristika von multiprofessionellen Teams (Hollenweger,

2016; Janz, 2006; Lenz, 2017; Speck et al., 2011) die Sequenzanalyse durchzuführen. Dabei geht es darum, konjunkte und disjunkte Wissensräume im Professionsverständnis herauszuarbeiten, deren innere Struktur an der Kopplung von Fachlichkeit und (Fach-)Didaktik hängt. Um die Orientierungsrahmen in der sinngenetischen Analyse zu erkennen, werden wir *zweitens* die fachlichen und die didaktischen Orientierungsschemata differenziert ausarbeiten und *drittens* im Schritt der relationalen Analyse in der Kopplung der religiösen und der didaktischen Typen über eine Analyse der homologen und der kontrastierenden zwei Begründungstypen von Professionalität als Religionslehrkraft unterscheiden können. Im *vierten* Schritt gehen wir rückblickend darauf ein, wie in der Interviewsituation die beiden Professionalitäten selbst vom Diskurs der Religionspädagogik her bewertet werden und wo mit der Subjektivierung innerhalb eines bestimmten Professionsverständnisses Anerkennungsfragen verbunden sind. Im *fünften* Schritt fragen wir zum Abschluss danach, was diese Ergebnisse für das Projekt und die Lehrer*innenbildung, aber auch für den religionspädagogischen Diskurs bedeuten können.

Die Teilung in zwei Beiträge ergibt einerseits den vorliegenden Artikel zur Form des Teamteachings als multiprofessionelle Zusammenarbeit, der vor allem den Schritt der Sequenzanalyse fokussiert, worauf der zweite Artikel mit der Charakterisierung der Professionsverständnisse in den Schritten der sinngenetischen und der relationalen Analyse anschließt.

2. Differenzierungs- und Subjektivierungspraktiken im reflektierenden Gespräch über das interreligiöse Teamteaching

In der folgenden reflexiven Interpretation werden im Rahmen einer Sequenzanalyse die im Gruppengespräch vollzogenen Differenzierungs- und Subjektivierungspraktiken dargestellt. Bei der Analyse gehen wir so vor, dass wir zunächst den Aufbau der religiösen Leitdifferenz skizzieren und dann entlang der Merkmale des multiprofessionellen Teamteachings die Interaktionsstruktur freilegen.

2.1 Binäre Codierung: Wir und Ihr

Das reflektierende Gespräch im Anschluss an die gemeinsamen Unterrichtsstunden wird von Forscher₁ (F1) mit der Adressierung der beiden Lehrkräfte als ein Team eröffnet:

F1: „Also wie habt ihr überhaupt generell diese drei Stunden mit euren Schülerinnen und Schülern erfahren bzw. wahrgenommen?“ (2–3) Ob auch die Schülerinnen und Schüler den beiden Lehrkräften gemeinsam oder getrennt zugeordnet werden, bleibt in dieser Anrede zunächst offen, sie werden aber sehr rasch – bereits im ersten Abschnitt – von der katholischen Religionslehrerin (KL) als „islamische“ (24) versus „katholische“ (26) Kinder differenziert. Die damit eröffnete binäre Co-

dierung entlang der Religionszugehörigkeit wird im Verlauf des Gespräches sowohl von den beiden Lehrpersonen als auch von den interviewenden Forscher*innen aufgenommen. Die Lehrerinnen sprechen von „meine“ (101), unterscheiden damit implizit „deine“ Kinder und nehmen eine Selbstzuordnung zu einem „Wir“ (51) versus „Ihr“ (50) vor. Auch die Forscher*innen spielen diese Differenzierung in Form unterschiedlich zu erwartender Reaktionen in das Interview ein:

„Habt ihr beide so den Eindruck gehabt, dass es einen Unterschied gibt in den Reaktionen zwischen den muslimischen Kindern und den christlichen Kindern? Also, dass die unterschiedlich eingestiegen sind? Oder es sind einfach (...) Schüler?“ (578–581).

Interessant ist hier die geäußerte Unsicherheit darüber, ob diese Differenz tatsächlich praxisrelevant ist oder es sich doch um ein Kollektiv von Schüler*innen handelt, die hinsichtlich Reaktionen auf den gemeinsamen Unterricht nicht unterschieden werden können.

