think.difference
Büro für Gesellschaft | Organisation | Entwicklung

Denken und Handeln in Kultur und Bildung EDUCULT

INTEGRATIONSPOTENZIAL ISLAMISCHER PRIVATSCHULEN IN ÖSTEREICH

Wien, November 2019

Impressum

Studienleitung

Kenan Güngör

Autor*innen

Veronika Ehm

Rami Ali

Aron Weigl

Kenan Güngör

Thomas Schmidinger

Kontakt

think.difference | quartier 21/MQ | Museumsplatz 1/e-1.4 | A-1070 Wien

EDUCULT | quartier 21/MQ | Museumsplatz 1/e-1.6 | A-1070 Wien

Im Auftrag des

Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung | Minoritenplatz 5 | A-1010 Wien

Inhaltsverzeichnis

1 Zum Forschungsprojekt 5

1.1 Hintergrund 5

1.2 Ziele und wissenschaftliche Vorgehensweise 6

2 Forschungsstand 7

2.1 Integration und Schule 7

2.2 Integration und Islam 8

2.3 Islamische Privatschulen 13

3 Forschungsdesign 17

3.1 Thema und Fragestellungen 17

3.2 Integrationsdimensionen 17

3.2.1 Anerkennende, emotionale Integration 19

3.2.2 Gleichwertigkeitsfördernde, pluralitätsbefähigende kulturelle Integration 20

3.2.3 Gruppenübergreifende, soziale Integration 22

3.2.4 Systemische, materiell-strukturelle Integration 24

3.3 Methodisches Vorgehen 25

3.3.1 Umfeldanalyse 26

3.3.2 Feldforschung bzw. qualitative Erhebung 26

3.3.3 Stichprobenbeschreibung 28

3.3.4 Analyse 30

3.3.5 Herausforderungen und Komplikationen im Erhebungsprozess 31

4 Ebenen und Kontexte islamischer Privatschulen 33

4.1 Mikroebene: Schule 33

4.2 Mesoebene: Institutionen im direkten Umfeld 34

4.3 Makroebene: national und international 36

4.4 Kontext: Religion an islamischen Privatschulen in Österreich 37

5 Die islamischen Privatschulen dieser Studie im Überblick 39

5.1 Austrian International Schools Vienna: Oberstufenrealgymnasium und Neue Mittelschule 39

5.1.1 Private Neue Mittelschule, Austrian International Schools Vienna 42

5.1.2 Privates Oberstufenrealgymnasium, Austrian International Schools Vienna 43

5.2 Privatgymnasium Avicenna 44
5.3 Isma Private Gesamtschule „Muhammad Asad“ 47
5.4 Privates Realgymnasium des Vereins Phönix 51
5.5 SOLMIT: Islamisches Realgymnasium Wien und Neue Mittelschule Florian-Hedorfer-Straße 57
5.5.1 Islamisches Realgymnasium Wien 59
5.5.2 Neue Mittelschule Florian-Hedorfer-Straße 61

6 Analyse entlang der Integrationsdimensionen 63

6.1 Systemische, materiell-strukturelle Integration 63
6.2 Gruppenübergreifende-soziale Integration 66
6.2.1 Zusammensetzung der Schüler*innen 66
6.2.2 Zusammensetzung der Lehrer*innen 68
6.2.3 Schulklima und Konflikte 70
6.2.4 Beziehungen zwischen Schulleitung, Lehrer*innen und Schüler*innen 72
6.2.5 Beziehungen zwischen Schulleitung, Lehrer*innen und Eltern 73
6.2.6 Freundschaften und Gruppenbildung innerhalb der Schule 76
6.2.7 Außerunterrichtliche Zusatzangebote 77
6.2.8 Kooperationen mit anderen Schulen und Organisationen 78
6.3 Gleichwertigkeitsfördernde-pluralitätsbefähigende kulturelle Integration 79
6.3.1 Islamische Religion im Schulalltag 79
6.3.2 Inter- und innerreligiöse Pluralität 80
6.3.3 Umgang mit anderen Lebensstilen 81
6.3.4 Bildungshabitus 84
6.4 Anerkennende, emotionale Integration 85

7 Integrationspotenzial islamischer Privatschulen 90

7.1 Kernergebnisse 90
7.2 Ausblick und Entwicklungspotenzial 94

8 Anhang 96

8.1 Abkürzungsverzeichnis 96
8.2 Abbildungsverzeichnis 96
8.3 Tabellenverzeichnis 97
8.4 Literatur 97
8.5 Kurzprofile der islamischen Privatschulen 102

1 Zum Forschungsprojekt

1.1 Hintergrund

Im Jahr 1999 wurde die erste islamische Privatschule Österreichs im 15. Wiener Gemeindebezirk gegründet. Daraufhin kam es zu einer Reihe an Gründungen von Privatschulen, die der islamischen Community zugeordnet werden. Während zu Beginn der 2000er Jahre nur wenige solche Schulen existierten, werden mittlerweile dreizehn Schulen[1] von sieben Trägervereinen unter dem Sammelbegriff „islamische Privatschulen“ subsumiert.

Ausgehend von der öffentlichen Diskussion über die pädagogische Qualität und die religiös-weltanschauliche Ausrichtung von privaten islamischen Bildungseinrichtungen haben das Bundesministerium für Bildung, der Stadtschulrat (heute: Bildungsdirektion) für Wien und die Stadt Wien 2016 eine Kommission zur Evaluierung islamischer Privatschulen in Wien eingesetzt. Dabei wurden insgesamt sieben Standorte mittels Leitfadeninterviews und Hospitationen evaluiert. Ziel war es, Informationen über die pädagogischen und (fach-)didaktischen Konzepte und die Qualität ihrer Umsetzung an den jeweiligen Standorten zu erhalten. Der im Juli 2017 fertiggestellte Evaluationsbericht der Kommission enthält neben Beobachtungen und Empfehlungen auch den Vorschlag, eine weiterführende, wissenschaftlich-empirische Studie durchzuführen, die dem gesellschaftlich-integrativen Einfluss islamischer Privatschulen vertiefend nachgehen soll. Dabei geht es unter anderem darum, die Auswirkungen der sozialen und emotionalen Bindung zur eigenen religiösen Gruppe auf die sozio-emotionale Integration in die Gesellschaft, die vorgelebte Toleranz gegenüber unterschiedlichen Glaubensrichtungen und Lebensstilen sowie die Gleichwertigkeit der Geschlechter zu untersuchen.

Was macht das Islamische/Muslimische der Privatschulen aus?

Oft ist die Rede von „muslimischen Privatschulen“. Sowohl in der öffentlichen Debatte als auch in der Literatur werden beide Begriffe als Synonyme verwendet und beliebig ausgetauscht. Auch im Duden steht „muslimisch“ als Synonym für „islamisch“. Dabei gälte es zu differenzieren, da es sich hierbei nicht um idente, gar austauschbare Begriffe handelt.[2] Dieser Unterschied bedingt den Charakter der Begriffe. Während also das Adjektiv „muslimisch“ exklusiv ist, ist das Adjektiv „islamisch“ offener und inklusiver angelegt.

1 Darunter fallen vier Volksschulen (VS AISV, VS AVICENNA, VS PHÖNIX, VS SOLMIT), zwei Neue Mittelschulen (NMS AISV, NSM SOLMIT), eine Gesamtschule, die Volksschule und NMS umfasst (GS ISMA), vier Realgymnasien (IRGW SOLMIT, pRG AVICENNA, pRG PHÖNIX, ORG AISV), eine Fachschule (IFS IGGÖ) und ein Abendkolleg (BAfEP12).

2 Man nehme beispielsweise den Begriff der „islamischen Architektur“. Dieser bezieht sich auf eine Architekturgattung, die von islamischen Werten inspiriert, beeinflusst bzw. eingeschränkt wird, selbst dann, wenn sie von Nicht-Muslim*innen produziert wird. Islamische Architektur kann aus rein islamisch inspirierten Elementen bestehen, aber ebenso aus Elementen, die nicht vom Islam oder muslimischen Architekt*innen beeinflusst oder inspiriert wurde – wie etwa florale Elemente. Im Gegensatz dazu ist „muslimische Architektur“ nicht deskriptiv, sondern attributiv, benötigt also einen spezifischen Kontext. Muslimische Architektur bezieht sich damit auf Architektur, die von Muslim*innen geschaffen wurde. Islamische Architektur ist ein breiter, beschreibender Begriff.