F2 nimmt die religiöse Differenzsetzung zunächst auf, indem sie fragt, wie es den Lehrpersonen jeweils „mit den Schülern der anderen Religion“ (887) gegangen ist, problematisiert diese dichotome Adressierung aber kurz darauf selbst:

„Ja, das, was mir halt aufgefallen ist, in dem Setting, war immer diese WIR-Form, also WIR, die Muslime und WIR Christliche. Also ich habe ganz oft diese Wir-Formulierungen gehört. War das eine bewusste Entscheidung oder passiert so etwas wahrscheinlich eher unbewusst?“ (912–914).

Abgesehen von dieser kurzen Reflexion wird die Unterscheidung in eine christliche (bzw. katholische) versus eine islamische Lern-/Gruppe von allen am Gespräch beteiligten Personen vom Beginn bis zur letzten Gesprächssequenz wiederholt *re-produziert*. Die Dominanz dieser religiösen Differenzsetzung wirft für uns die Frage auf, welchen Einfluss sie auf die Planung und den gemeinsamen Unterricht der beiden Religionslehrkräfte ausübt und inwiefern sie insgesamt die interreligiös zusammengesetzte Gesprächssituation prägt. Ist sie konstitutiv für das Teamteaching im multiprofessionellen Modus? Oder führt sie sogar unweigerlich zu einer koexistenten Form der Unterrichtsgestaltung und Interaktion?

2.2 Unterricht im Modus des multiprofessionellen Teamteachings

2.1.1 Heterogene Profession

Die gesetzte Dichotomie setzt sich in den Professionsbezügen der Lehrerinnen fort, mit denen sie ihr Unterrichten in einen Referenzrahmen des guten Unterrichts stellen. Sie werden im Reflexionsgespräch ausgehandelt und hervorgebracht. Der

Bezug auf einen solchen Referenzrahmen wird dann nötig, wenn eine Handlungssituation als offen erlebt wird und nun in der Kontingenz Handlungsgründe angegeben werden, warum Entscheidungen so getroffen worden sind. Da sich die Profession vor allem in der stellvertretenden Deutung zeigt, ist eine Äußerung wie „die Kinder [...] hätten gerne gehabt“ (5) eine solche Bezugnahme, die deren Wissenszuwachs, Aufmerksamkeit (118) oder ihre Motivation (25–26) als hinreichenden Grund für didaktische Entscheidungen anführt. Aber auch Bezugnahmen auf den Jahresplan (593), die Erwartungen von Eltern (509), auf das Wissen um Sozialisationsbedingungen (345), auf konfigurierte didaktisch-methodische Praktiken wie eine Bildpräsentation-Gruppenarbeit-Plakate (482–486) oder auch auf Phasierungsvorstellungen (493–501) machen die professionelle Rahmung deutlich. Lehrer*innenprofession muss die verschiedenen Erwartungen in routinisierte Muster überführen, die die Komplexität reduzieren. In unserem Fall bilden sich auf zwei Ebenen divergente und oppositionelle Bezugnahmen auf die Profession aus, wenn z. B. die eine Lehrkraft die Proposition zur Phasierung des Unterrichts mit einem eher konstruktionsorientierten Design eröffnet, während die zweite Lehrkraft das Thema divergent über ein instruktionsorientiertes Design elaboriert, eine der interviewenden Personen dies erneut divergent als didaktisch begründeten Lehrer*innenvortrag *fremdrahmt* (Martens & Asbrand, 2018, S. 59) und dann die zweite Lehrkraft darauf mit einer oppositionellen Konklusion und dem Verweis auf den Stoffdruck schließt (482–513). Der *exkludierende Interaktionsmodus* (ebd. S. 50) im Professionsbezug lässt sich als Orientierungsschema der Akteurinnen weiter programmatisch ausarbeiten und wird später für die Bildung der Orientierungsrahmen entscheidend sein.