Basierend auf dieser Unterscheidung wird klar, dass muslimische Schulen auch jene sein können, die von Muslim*innen gegründet wurden, sofern man diese Differenzierung vornehmen möchte. Ob diese Schulen jedoch „islamisch“ sind, ist eine andere Frage. Nicht jede Privatschule, die von einem*r Muslim*in geleitet wird, ist notwendigerweise eine „islamische Privatschule“. Als Basis einer praktikablen Definition wird in dieser Studie vorab davon ausgegangen, dass dies entweder Schulen sind, die sich in ihrer Selbstdarstellung explizit als islamisch definieren und ein entsprechendes religiöses Angebot zur Verfügung stellen und/oder den konfessionellen Status von der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) verliehen bekommen haben.

1.2 Ziele und wissenschaftliche Vorgehensweise

Ziel der Studie ist es, den gesellschaftlich-integrativen Einfluss islamischer Privatschulen zu untersuchen. Insbesondere soll analysiert werden, inwiefern diese eine gegenseitige Anerkennungskultur in und mit der Gesellschaft fördern; und ob und wie mit der sozialen und emotionalen Bindung zur Gruppe der Muslim*innen an islamischen Privatschulen eine emotionale Integration in die Gesellschaft stattfindet. Es wird dem nachgegangen, inwiefern eine Gleichwertigkeit von Geschlechtern, Glaubensrichtungen und unterschiedlichen Lebensstilen gelebt wird.

Die wissenschaftliche Erhebung erfolgte anhand eines Mixed-Methods-Designs, das im Sinne eines Grounded Theorizing umgesetzt wurde. Prozesse theoretischer Überlegungen, empirischer Erhebungen und Interpretation wurden demnach zyklisch angelegt. Eine Umfeldanalyse stellte eine Basis für die Studie dar. Die qualitative, empirische Erhebung erfolgte an sieben islamischen Privatschulen und drei öffentlichen Vergleichsschulen. Das Datenmaterial wurde einer Situationsanalyse sowie einer Themenanalyse unterzogen und schließlich mit theoretischen Überlegungen zu einem vier Dimensionen umfassenden Integrationsmodell verbunden.

Zur Struktur der Studie

Die Studie wird zuerst im Rahmen einer zusammenfassenden Darstellung relevanter Forschungsliteratur kontextuell eingebettet. Im Anschluss folgen die Herleitung des Integrationsmodells, das für diese Forschung als Grundlage dient, und Ausführungen zum methodischen Vorgehen. Eine erste Analyseebene ordnet die islamischen Privatschulen in ihren institutionellen Kontext ein und beschreibt die Ebenen, die hierbei von Bedeutung sind. Auf einer zweiten Analyseebene werden dann die einzelnen Schulprofile der islamischen Privatschulen vorgestellt. Dies umfasst Informationen zum Schulerhalterverein, politische und gesellschaftliche Hintergründe, soziale Strukturen und die Bedeutung von Religion an der Schule. Die dritte Analyseebene betrifft das Potenzial der islamischen Privatschulen allgemein hinsichtlich der vier Dimensionen des Integrationsmodells. Am Ende stehen eine Kurzzusammenfassung der zentralen Ergebnisse sowie ein Ausblick und Einschätzungen zur zukünftigen Entwicklung.

2 Forschungsstand

2.1 Integration und Schule

In der Literatur gibt es vorwiegend zwei Schwerpunktfelder, in denen Integration in Verbindung mit Schule auftauchen. Am häufigsten findet sich der Integrationsbegriff im Zusammenhang mit Sonder- und Heilpädagogik, also mit direktem Bezug zu den potenziell eingeschränkten Fähigkeiten von Kindern aufgrund einer Lernschwäche oder Behinderung. Das Ziel solcher Studien ist es oft, die Rahmenbedingungen und notwendigen Ressourcen zu definieren, die eine Schule aufbringen muss, um Kinder mit Defiziten im schulischen Alltag bestmöglich unterstützen zu können. Der zweite Schwerpunkt liegt in der Analyse der ungleichen Bildungschancen von Schüler*innen im Allgemeinen und im Kontext der migrationsgeprägten Pluralität im Besonderen.

Integration in Verbindung mit Bildungsprozessen findet sich in der Literatur, wenn es um die Integration von Kindern mit familiärer Migrationsgeschichte in die Gesellschaft geht. Die Institution Schule wird hierbei als jener Ort verstanden, mit der Kinder am häufigsten in Berührung kommen, weshalb hier ein großer Beitrag zur Integration in die „Aufnahmegesellschaft“ geleistet werden kann (vgl. Sauer/Held 2009: 7-9).[3]

In Deutschland realisierte man nach und nach die Probleme, die hierbei für die Betroffenen entstanden, woraufhin man mit „ausländerpädagogischen Maßnahmen“ in der Schule reagierte (ebd.: 222). Dass diese keineswegs erfolgreich waren, da die Nachteile ausländischer Kinder gegenüber deutschen Kindern nach wie vor fortbestanden, wurde von etlichen Autor*innen festgehalten (siehe etwa Kornmann/Klingele 1996; Seifert 1992; Diefenbach et al. 2002).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder begann in Deutschland erst Ende der 1980er bzw. Anfang der 1990er Jahre, während sie in Österreich sogar noch später einsetzte. Pionierarbeit auf diesem Gebiet leisteten etwa Hopf 1987, Esser 1990 und Köhler ebenso 1990.

Mitte der 1990er Jahre fand dann eine intensivere Auseinandersetzung mit Kindern mit familiärer Migrationsgeschichte in der Forschung statt. Einen Überblick über die Forschungsergebnisse hinsichtlich der gravierenden Nachteile von ausländischen gegenüber deutschen Schüler*innen lieferte

3 Erwähnenswert ist hierbei, dass dieser Strang in der deutschsprachigen Forschung vergleichsweise spät eingesetzt hat. Aus den 1960er Jahren gibt es in der wissenschaftlichen Literatur im deutschsprachigen Raum kaum Publikationen, welche die gesellschaftliche Integration von Menschen mit Migrationshintergrund beforschen. Ein möglicher Grund dafür könnte in der relativ kleinen Zahl an ausländischen Kindern an deutschen und österreichischen öffentlichen Schulen bestanden haben. Zudem wurde sowohl in Österreich als auch in Deutschland davon ausgegangen, dass die Kinder von Migrant*innen nach dem Rotationsprinzip ohnehin wieder in die Herkunftsländer der Eltern zurückkehren würden, also kein „Problem“ für das eigene Bildungswesen darstellen würden. Ein beträchtlicher Anteil der frühen Forschungsliteratur zum Thema beschäftigt sich mit dem deutschen Bildungswesen. Erst später kamen Arbeiten zu Österreich hinzu. Allerdings waren die deutschen Forschungsergebnisse teilweise auch für die Debatte in Österreich mitbestimmend.

Diefenbach. Dazu gehören etwa die geringere vorschulische Betreuung, die häufigere Empfehlung für die Hauptschule bei gleichzeitiger seltenerer Empfehlung für das Gymnasium, die niedrigeren Schulabschlüsse, häufigere Schulabbrüche und Klassenwiederholungen und weitere Aspekte (Diefenbach 2007: 225f.)

Immer mehr Forscher*innen beschäftigten sich mit der Bedeutung der Migrationsbiografie für den Bildungsweg. Dies geschah besonders nach der Pisa-Studie des Jahres 2000 vorwiegend mit dem Ziel, das Bildungspotenzial und schulische Leistungsniveau dieser Kinder, insbesondere der türkischstämmigen Schüler*innen, zu erfassen und zu verbessern, nachdem Leistungsunterschiede und verhältnismäßig niedrigere Schulabschlüsse im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund attestiert wurden (Agai 2008: 280ff., 295ff.).

Auch in Österreich waren internationale Vergleichstests wie PISA, PIRLS oder TIMSS, bei denen Kinder und Jugendliche mit Migrationsbiografie im Durchschnitt schwächer waren als die sog. autochthone Bevölkerung, ausschlaggebend für den öffentlichen und politischen Fokus auf Bildungspolitik als zentrales integrationspolitisches Handlungsfeld. 2008 - um etliche Jahre später als im deutschen Kontext – verständigte sich die Bundesregierung auf die Ausarbeitung des Nationalen Aktionsplans für Integration, worin Sprache und Bildung (in Verbindung mit Menschen mit Migrationsbiografie) als erster von gesamt zwanzig Punkten eingegangen ist (Brünner et al. 2011).

In der Folgezeit sind auch in Österreich einige Studien entstanden, die diesen Bereich beleuchteten (vgl. Bruneforth et al. 2012; Bruneforth et al. 2015; Carl 2016; Eder/Hörl 2010; Herzog-Punzenberger 2012, 2017; Hörl et al. 2012; Schüchner et al. 2017; Schreiner et al. 2012). Im Fokus dieser Studien standen zumeist Chancengleichheit, Leistungsvergleiche, der Umgang von Lehrpersonen mit leistungsschwachen Schüler*innen sowie Migration und Mehrsprachigkeit im Kontext der Schule.

Nun ist gerade Integrationspolitik als Querschnittsmaterie zu Bildung ein Thema, das auch im öffentlichen Diskurs mit höherer Sensibilität versehen ist. Das Schulsystem fungiert als eines der zentralen gesellschaftlichen Sozialisations- und Integrationsinstanzen, in der mit der Bildung auch gemeinschaftliche Normen und Kompetenzen vermittelt werden soll. Gerade deshalb handelt es sich dabei um ein stark umkämpftes Gesellschaftssystem (vgl. Bruneforth et al. 2012; Hajdar/Rothmüller 2016), welches durch die Verbindung mit Integrations- und Migrationsfragen noch zusätzliche emotionale Aufladung erfährt.

2.2 Integration und Islam

Erlebbar war diese emotionale Aufladung in Europa insbesondere ab den Anschlägen des 11. Septembers und dem daraufhin einsetzenden öffentlichen und zugleich kritischem Interesse an Islam und Muslim*innen. In Deutschland und Österreich fiel die Debatte auf einen fruchtbaren Boden, da türkeistämmige Menschen und deren Kinder ohnehin im Fokus der bildungs- und integrationspolitischen

Debatte standen. Begriffe wie „Parallelgesellschaft“ und „fehlender Integrationswillen“ dominieren – nicht nur im deutschsprachigen Raum – die Integrationsdebatte. In den Fokus der öffentlichen Debatte gelangen dabei immer wieder Muslim*innen, die quasi als Stellvertreter*innen der Migrant*innen gesehen werden und deren religiös-politische Einstellungen und „Integrationsbereitschaft“ auch in der Forschung ergründet werden sollen. Im öffentlichen Diskurs wird der Islam tendenziell mit Negativkonotationen assoziiert. Laurence and Vaïsse beschreiben die Portraitierung des Islams in der Öffentlichkeit als:

> „either portrayed as a foreign culture, defined essentially by ‚Arab‘ or ‚Muslim‘ values as purportedly propagated by North African immigrants; or as a religion, often a fundamentalist one; or as a geopolitical force, in reference to the crises in the Middle East, the umma, and Islamist terrorism“ (Laurence/Vaïsse 2006: ix).

Die aktuellsten Daten zur Anzahl der Muslim*innen in Europa stammen aus dem Jahr 2016. 4,9 Prozent der europäischen Bevölkerung haben einen muslimischen Hintergrund – das sind rund 26 Millionen Menschen (Pew Research Center 2017). Der aktuelle Anstieg der Bevölkerung mit muslimischer Prägung in bestimmten europäischen Staaten, etwa Deutschland, Österreich und Italien, ist auf die Flüchtlingsbewegung 2014/2015 zurückzuführen. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass der Islam in Europa keinesfalls ein neues ausschließlich durch Migration verbreitetes Phänomen wäre, sondern es in anderen Teilen Europas (v.a. Südosteuropa) seit Jahrhunderten autochtone muslimische Bevölkerung gibt und ein beträchtlicher Teil der muslimischen Bevölkerung Österreichs sich aus dieser europäisch-muslimischen Bevölkerung aus Bosnien und Herzegowina, Serbien (Sandschak), Albanien und Kosovo zusammensetzt. Die Fluchtbewegung aus Syrien und Afghanistan 2015 intensivierte hierzulande allerdings bereits vorhandene Debatten rund um Islam, Migration und Integration.

Dennoch war die muslimische Bevölkerung schon vor 2016 Forschungsgegenstand etlicher Studien in verschiedenen Staaten Europas. Mayanthi Fernando beschrieb etwa die Situation französischer Muslim*innen wie folgt:

> „Muslim French are an object of serious consternation in France, and therefore a common object of study for French sociologists, anthropologists, and political scientists as well as a common target of governmental intervention.“ (Fernando 2014: 26)

Studien zu Muslim*innen in Frankreich (dem europäischen Land mit der größten muslimischen Population) sowie Studien in Europa generell gibt es viele (vgl. u.a. Cesari 2002; Davidson 2012; Sedgwick 2014; Fetzer/Soper 2005).

In Österreich kann man dahingehend drei Forschungsrichtungen beobachten. So gibt es Studien zu muslimischen Institutionen, welche in den nachfolgenden Zeilen – insbesondere aufgrund deren Relevanz zur Studie – präziser dargestellt werden sollen. In vergleichsweise ähnlicher Dichte gibt es zudem Studien, die die Werthaltungen und Einstellungen von Muslim*innen bzw. von Teilgruppen wie z.B.

von geflüchteten Menschen mit und ohne muslimischem Hintergrund etc. ergründen (vgl. Rohe 2006; Weiss 2007; Weiss et al. 2016; Filzmaier 2017; Kohlbacher et al. 2017).

Viele Studien jüngeren Datums fokussieren dabei insbesondere auf die Frage nach der Verbreitung extremistischer und/oder fundamentalistischer Einstellungen innerhalb der muslimischen Bevölkerung. Dieser Trend verstärkte sich in der Hochphase des sog. „Islamischen Staates" der Jahre 2014/15. Herrschte bereits zuvor eine gewisse Grundskepsis gegenüber Islam und Muslim*innen, zu der intransparente Institutionen und zum Teil islamistische Tendenzen muslimischer Verbände auch einen Beitrag geleistet haben, so verstärkte sich diese durch die Entwicklungen in Syrien und im Irak, die Anschläge in Europa aber auch wachsende antimuslimische Diskurse in Politik und Medien.

Die dritte Forschungsrichtung, die sich in diesem Themenfeld zeigt, ist jene, die sich mit den Einstellungen der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft gegenüber den Muslim*innen beschäftigt. Die Tatsache, dass die erste systematische Studie hierzu erst 2018 im Rahmen der European Social Survey durchgeführt und 2019 veröffentlicht wurde, indiziert, dass diese Forschungsrichtung – im Vergleich zu den anderen genannten – massiv unterrepräsentiert ist. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass es intensive Vorbehalte gegenüber Muslim*innen gibt. So sprachen sich etwa 45 Prozent der Befragten dafür aus, die Rechte von Muslim*innen einzuschränken (vgl. Aschauer et al. 2019).

Des Weiteren ist hier der seit 2016 jährlich erscheinende European Islamophobia Report zu erwähnen, der von Hafez und Bayrakli herausgebracht wird und der neben anderen Ländern auch „Islamophobie" in Österreich untersucht. Der Bericht besteht aus rassismustheoretischen Diskursbeschreibungen diverser Länder, die von rund 40 Autor*innen beigesteuert wurden. Den Herausgebern wird insbesondere von jenen Akteur*innen, die im Report erwähnt werden, vorgehalten, dass sie zwischen aufklärerischer Kritik an bestimmten islamischen Organisationen, Islamkritik und Muslimfeindlichkeit nicht unterscheiden und jegliche Form von Kritik an islamischen Akteuren als islamophob bewerten. Kritik rief auch die Tatsache hervor, dass der Bericht neben einer Förderung seitens der Leopold Weiss Stiftung und der Europäischen Union auch von einer Stiftung finanziert wird, die der türkischen Regierung nahesteht, was 2019 zu einer öffentlichen Debatte über diesen Bericht und eine damit möglicherweise verbundene Einflussnahme der türkischen Regierung auf europäische Islam-Debatten führte.