2.1.2. Nebeneinander planen

Für die gemeinsame Vorbereitung der Unterrichtseinheiten setzten sich die beiden Lehrkräfte laut islamischer Religionslehrerin (IL) fast eine Stunde zusammen (158), um die Inhalte auszuwählen und den Unterrichtsablauf zu koordinieren (169). Ansonsten bereiteten sie sich gesondert auf die Einheiten vor und sandten der jeweils anderen Lehrerin die Unterlagen zu. Die Vorbereitung wird als „guter Austausch“ (170) bezeichnet.

„Es war gut, eigentlich, wir haben einmal gemeinsam miteinander gesprochen, dann hat sie mir auch das zuschicken lassen, was sie über Jesus, und ich habe ihr geschickt über Mohammed, über Kaaba auch. Und genauso wie ich sie, sie akzeptiert auch, was ich erzähle“ (429–431).

Analog zu ihren Planungen etablieren die beiden Lehrkräfte eine koexistente Unterrichtsform. Jede der beiden übernimmt Phasen des Unterrichts, wobei sie sich einerseits weder inhaltlich noch methodisch unterbrechen und andererseits versuchen, ihre Ziele unabhängig voneinander zu erreichen.

„Also es ist einmal mein Interesse da, wobei ich schon bei mir immer wieder merke, dass ich irgendwie bewusst nicht eingreife oder nicht/ Irgendwie denke ich mir, ok, wir haben das so ausgemacht, da möchte ich mich nicht einmischen [...] das ist irgendwie so ein bewusstes Zurücktreten, einfach, weil ich neugierig und gespannt bin, wie das einfach der andere macht und gestaltet“ (444–450).

2.1.3. Asymmetrische Rollenbeziehungen als Folge der binären Codierung

KL konstruiert sich von Beginn an als Anwältin der Kinder, die sie zugleich als Referenz für ihre eigenen Anliegen und Kritiken angibt. Mit der Wahl der Subjektorientierung, auf der sie durchgängig beharrt, setzt sie an den Anfang des reflektierenden Gesprächs eine starke Proposition. IL stellt hingegen zuerst das Gebet in den Mittelpunkt, mit dem sie auch den gemeinsamen Unterricht eröffnet hat (45). Sie betont, „wie wichtig es ist, dass wir den gleichen Gott anbeten“ (47–48), und plausibilisiert damit ihr Anliegen, die Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt zu rücken, „dass wir den Schultag gut überleben können. Es darf von der Religion her kein Konflikt sein. Dass die Kinder miteinander gut umgehen, dass die Kinder miteinander lernen.“ (56–58) Ihre Aussagen erfahren stets eine theologische Rückbindung: „wir werden auch vor Gott stehen und antworten“ (67–68).

Mit zunehmender didaktischer Kritik seitens ihrer katholischen Kollegin beginnt auch IL die Beziehung zu den Kindern (272f.) sowie deren Partizipation im Unterricht bzw. die Notwendigkeit von Methodenvielfalt in ihre Argumentation aufzunehmen (401, 496f.), wobei sie stets der religiösen Praxis sowie entsprechenden Inhalten den Vorrang einräumt. „Die Hälfte ist dann die Bittgebete und meine Erzählungen und der Rest ist, dass sie [die Kinder] auch ein bisschen arbeiten“ (500–501).

Die asymmetrische Rollenbeziehung wird über die Profession eröffnet, da offenbar hinter dem Professionsverständnis Diskurse und Institutionen stehen, die diese unterschiedlich bewerten. Auch die interviewenden Forscher*innen steigen in diese Dynamik ein, wodurch es zu Autonomieverlusten für IL kommt.

2.1.4. Autonomieverluste und Ringen um Autonomie

Im Verlauf des Interviews fällt auf, dass KL für ihre subjektorientierte Ausrichtung viel Zustimmung von den Interviewer*innen erfährt. Sie hat offensichtlich jenes Orientierungsschema gewählt, das auch beim Forscher*innen-Team im Fokus der Aufmerksamkeit steht, weil es offenbar in der gegenwärtig favorisierten religionspädagogischen Diskussion als angemessen gilt. IL wird hingegen mit Fragen konfrontiert, die eher verunsichernd als bestätigend anmuten:

„Also, Entschuldigung, das Bittgebet, also machst du das in jedem Unterricht oder nur vor der Schularbeit?“ IL: „Jede, ja, in jeder Stunde. Nein, nein, jede Stunde mache ich das.“ Ft: „Ach so, ok“ (650–655).