Kritische öffentliche und wissenschaftliche Diskurse, die sich mit bestimmten Fragen des Islams und bestimmten islamischen Organisationen befassten, begannen etwa in der zweiten Hälfte der 2000er Jahre. Publikationen über den Islam und islamische Organisationen in Österreich waren dabei von Anfang an Gegenstand heftiger öffentlich ausgetragener Auseinandersetzungen, die sich im Spannungsfeld begründeter Kritik, islamfeindlicher Populismen, politischen Verwerfungen in den Herkunftsländern und verteidigenden, relativierenden Haltungen islamischer Akteur*innen abspielten, was kritisch-rationale Diskurse erschwerte.

2008 erschien ein Sammelband, der sich als „Handbuch des politischen Islam“ verstand und verschiedene Organisationen der politisch-islamischen Landschaft Österreichs darstellte (Larise/Schmidinger 2008). Dabei handelt es sich überwiegend um eine Beschreibung verschiedener konservativer, politischer und zum Teil islamistischer Verbände. Am Sammelband wurde damals u.a. von Hafez und Lohlker scharfe Kritik geübt, die den Band als Beispiel für Islamophobie verhandelten (Lohlker 2010).

Heftige Ablehnung von Vertreter*innen der Islamischen Glaubensgemeinschaft erhielt im folgenden Jahr auch Mouhanad Khorchide, der in seiner Dissertation basierend auf einer Umfrage unter islamischen Religionslehrer*innen 2009 zum Schluss kam, dass zwar drei Viertel der muslimischen Lehrer*innen der österreichischen Gesellschaft offen gegenüberstehen würden, ein Viertel allerdings „unter sich bleiben“ wolle. Zudem kam Khorchide zum Schluss, dass über ein Fünftel der muslimischen Religionslehrer*innen einen Widerspruch zwischen Islam und Demokratie sehe und die Demokratie deshalb ablehne. Weiters meinten 14,7 Prozent der befragten Lehrer*innen, „der Islam lasse sich nicht mit der österreichischen Verfassung vereinbaren und lehnen diese daher ab“ (Khorchide 2009: 169). Khorchides Studie wurde noch vor ihrer vollständigen Publikation medial heftig diskutiert und von Vertreter*innen der Islamischen Glaubensgemeinschaft kritisiert, führte allerdings damit auch zu qualitativen Veränderungsprozessen im islamischen Religionsunterricht.

Eine Pilotstudie von Ednan Aslan, deren Zwischenergebnisse 2015 veröffentlicht wurden, attestierte einen starken Fundamentalismus in vielen islamischen Kindergärten (vgl. ORF 2015a, 2015b). Diese Ergebnisse verstärkten zum einen die Fundamentalismus-Befürchtungen, zum anderen wurde die Wissenschaftlichkeit der Pilotstudie stark in Zweifel gezogen. Neben methodischen Mängeln stießen textuelle Verstrickungen mit dem Auftraggeber auf große Kritik. Die Studie vermochte eine starke Diskussion rund um islamische Kindergärten im Mittelpunkt auszulösen.

Öffentlich debattiert wurden auch die Ergebnisse einer Studie von Aslan, Erşan-Akkılıç und Kolb über Imame in Österreich. In der Studie selbst wird eine Typologie der Imame mit vier unterschiedlichen Typen entwickelt, die alle in verschiedenen ethnischen Gruppen und Moscheeverbänden existieren (Aslan et al. 2015: 95ff.). Der Fokus der Studie bezieht stark die Innensicht der Imame selbst ein. Problematisiert wird in der Studie u.a., dass der unsichere Aufenthaltstitel vieler Imame diese vor wichtigen sozialen Aufgaben für ihre Gemeinde abhalten würde:

> „Viele sehen in ihrer aufenthalts- und arbeitsrechtlichen Situation ein großes Hindernis für die Wahrnehmung ihrer sozialen Aufgaben. Da ihre Aufenthaltserlaubnis nur für ein Jahr ausgestellt wird, ist eine stabile und langfristige Lebensperspektive für sie und ihre Familien in Österreich häufig nicht gegeben.“ (Ebd.: 323)

Auch wenn es sich dabei nicht um eine spezifische Islam-Studie handelte, so spielte für die öffentliche Debatte auch die 2016 veröffentlichte Studie von Kenan Güngör und Caroline Nik Nafs über Jugendliche in der Offenen Jugendarbeit der Stadt Wien eine gewisse Rolle im wissenschaftlichen und politischen Diskurs über den Islam in Österreich. Die Studie, die sich ausschließlich auf die Jugendlichen in

der Offenen Jugendarbeit der Stadt Wien bezog, kam damals zum Schluss, dass rund ein Drittel der befragten männlichen Jugendlichen „radikalisierungsgefährdet“ wäre, allerdings nur drei Prozent der befragten Mädchen (Güngör/Nik Nafs 2016: 148).

Neben Khorchides Studie, der bereits erwähnten Studie Alsans über die Kindergärten aus dem Jahr 2015 und der Studie über die Jugendlichen in den Wiener Jugendeinrichtungen 2016 führte auch ein 2017 veröffentlichter Bericht von Lorenzo Vidino über den Einfluss der Muslimbruderschaft in Österreich zu öffentlichen Debatten. Vidino hatte in einer Kooperation der George Washington University und der Universität Wien befunden: „various Austrian organizations linked to the Brotherhood milieu have been entrusted with administering integration measures, various aspects of Islamic religious education in Austria and, since 2015, aiding in the reception of the large influx of Muslim migrants“ (Vidino 2017: 2). Der Bericht Vidinos fand weite mediale und politische Rezeption. Auch hier gab es ablehnende Kritik seitens muslimischer Vertreter*innen. Die Geheimhaltungspolitik der Muslimbruderschaft in Bezug auf ihre Absichten und Mitglieder und das generell islamskeptischere bis islamfeindliche öffentliche Klima trug in der Folge dazu bei, dass auch in der öffentlichen und politischen Debatte immer wieder die Muslimbruderschaft hinter verschiedensten Organisationen vermutet wurde.

2017 wurde eine Studie publiziert, die in der Folge der Pilotstudie Aslans zu den Kindergärten von 2015 von der Stadt Wien und dem Bundesministerium für Integration und Äußeres in Auftrag gegeben worden war. Die Studie befand, dass seit der Veröffentlichung der Pilotstudie „insbesondere in den Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam wie auch in der Aufsichtsbehörde eine erhebliche Dynamik in Bezug auf den Umgang mit Religion (insbesondere dem Islam)“ (Andersen et al. 2017: 268) festzustellen wäre. Auch wenn aufgrund der methodischen Schwächen von 2015 und der Unterschiede zwischen den Studien von 2015 und 2017 keine unmittelbare Vergleichbarkeit möglich ist, so macht dies doch deutlich, dass zumindest die öffentliche und politische Debatte über die Studie von 2015 zu einer Veränderungsdynamik in Kindergärten mit islamischen Trägerorganisationen geführt hatte. In diesem Zusammenhang stellten die Autor*innen fest, dass auf der einen Seite Religion zwar einen immer wichtiger werdenden gesellschaftlichen Einflussfaktor darstelle „und insbesondere der Islam hier in den Fokus rückt“ (ebd.: 168), während dieser aus dem Kindergarten oder der Kindergruppe verschwinde. Die Autor*innen der Studie sehen diese Entwicklung eher problematisch (ebd.: 168f.).

Einen anderen Fokus hatte die ebenfalls 2017 veröffentlichte und im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) erstellte Studie von Heiko Heinisch und Imet Mehmedi über die „Rolle der Moschee im Integrationsprozess“, die aufgrund ihrer teilweise sehr negativen Ergebnisse wiederum stärkere öffentliche Aufmerksamkeit erfuhr. Heinisch und Memedis Studie untersuchte in einem explorativen Studiendesign Predigten Wiener Moscheen und kamen zu folgendem Schluss:

> „Während einige Imame im Einklang mit westlichen Werten predigen und gesellschaftliche Integration befürworten, lassen sich in anderen Moscheen klare Tendenzen zu einer Abwendung von der

österreichischen Gesellschaft feststellen. In manchen Moscheen finden sich sogar radikale Tendenzen.“ (Heinisch/Mehmedi 2017: 5)

Auch diese Studie wurde wie frühere Studien von verschiedenen islamischen Vertreter*innen kritisiert und deren Veröffentlichung kurz vor den Nationalratswahlen 2017 problematisiert.

Außer der Studie von Heinisch und Mehmedi, die sich auf Wiener Moscheen bezieht, sind die einzigen anderen Arbeiten zu Moscheevereinen in bestimmten österreichischen Bundesländern bislang in Vorarlberg zu finden. Im September 2018 stellte der Politikwissenschaftler Thomas Schmidinger eine Broschüre über islamische Gebetshäuser, Moscheen, Gemeinden und Organisationen in Vorarlberg im Auftrag der Caritas und der Katholischen Kirche Vorarlberg fertig, die allerdings nur für den internen Gebrauch dieser kirchlichen Institutionen gedacht war, um einen Überblick über die islamischen Institutionen im Land zu erhalten (Schmidinger 2018).

Im März 2019 wurde schließlich eine umfassendere Studie von Grabherr, Burtscher-Mathis, Schmidinger und Akkurt im Auftrag der Vorarlberger Landesregierung veröffentlicht, die einen näheren Einblick über die Vorarlberger Moscheegemeinden gibt. Im Gegensatz zu Heinisch und Mehmedi wurden für die Vorarlberger Studie allerdings keine Predigten aufgezeichnet und keine verdeckten Besuche der Moscheegemeinden durchgeführt, sondern überwiegend Aussagen der Moscheevereine und Dachverbände selbst (mit denen Fokusgespräche durchgeführt wurden) sowie deren Print- und Onlinepublikationen analysiert (Grabherr et al. 2019). In der Vorarlberger Studie werden den Moscheegemeinden deutlich stärkere Integrationsschritte attestiert als in der Wiener Moscheenstudie. Dies erlaubt allerdings nicht notwendigerweise den Schluss, dass sich die Vorarlberger Moscheenlandschaft von der Wiener Moscheenlandschaft qualitativ grundsätzlich unterscheiden würde, sondern dürfte stark von der unterschiedlichen Methodik und den Zugängen der Forschenden abhängig sein.

Darüber hinaus rückten auch muslimische Jugendliche an öffentlichen Schulen in den Fokus, besonders durch das populäre Buch der Wiener Lehrerin über den von ihr wahrgenommenen Einfluss des Islams auf Kinder und an Wiener Schulen veröffentlichte (Wiesinger 2018). Wiesingers Hauptthese war, dass, sobald muslimische Schüler*innen in einer Klasse in der Überzahl seien, der Unterricht nicht mehr funktioniere und islamische Werte Oberhand gewinnen würden. Auch sah sie, dass muslimische Jugendliche und ihre Eltern deutlich weniger an Bildung interessiert wären und dies auch islamisch argumentieren würden.

2.3 Islamische Privatschulen

Bei einem Blick auf die islamischen Bildungsinstitutionen in Europa und die Forschung dazu lässt sich ein ähnliches Resümee wie bei der Reaktion auf vermehrt migrantische Kinder an den Schulen ziehen: Es handelt sich weitgehend um ein Forschungsdesiderat.

Während in Deutschland die Umsetzung von islamischen Privatschulvorhaben in den Kinderschuhen steckt – aktuell gibt es eine einzige islamische Privatschule (Doerfer-Kir 2017: 61) – gibt es in Österreich, allesamt fokussiert in Wien, insgesamt 13 Schulen, die Primar- und Sekundarstufen umfassen[4]. Weitere islamische Schulen in Europa[5] finden sich etwa in den Niederlanden (53 Schulen), Dänemark (20 Schulen), Großbritannien (30 anerkannte, aus öffentl. Hand finanzierte Schulen; jedoch Anzahl an mutmaßlich nicht-registrierten, privaten Schulen vermutlich höher), Frankreich, Finnland, Spanien, Schweden (elf Schulen), Belgien, Malta (eine Schule) und auch außerhalb Europas etwa in den USA und in Kanada. Unterschiede existieren nicht nur wegen der Kriterien für die Inanspruchnahme öffentlicher Gelder, sondern auch aufgrund der diversen Schulsysteme (Berglund et al. 2015: 9). Während in Schweden beispielsweise alle islamischen Privatschulen gemischtgeschlechtlich sind, existieren im Vereinigten Königreich auch getrenntgeschlechtliche Schulen[6]. Auch in einzelnen Ländern gibt es Unterschiede in der Landschaft islamischer Privatschulen. So gibt es in Schweden beispielsweise Lehrkräfte an islamischen Privatschulen, die Musik als Methode des Lernens verwenden, während Musik an anderen Schulen untersagt ist (Berglund 2014: 211-230). Auch in Bezug auf Leistungen lassen sich kaum generalisierbare Aussagen machen. Während in den Niederlanden die schulischen Leistungen der Kinder an islamischen Privatschulen nicht signifikant besser sind als jene in öffentlichen Schulen (vgl. Driessen/Bezemer 1999) gelten die islamischen Schulen in UK, gemessen an den Ergebnissen bei den abschließenden GCSE-Prüfungen, zu den mit Abstand besten Schulen im Vergleich zu katholischen Privatschulen und öffentlichen Schulen (Bolton/Gillie 2009).

Die öffentliche Wahrnehmung dieser Schulen kann demgegenüber als kritischer bezeichnet werden. 2014 löste ein veröffentlichtes Schreiben, das im Jahr zuvor an den Stadtrat von Birmingham ging, eine landesweite Debatte über Muslim*innen aus. Darin wurde behauptet, es gäbe eine Verschwörung der Muslim*innen, 21 Schulen in Birmingham zu „islamisieren“ und dort islamische Gesetze gelten zu lassen. Eine Inspektion der Schulen brachte zwar einige Probleme zum Vorschein, kam jedoch zum Schluss, dass keine Islamisierung oder Radikalisierung stattfinden würde. Das Schreiben, in dem es sich um vermeintlich abgefangene Briefe handelte, stellte sich zudem als gefälscht heraus. Die Diskussion darüber wurde jedoch lange darüber hinausgeführt (Shackle 2017). Im Jahr 2017 kam es zu einer landesweiten Debatte, als im Zuge mehrerer Inspektionen mutmaßlich illegale bzw. unregistrierte Schulen aufgedeckt wurden. Den Großteil davon machten mit 57 Prozent islamische Schulen aus, danach folgten mit 31 Prozent orthodox jüdische Schulen und der Rest fiel auf katholische Schulen. Bemängelt wurden hierbei nicht nur fehlende Sicherheitsvorkehrungen, unbetreute Schüler*innen und andere gravierende Verstöße, sondern auch problematische Literatur, die laut dem Ofsted-Bericht gegen britische Werte verstoße (Mortimer 2017). In einem besonders gravierenden Fall von

4 Dies inkludiert neben den sieben in der vorliegenden Studie schwerpunktmäßig analysierten Schulen der Sekundarstufe auch vier Volksschulen eine BAfEP und eine Fachschule.

5 Für eine vollständige Liste islamischer Privatschulen in Europa siehe Musharraf (2015).

6 In UK gibt es zahlreiche nicht-islamische Privatschulen, die getrenntgeschlechtlich sind. Bis in die 1970er Jahre waren es noch die meisten. Aktuell besuchen etwa sechs Prozent der schulpflichtigen Kinder eine getrenntgeschlechtliche Schule (Conde 2018).

Geschlechtersegregation wurde festgestellt, dass in einer islamischen Schule Mädchen erst zum Mittagessen kommen konnten, wenn die Jungs schon fertig waren. Ähnliche Berichte über Segregation ereilte die schwedische Öffentlichkeit im Jahr 2016. Dies führte mitunter dazu, dass der Bildungsminister 2018 verlautbarte, strengere Rahmenbedingungen für die Errichtung von islamischen Schulen zu schaffen, insbesondere in Bezug auf die Wertehaltung der Schulträger.