Eine subtile hegemoniale katholische Rahmung dokumentiert sich rein materiell im folgenden Abschnitt, in dem die islamische Seite gegenüber der katholischen Tradition marginalisiert wirkt:

„[...] jetzt kommt ihr beide, wenn ich das so sagen darf, natürlich aus einer eigenen, logischerweise, katholischen religionsdidaktischen Tradition mit der Geschichte katholischer Religionspädagogik des katholischen Religionsunterrichts bzw. das Gleiche auf der islamischen Seite mit eigenen Vorstellungen auch des Islam und der katholischen Kirche, was im Religionsunterricht passieren soll, inhaltlich, was so das Grundanliegen ist, mit jeweils dreißig Jahren eigener Religionsunterrichtsgeschichte und dann unterrichtet man plötzlich drei Wochen gemeinsam. Mich würde wirklich interessieren, wie geht das? Oder wie war das für euch? Weil da kommen ja jetzt doch auch noch einmal ein Stück weit unterschiedliche Konzepte, Traditionen, Art und Weise, den Unterricht zu gestalten – ich habe auch viele Gemeinsamkeiten, aber natürlich auch einmal kleine Unterschiede gehört – zusammen, wie ist das?“ (377–388).

Die Vorstellung von gutem Unterricht wird hier in der jeweiligen religiösen Organisation und deren Diskursen und Ordnungen, deren Religionsdidaktiken und -pädagogiken verortet, womit das Professionsverständnis der jeweiligen Lehrperson unmittelbar mit der religiösen Differenz in Bezug gesetzt wird. Ein gemeinsamer Orientierungsrahmen zwischen dem muslimischen Interviewer F1 und IL lässt sich allerdings lediglich an der Stelle vermuten, wo er das gewählte Thema des Unterrichts würdigt, sowie mit der Anfrage an beide Lehrpersonen, wie der jeweilige Unterricht ohne Anwesenheit der andersreligiösen Person „überhaupt inhaltlich und auch von der Art her [...] funktioniert“ (461–462) hätte, weil er neben der didaktischen Ebene auch die inhaltliche in den Fokus nimmt.

Die Bemessung guten Unterrichts an der Subjektorientierung und methodenreicher fachdidaktischer Umsetzung kann daher weitgehend als geteilter Orientierungsrahmen von KL und den interviewenden Forscher*innen bestimmt werden.

IL erfährt durch ihre abweichende Prioritätensetzung Autonomieverluste, die sie zunächst mit der Aufnahme der Subjektorientierung zu kompensieren sucht. Anschließend rechtfertigt sie ihre Praxis mit dem Argument des Zeitmangels und der Erwartungen seitens der Eltern, die sie um das Einüben von Suren und Gebeten mit den Kindern bitten (509–511). Als dies auch nicht gelingt, wendet sie sich direkt an die Interviewer*innen und fragt jede*n persönlich: IL: „Was hat euch gepasst?“ (727–728) und „Was hat dir gut oder nicht gut gefallen?“ (753–754). Nachdem F2 und F3 auszuweichen versuchen, gelingt es F1 schließlich, mittels Anerkennung einen inkludierenden Interaktionsmodus herzustellen.

„Also ich würde jetzt nicht beurteilen, aber ich habe wirklich in jeder Stunde etwas gelernt, aus katholischer Perspektive, auch aus islamischer Perspektive, weil du ja eine erfahrene Person bist. [...] Also ich kann nur etwas Positives sagen“ (756–764).

Auch KL versucht nun die Autonomie ihrer Kollegin zu bestärken:

„Also ich finde es auch wichtig, dass nicht nur ich dann etwas erzähle von anderen Religionen, sondern das hat ganz, ganz viel gebracht, dass eben DU da bist und, dass DU etwas erzählst, das wirkt einfach ganz anders bei den Kindern“ (827–829).