Tab. 1: Islamische Bildung in Ländern Europas und Nordamerikas.

Land	**Existenz islamischer Privatschulen**	**Öffentliche Finanzierung der islamischen Privatschulen**	**Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen**
Österreich	✓	✓	✓
Deutschland	✓	✓	✓
Niederlande	✓	✓	✓
Belgien	✓	✓	✓
Australien	✓	✓	
Dänemark	✓	✓	
Schweden	✓	✓	
UK	✓	✓	
Spanien	✓		✓
Serbien	✓		✓
Kroatien	✓		✓
Mazedonien	✓		✓
Finnland			✓
Kanada	✓		
Frankreich	✓		
Norwegen	✓		
USA	✓		

Aufgrund der Heterogenität ist es kaum möglich, generalisierende Aussagen über die europäische Landschaft in Bezug auf islamische Privatschulen zu machen. Neben gravierenden Unterschieden in der Bildungsperformance und weltanschaulichen Ausrichtungen, ist die vermutlich folgenreichste Unterscheidung zwischen Schulen, die, ob sie aus öffentlicher Hand finanziert werden oder nicht. So gibt es beispielsweise in Frankreich und in den USA keine öffentlich finanzierten islamischen Privatschulen

und auch keinen islamischen Religionsunterricht an Schulen. In Finnland und Spanien gibt es diesen zwar, jedoch werden islamische Privatschulen nicht aus öffentlicher Hand finanziert. Dies ist lediglich in Österreich, Deutschland, den Niederlanden, Schweden und Großbritannien der Fall.

Zu letzteren drei Ländern gibt es am meisten wissenschaftliche Literatur, wenngleich diese oftmals nur Landschaft, rechtliche Grundlagen, einzelne Fallstudien, administratives Design oder Ideologie untersuchen (z.B. Aarsen/Jansma 1992; Meyer 1993; Hewer 2001; Berglund et al. 2015; Doerfer-Kir 2017; Dronkers/Korthals 2016; Scott-Baumann 2015; Rothgangel et al. 2017).

Vergleichsweise am besten beforscht ist die Landschaft in den Niederlanden. Eine der ersten umfassenderen empirischen Forschungen hierzu wurde von Driessen und Bezemer 1999 publiziert, wobei diese sich auf eine Sekundäranalyse des quantitativen Datensatzes von PRIMA (Primary Education Cohort Study) bezogen, eine Langzeitstudie die 1994/1995 initiiert wurde und im Zweijahresabstand Daten von 692 Volksschulen sammelte. In ihrer Conclusio resümierten Driessen und Bezemer, dass qualitative Forschung, etwa in Form von Interviews mit den Schüler*innen über ihre Einstellungen, ihr Verhalten und ihre Ideen, für die Komplettierung des Gesamtbildes über islamische Schulen unabdingbar sei (Driessen/Bezemer 1999: 253).

Neueste Publikationen zu islamischen Schulen stammen aus Frankreich, wo das Feld bis 2018 kaum beforscht war. Zu erwähnen sind hier das erst kürzlich publizierte Werk von Carine Bourget (2019) „Islamic Schools in France: Minority Integration and Separatism in Western Societies“ sowie der Artikel von Carol A. Ferrara (2018) „Transmitting Faith in the Republic: Muslim Schooling in Modern Plural France“.

Die Ausgangslage in beiden Werken wie auch Tenor in anderen neueren Publikationen ist stets die Frage danach, inwiefern islamische Privatschulen eine Form der Segregation forcieren, die sich sodann negativ auf die Integration in die jeweilige Gesellschaft auswirken könnte. In anderen Worten geht es darum, welchen Beitrag islamische Privatschulen zur Integration in die jeweilige Gesellschaft leisten können.

Diesem Thema widmet sich auch die vorliegende Studie mit einem umfassenden multidimensionalen und multimethodischen Zugang.

3 Forschungsdesign

3.1 Thema und Fragestellungen

Österreich blickt auf eine jahrhundertelange Geschichte religiös geprägter Bildungseinrichtungen zurück, allerdings sind islamisch geprägte Schulen erst eine Entwicklung der letzten Jahre. Dabei ist die Errichtung islamischer Schulen kein österreichisches Phänomen, sondern ein gesamteuropäischer Trend (Niehaus 2010: 191-212), in den von Anfang an in verschiedenen europäischen Staaten auch politisch-religiöse Organisationen involviert waren (Kortmann 2011: 185). Die Motive von islamischen Verbänden, diese Schulen zu gründen, müssen deshalb nicht unbedingt mit den Motiven von Familien, warum die Kinder die Schulen besuchen, übereinstimmen.

Um den gesellschaftlich-integrativen Einfluss islamischer Privatschulen in ein wissenschaftlich bearbeitbares Forschungsdesign zu übersetzen, soll untersucht werden, inwiefern islamische Privatschulen

a) eine gegenseitige Anerkennungskultur in und mit der Gesellschaft fördern,
b) mit der sozialen und emotionalen Bindung zur eigenen religiösen Gruppe auch eine sozio-emotionale Integration in die Gesellschaft stattfindet und
c) die Gleichwertigkeit der Geschlechter, Glaubensrichtungen und unterschiedlicher Lebensstile gelebt wird.

Diese Kernfragen beziehen sich auf unterschiedliche Integrationsdimensionen, die im Rahmen des näher zu beschreibenden Integrationsmodells zu analysieren sind.

3.2 Integrationsdimensionen

Nach Heckmann (1997) und Esser (2001) gibt es insgesamt vier Integrationsdimensionen. In ihrem Integrationsmodell wird zwischen der strukturellen, sozialen, kulturellen und identifikatorischen Integration unterschieden. Zwischen diesen Dimensionen besteht ein nicht-deterministisches Wechselverhältnis. Die gelungene Integration in einer Dimension begünstigt die Integration in einer anderen, ohne dass sich daraus ein Automatismus ableiten lässt. Folglich können Menschen in einem unterschiedlichen Ausmaß und in unterschiedlicher Weise in den vier Dimensionen jeweils integriert sein.

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wird das Integrationsmodell basierend auf dem Modell von Heckmann und Esser spezifiziert. So ist bei der sozialen Integration nicht nur von Interesse, ob es zu interkulturellen bzw. interethnischen Kontakten kommt, sondern auch wie diese aussehen, d.h. welche Gestalt Kontakte annehmen, beispielsweise inwiefern sie offen und positiv oder polarisierend bzw. abwertend sind. Entscheidend ist nicht nur das „Ob“, also ob Kontakte bestehen, sondern auch das „Wie“, also wie sie ausgeformt sind (Gordon 1971). Damit werden positive Beziehungen

positiv und negative Beziehungen negativ verstärkt; zu Konvertierungen kommt es nur selten (Pettigrew/Tropp 2008).

Ähnliches trifft auch für die identifikatorische Integration zu: Eine allzu starke Identifikation mit der Eigengruppe kann die Zugehörigkeit zu einer anderen Gruppe behindern, insbesondere wenn diese als exklusive Identitäten gedacht und begriffen werden. Neben diesen abgrenzenden „Entweder-oder"-gibt es die „Sowohl-als auch"-Vorstellungen. So können sich Schüler*innen z.B. sowohl der Aufnahme- als auch der Herkunftskultur zugehörig fühlen, wodurch hybride Identitäten entstehen. Diese Hybridität kann als kompatibel bzw. bereichernd erlebt oder aber als inkompatibel und von den betroffenen Personen als belastend empfunden werden.

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen stellt das hier angewandte Integrationsmodell eine Ableitung von einem grundsätzlichen und non-normativen Integrationsmodell dar. Sie spezifiziert und bezieht sich auf die funktionalen und normativen Grundlagen einer sozialen, liberalen, gleichwertigkeitsorientierten und pluralitätsfähigen Gesellschaft. Dies betrifft vor allem die Gleichheit vor dem Gesetz sowie die Gleichwertigkeit der Geschlechter, Herkünfte, sexuellen Orientierungen, Glaubensrichtungen, Meinungen und Lebensstile etc.