Zuletzt folgt ein Autonomiezugeständnis durch F3, der mit einer neuen Proposition die Dynamik des Gesprächs in einen (vorübergehend) inkludierenden Interaktionsmodus überzuleiten sucht.

2.1.5. Teamteaching als gemeinsamer Erfolg

Mit der Anfrage, ob interreligiöses Teamteaching in der Volksschule überhaupt sinnvoll sei, spielt F3 eine spezifische Proposition ein, die beide in eine konjunkte Positionierung bringt und eine Subjektivierung als Kollektiv evoziert:

„Für uns war es von vornherein eine Frage, wollen wir mit diesem Projekt in die Volksschule gehen, [...] [w]eil zum Beispiel der Islam und im Christentum ist es ähnlich, also die Kinder kommen aus so vielen unterschiedlichen auch islamischen Traditionen, dass die einmal diesbezüglich gesprächsfähig werden müssen und erst dann kann man zwei Religionen miteinander irgendwie in eine Klasse setzen im Religionsunterricht“ (775–782).

Die beiden Lehrerinnen einigen sich, IL führt aus:

„man könnte in der dritten, vierten Klasse es machen, aber erste, zweite, das ist zu klein (unv.). Aber dritte, vierte Klasse ist gut. Die wissen von der eigenen Religion und die haben ein Interesse an anderen Religionen auch. Da ist es eher besser“ (795–797).

Auffallend ist hier eine distinkte, essentielle Vorstellung von Religion, die auch von den interviewenden Forscher*innen verwendet wird, obwohl die innerreligiösen Differenzen in Form der unterschiedlichen Traditionen, aus denen die Kinder kommen, Beachtung finden. Die binäre Codierung, die als eine dominante Ordnung das gesamte Interview sowohl von den Interviewenden als auch den Interviewten strukturiert, verläuft entlang der Trennlinie katholisch/islamisch bzw. christlich/islamisch, sie wird aber an dieser Stelle der Kooperationsbetonung überbrückt. Diese Spur, die Kooperationsfähigkeit zu betonen, findet sich an verschiedenen Stellen.

Sie wird oft von außen initiiert, dann aber auch intern stabilisiert. So werden die beiden Volksschullehrerinnen in einer einleitenden Proposition von F1 im Kollektiv angesprochen und über ihren gemeinsamen Unterricht befragt, worauf sie ihn als Erfolg darstellen. KL beschreibt ihn als „Entwicklung“ (12), als „so ein bisschen herantasten, wie funktioniert das“ (13) und letztlich als einen „schöne[n] Weg“ (42), dem auch IL beipflichtet. Sie wünscht sich eine Fortsetzung und könnte sich interreligiöses Lernen im Teamteaching „dreimal im Jahr oder viermal im Jahr, aber nicht hintereinander, sondern aufgeteilt in drei Einheiten, vielleicht einmal im Herbst, einmal im Winter, einmal im Frühling vielleicht“ (70–71) vorstellen. Der gemeinsame Erfolg wird an der Begeisterung der Kinder einerseits sowie an der Wissensvermittlung andererseits festgemacht und besonders in der gemeinsamen Prävention bzw. Bearbeitung von Konflikten im Schulalltag zu einer Konklusion zusammengeführt. Selbst die dichotomen Professionsverständnisse werden verbunden, wenn die religiöse Differenz außen vor bleibt. So stellt KL fest: „ich glaube, da haben wir schon ein bisschen an dem Thema arbeiten können.“ (228–229), worauf IL beipflichtet: „Ich hoffe, dass es beitragen wird“ (231). In dieser Selbsteinschätzung subjektiveren sich die beiden Religionslehrkräfte vor dem Hintergrund ihres gemeinsamen Erfahrungsraumes als erfolgreiches Team, was mit der Nachfrage nach möglichen weiteren gemeinsamen Unterrichtseinheiten von F2 bestätigt wird.

3. Auswertung und Ausblick

Die zuletzt analysierte Gesprächssequenz führt uns zu einem erstaunlichen Ergebnis: Wo die religiöse Differenz unbeachtet bleibt, kann Teamteaching als Erfolg diagnostiziert werden und konträre Professionsvorstellungen werden zueinander geführt. Diese Wahrnehmung zeigt sich allerdings nur in der Eröffnung des Gespräches. Sie wird von einer binären, religiösen Differenzsetzung abgelöst, die das weitere Interview bestimmt. Gerade auf Begegnung angelegte interreligiöse Projekte sind oftmals binär angelegt und tragen damit laut Lingen-Ali und Mecheril zur Reproduktion und Reifizierung von religiös konnotierten Differenzen bei (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 17).

Durch die exkludierende Interaktionslogik der kontrastierten Orientierungsrahmen handeln die Akteur*innen im Interview bereits im immanenten Sinn ihre Orientierungsschemata aus. Würden sich die beiden Lehrkräfte im gleichen Orientierungsrahmen der Situationswahrnehmung der Schüler*innen und der stellvertretenden Deutung befinden, dann müsste es möglich sein, das interreligiöse Teamteaching als (inter-)professionelle Kooperationsform zu verstehen, sowie die gleichen Ziele zu bearbeiten. In multiprofessionellen Teams ist genau das nicht gegeben. Deshalb setzen sich als professionell verstehende Akteur*innen zu anderen Professionalitäten in Distanz gerade auch dann, wenn die Verarbeitung der gesellschaftlichen Situation und der Institutionenlage über die Grundüberzeugungen konträr verläuft.

Aufschlussreich ist hinsichtlich unserer Analyse auch die Struktur des Professionsbezugs von Baumert und Kunter (2006) für das professionelle Lehrer*innenhandeln und dessen Erweiterung für kooperative Situationen bei Paseka, Schratz & Schrittmesser (2010, S. 24), weil es dabei zum Grundsetting gehört, dass Professionalität im Lehrberuf wesentlich durch das Zusammenspiel von fachlicher und fachdidaktischer Perspektive entsteht. Dass dieses Zusammenspiel z. B. an den verschiedenen Schulformen unterschiedliche Typen ausbildet, ist bekannt (Martens & Asbrand, 2018). Unsere Analyse zeigt im zweiten Beitrag, dass auch die religiöse Differenz dazu in der Lage ist, über unterschiedliche Kopplung von Fachlichkeit und Fachdidaktik zwei zueinander asymmetrische Typen von Professionalität als Orientierungsrahmen auszubilden und damit ein multiprofessionelles Interaktionsgefüge herzustellen. Der gemeinsame Rahmen der Profession als Lehrerin reicht nicht mehr, um die Situation zu strukturieren. Stattdessen binden sich soziale Kategorien, Institutionalisierungen und Diskursbildungen an die religiöse Differenz und subjektivieren die Akteur*innen in konjunkten und disjunkten Räumen. Das überrascht vielleicht für den Schulkontext, passt aber letztlich zu anderen Befunden (Reis, Hillebrand Miriam, Mauritz, Wittke & Kamcili-Yildiz, 2020; Wittke, Mauritz, Hillebrand Miriam, & Reis, 2019), die darauf hinweisen, dass die religiöse Differenz eben keine neutrale Verschiedenheit ist, sondern immer auch Träger von sozialer Ungleichheit (Lingen-Ali & Mecheril, 2016). Für eine wirklich professionelle Lehrgemeinschaft ist die de kategorisierende Bearbeitung – hier der religiösen – Differenz ein Gelingensfaktor der koordinierten Arbeit (Vgl. Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2014, S. 10).

Wie der zweite Beitrag zeigen wird, ist dafür auch eine differenzsensible Arbeit an den religionspädagogischen Orientierungsrahmen nötig, die sich in diesem Fall auf die religiöse Differenz verteilen und sie noch weiter überhöhen. Nicht zu unterschätzen ist aber auch das Potenzial der Adressierung als professionell. Denn zur Professionalität gehört zweitens auch die Kooperationsfähigkeit. Um die komplexe Situation mehrperspektivisch zu bewältigen, sehen wir im Interview, dass die beiden Typen nicht einfach nur gegeneinander arbeiten, sondern auch konjunkte Wissensformen in der Kooperationsnotwendigkeit selbst finden können. Diese konjunkten Wissensräume sind zu pflegen, hier liegen auch gemeinsame Zielräume, die sich aus der Kooperationsbereitschaft ergeben. Bisher sind diese Räume noch in die disjunkten Orientierungsrahmen eingearbeitet.