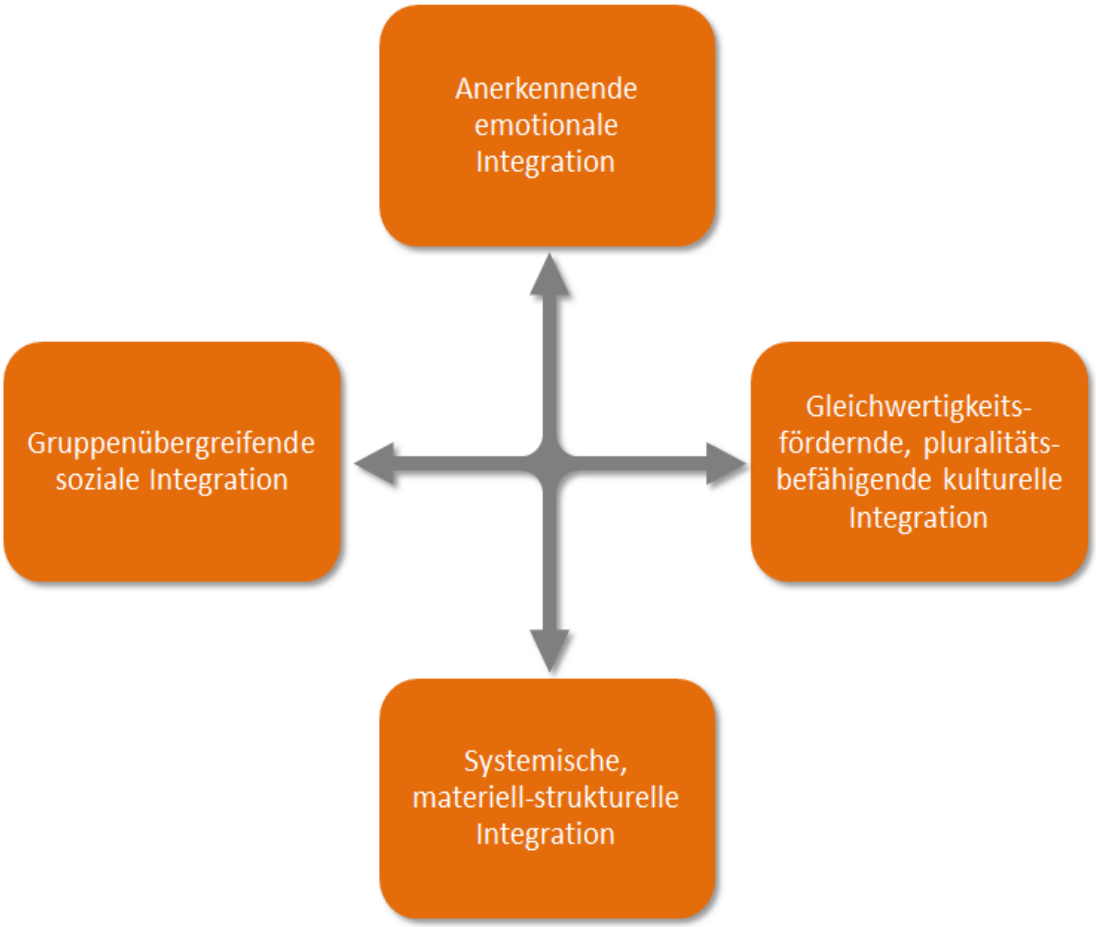


Abb. 1: Integrationsdimensionen.

Die einzelnen Integrationsdimensionen (s. Abb. 1) stehen in einem nicht-hierarchischen Verhältnis zueinander, wenngleich sie sich gegenseitig bedingen. Einzelne Ausprägungen beeinflussen die Gestalt der jeweils anderen Dimension und wirken sich auf die allgemeine Integration der jeweiligen Individuen aus.

3.2.1 Anerkennende, emotionale Integration

Inkludierende bzw. exkludierende Zugehörigkeitskonzepte

Eine grundsätzliche, wechselseitige Anerkennung von unterschiedlichen Gruppen und Milieus schafft eine zentrale Grundlage für die emotionale Zugehörigkeit einzelner Individuen in die Gesamtgesellschaft. Kollektive Abwertungen oder stigmatisierende Verfremdungen verschärfen dagegen die gruppenbezogenen Grenz- und Bruchlinien.

Im Wissen, dass Menschen mit einem muslimischen Background in unterschiedlichem Ausmaße in verschiedenen sozialen, kulturellen und auch religiösen Milieus und Communities leben, stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe zur emotionalen Zugehörigkeit in die Gesamtgesellschaft steht.

Dabei hängt die emotionale Integration in die Gesamtgesellschaft auch davon ab, inwiefern eine Anerkennung für ihre eigene ethnische, religiöse bzw. kulturelle Zugehörigkeit erhalten. Somit spielt es eine Rolle, welche Identitäts- und Zugehörigkeitskonzepte in der Gesellschaft, aber auch in den verschiedenen Communities, samt den islamischen Organisationen und Privatschulen, vorherrschen. Durch Ausprägungen, in denen Zugehörigkeiten in der Logik eines dichotomen „Entweder-oder“ bzw. „Wir und die Anderen“ gedacht und vorgelebt werden, wird eine emotionale Zugehörigkeit zur vielfältigen Aufnahmegesellschaft erschwert (und vice versa).

Dichotome Identitätskonstruktionen fördern gegenseitige Verfremdungsprozesse. Sie können zu einem friedfertigen, isolierten oder polarisiert-konfliktären Mit- und Nebeneinander führen. Häufig geht dieses Nebeneinander auch mit ethnischen Unterschichtungsprozessen einher, was wiederum die gruppenbezogenen Abwertungen und auch Spannungen erhöhen kann. Sie können aber auch mit polarisierenden, auf- und abwertenden Zugehörigkeitskonstruktionen zu Konfliktkonstellationen führen (Heitmeyer/Anhut 2000). Zu beachten ist, dass solche dichotomen Zugehörigkeitskonstrukte eines „Entweder-oder“ nur zu einem begrenzten Umfang den Lebensrealitäten von Jugendlichen entsprechen, die sich vielmehr in einem „Sowohl-als auch“ wiederfinden (Sürig/Wilmes 2015; Güngör/Nik Nafs 2016).

Ablehnende Haltungen

Ausgehend von diesem Modell kann eine emotionale Integration in die Gesamtgesellschaft nur dann funktionieren, wenn Minderheiten vom Rest der Gesellschaft anerkannt und nicht diskriminiert werden. Der seit Anfang der 2000er Jahre anhaltende islamkritische, teils islamfeindliche Diskurse über „die Muslime“ fördert die Muslimfeindlichkeit in Österreich (vgl. Aschauer et al. 2019) und erschwert dadurch eine sachlich-kritische Auseinandersetzung. Außerdem dürfte eine steigende Ablehnung von Muslim*innen zu deren Entfremdung mit anderen Teilen der Gesellschaft führen.

Grundsätzlich zeigt sich der Trend, dass die Zugehörigkeit zu Österreich immer weniger über kategorial ausschließende Unterscheidungen wie Herkunft oder Ethnie definiert werden. Vielmehr gewinnen im Prinzip inklusivere Maßstäbe wie Deutschkenntnisse, „Integrationsbemühen“ oder das Teilen gemeinsamer Werte etc. an Bedeutung. Dennoch zeigt sich eine Ambivalenz darin, dass der kategoriale Ausschluss zwar abnimmt, zugleich aber die Skepsis, ob „die Muslime“ die Zugehörigkeit auch wollen (Friesl et al. 2019), steigt.

Vor diesem Hintergrund wird in dieser Studie untersucht, inwiefern islamische Privatschulen

a) eine gegenseitige Anerkennungskultur in und mit der Gesellschaft fördern,
b) mit der emotionalen Bindung zur eigenen religiösen Gruppe auch eine emotionale Integration in die Gesellschaft stattfindet
c) und welchen Einfluss mögliche Diskriminierungserfahrungen in und außerhalb der Schule hier eine Rolle spielen können.