Eine intuitive Zielvorstellung wäre vielleicht, dass das konjunkte Professionswissen einfach die anderen Differenzen managen müsste. So einfach ist es allerdings nicht, wie der nächste Beitrag zeigen wird, weil genau diese Subordination der religiösen Profilierung unter die Kooperation selbst schon wieder den Orientierungsrahmen betrifft.

Neben einer differenzsensiblen Arbeit wird es daher auch einer *Diskursensibilität* (Brandstetter, 2018, S. 7) bedürfen, also eines Bewusstseins dafür, dass sich in

die Institution Schule sowie in die jeweiligen religiösen Organisationen (Religionsgemeinschaft und deren etablierte Religionspädagogik und -didaktik) gesellschaftliche Diskurse und Ordnungen einschreiben und die individuellen Identitätskonstruktionen mittels Subjektivierungsprozessen prägen. Es sind also sowohl im Klassen- als auch im Gesprächsraum jeweils konkurrierende und hegemoniale Diskurse und Ordnungen präsent, die in den Interaktionen ausagiert werden. Diese Diskurs- und Machtebene in interreligiösen Initiativen nicht auszublenden, sondern sensibel wahrzunehmen und in religiösen Aushandlungsprozessen produktiv zu gestalten, ohne dabei binäre Codierungen fort- und festzuschreiben, könnte Aufgabe sowohl von Lehrer*innenbildung als auch religionsbezogener Forschung sein.

Literaturverzeichnis

- Baumann, M. & Behloul, S. M. (Eds.) (2005). *Kultur und soziale Praxis. Religiöser Pluralismus: Empirische Studien und analytische Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Bohnsack, R. (2017). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Brandstetter, B. (2018). Die umstrittene Religionspluralität im Kindergarten. *ÖRF*, 26(1), 7–14. <https://doi.org/10.25364/10.26:2018.1.2>
- Dizinger, V. (2014). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung* (Dissertation). Universität Bielefeld, Bielefeld. Retrieved from https://pub.uni-bielefeld.de/download/2730533/2730536/Dissertation_Dizinger2015.pdf
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 303–308.
- Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Eds.), *Netzwerke im Bildungsbereich: Band 9. Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–52). Münster, New York: Waxmann.
- Janz, F. (2006). *Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg*. Heidelberg University Library. <https://doi.org/10.11588/heidok.00006685>
- Jutzi, M. (2018). *Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie. Innovation und Qualität durch multiprofessionelle Kooperation („IQ-Koop“)* (Dissertation). Universität Zurich, Philosophische Fakultät.

- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Inklusion in Schule Und Unterricht*, 5(10), 1–13.
- Lenz, K. (2017). *Multiprofessionelle Teamarbeit. Spezifische Gelingensbedingungen für die Arbeit an Schulen am Beispiel der Schulstadt Bremerhaven* (Dissertation). Technische Universität Dortmund, Dortmund.
- Lingen-Ali U., & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *ÖRF*, 24(2), 17–24. <https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.3>
- Martens, M. & Asbrand, B. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Eds.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 11–23). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_2
- Mecheril, P. (2014). Subjektbildung in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Eds.), *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft* (S. 12–26). Bielefeld: transcript.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2010). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherungen. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Eds.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Aufl.). Wien: facultas.wuv.
- Reis, O., Hillebrand, M., Mauritz, G., Wittke, A. & Kamcili-Yildiz, N. (2020). Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität. *THEO-WEB*, 19(1), 249–266.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs- Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (Eds.) (2011). *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Retrieved from <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-2158-5>
- Trumpa, S., Franz, E. K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92.
- Wittke, A., Mauritz, G., Hillebrand Miriam & Reis, O. (2019). „Dann mache ich einfach mal weiter.“ Zur Lehrsteuerung der Studierenden in Indifferenz. *THEO-WEB*, 18(2), 267–281.