3.2.2 Gleichwertigkeitsfördernde, pluralitätsbefähigende kulturelle Integration

Moderne, ausdifferenzierte Gesellschaften zeichnen sich durch eine hohe soziale und kulturelle Pluralität aus (Loo/Reijen 1997). Die kulturelle Dimension bezeichnet das in der Gesellschaft geteilte Wissen samt damit verbundenen Bewertungen, Einstellungen und Symbolen, die es erkennbar machen und als Identifikationsmerkmale dienen. Zuwanderung erhöht die ethnische, soziale, kulturelle und religiöse Vielfalt. Integrationsbemühungen und -fragen berühren neben Glaubens- und Wertvorstellungen, Kleidungsstilen, Geschlechterrollen und Bräuchen auch ein inoffizielles Wissen und Fähigkeiten, die für das Miteinander im Alltag benötigt werden. Die Aneignung dieses informellen Wissens, die Auseinandersetzung mit Unterschieden und die Bewertung dessen vollzieht sich bewusst und halbbewusst.

Pluralitätskompetenz

Pluralitätskompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, sich in vielfältigen gruppen- und milieu-übergreifenden Kontexten bewegen zu können und die sozialen und kulturellen Codes zu kennen. Damit versteht sich diese als eine Kernkompetenz einer migrationsgeprägten Gesellschaft. Vor allem im Alltag

einer pluralisierten Gesellschaft bedarf es zudem eines gewissen Maßes an Annäherung und Angleichung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen. Dennoch können maximale religiös-kulturelle Forderungen im Namen der Vielfalt zu einer Überforderung und Einschränkung anderer Gruppen führen. Pluralität verlangt in einem gewissen Maße auch eine Kultur der gegenseitigen Rücksichtnahme und des Sichzurücknehmens.

Die kulturelle Pluralität gehört zur Normalität migrationsgeprägter Gesellschaften, wobei diese verschiedenen Formen, Ausprägungen und Qualitäten einnehmen kann. Die Frage ist, wie die kulturellen bzw. religiösen Vorstellungen und Praxen der verschiedenen Gruppen, Strömungen und Milieus in einer Gesellschaft gedacht und in der Realität gelebt werden. Traditionalistisch-kulturelle und -religiöse Organisationen in der Diaspora sind darauf bedacht, ihre herkunftskulturelle Prägung, was Sprache, Religion, Traditionen und „nationale/regionale Identität" betreffen, konservierend zu leben und an kommende Generationen weiterzugeben. Sie befinden sich im Spannungsverhältnis, einerseits ihr kulturell-religiöses Erbe zu bewahren und andererseits sich auf die Diasporagesellschaft einzulassen. Je nachdem, wie stark sich die mitgebrachte und hier weitergegebene kulturelle Prägung samt Wertekanon, Tradition oder Religion von der dominanten, kulturellen Prägung der Gesamtgesellschaft unterscheidet, erhöht sich das Spannungsverhältnis (Ruud 2017).

Fluidität und Flexibilität

Neben dem Grad der Differenzausprägung ist es für die pluralitätsbefähigende kulturelle Integration entscheidend, ob die jeweiligen kulturellen und religiösen Muster samt Weltanschauungen mit der kulturell diversen Gesamtgesellschaft kompatibel sind bzw. als kompatibel gedeutet werden. Für die Analyse der Kompatibilität ist es wichtig, sowohl die gelebte Praxis als auch die religiös-kulturell geprägten, politischen Vorstellungen zu betrachten.

So kann eine starke Religiosität mit eindeutigen Gebots- und Verbotsregeln für das Eingliedern und Fortkommen in einer Gesellschaft, die stark säkularisiert ist, ein Problem darstellen. Starre kulturell-religiöse Regelsysteme erbringen nicht die nötige Fluidität, Flexibilität und Anpassungsleistung an eine ausdifferenzierte, dynamisierte, säkulare Gesellschaft und können somit in manchen Bereichen dysfunktional wirken.

Die Frage, inwiefern die islamischen Privatschulen einen Beitrag zur pluralitätsbefähigenden kulturellen Integration leisten bzw. dem nicht zuwiderlaufen, wird auf folgenden Ebenen untersucht:

a) Wie hoch ist der Einfluss der Religion im Schulalltag und was für ein Religionsverständnis liegt vor? Insbesondere in Bezug auf
    - die Haltung zum Fundamentalismus/Islamismus und der liberalen Demokratie,
    - die Freiwilligkeit der Religionsausübung (Beten, Ramadan) und -interpretation (Gebots- und Verbotslogiken, halal/haram),

- die Geschlechterbilder, Geschlechtertrennung, Sexualerziehung und den Umgang mit diverser sexueller Orientierung,
- Freizügigkeit im Verhalten und Kleidungsstil,
- den Umgang mit der Evolutionstheorie und Kreationismus.

b) Wieviel Pluralität wird bei den Schüler*innen und Lehrer*innen in der Schule in Theorie und Praxis zugelassen? Dies betrifft
   - die inter- und innerreligiöse Pluralität,
   - die Offenheit bzw. Rigidität/Distanz zu anderen Lebensstilen,
   - den Umgang bzw. die Bewertung von Nichtgläubigen und der Apostasie.

3.2.3 Gruppenübergreifende, soziale Integration

Ethno-kulturelle Communities als Schleuse

In einer von Migration geprägten, vielfältigen Gesellschaft stellt sich die Frage, wie die Räume und Prozesse zur Pflege und Weitergabe der jeweils „eigenen" Kultur und Religion aussehen und welche Räume es für eine community-übergreifende Sozialisation in der Gesamtgesellschaft gibt. Georg Elwert (1992) verwies auf den Umstand, dass die Integration in die Gesellschaft über die Binnenintegration in die eigene Community erfolgen kann, wenn die Kenntnis über die alltagsweltlichen Verhaltensnormen der Gesamtgesellschaft auch durch die Akkulturation in der ethnischen Community gesichert ist.

Von benachteiligten zu benachteiligenden Strukturen

Im Gegensatz zu Elwert geht Esser davon aus, dass

> „durch ethnische Koloniebildungen durchaus das Selbst gestärkt [wird], dieses aber unter der Gefahr einer kulturellen und sozialen Abschottung einerseits und der Ausgliederung aus den strukturellen Aufstiegsmöglichkeiten, für die die ethnische Kolonie die erforderlichen formalen und 'peripheren' Qualifikationserfordernisse nicht bereitstellen kann" (Esser 1986: 115).

Demnach gehen mit einer starken sozialen, ethno-kulturellen oder religiösen Segregation, insbesondere von bildungsschwachen Gruppen häufig auch soziale Unterschichtungsprozesse einher (Esser 1986). In dem Maße, in dem die Communities die nötigen Beschäftigungsmöglichkeiten nicht bieten, fehlt diesen das nötige soziale Kapital, in Form von Sprache, Netzwerke, Habitus, sozio-kulturelle Gepflogenheiten etc., um außerhalb der eigenen Gemeinschaft mit gleichen Chancen teilzuhaben, wie z.B. bildungsadäquate Jobs. Somit kann eine soziokulturelle Segregation zur sozio-ökonomischen Unterschichtung einzelner Communities führen.

Daher wird in dieser Studie dem nachgegangen, was für Maßnahmen bzw. Zusatzangebote die islamischen Schulen ergreifen, um die Verknüpfung der Schüler*innen mit weiterführenden Bildungs- und Berufsfeldern zu verbessern.

Verhindern starke Bindungen nach innen die Brücken nach außen?

Des Weiteren gibt es ein Spannungsverhältnis zwischen dem „Bonding“, der Bindung der Gruppen nach innen und dem Recht auf die Pflege der eigenen Kultur, und dem „Bridging“, also der Notwendigkeit gruppenübergreifender Kontakte für den sozialen Zusammenhalt (Goss 2001). Das „Bonding“ als Sozialkapital gibt Vertrautheit innerhalb der Gruppe, aber nicht zu Außenstehenden. Im „Bridging“ wird das Vertrauen aus der Wir-Gruppe in die Gesellschaft übertragen. Doch für den gruppenübergreifenden Kontakt braucht es Gelegenheiten in Form von vielfältigen milieu-übergreifenden Begegnungen und Beziehungen, die das begünstigen.

Spannungsverhältnis zwischen Tradierung und Öffnung

Ein Großteil der auf die Community bezogenen religiösen, kulturellen Vereine stehen meist für die Pflege und Weitergabe des tradierten, kulturellen Gutes und der Aufrechterhaltung der sozialen Bindungen als Wir-Gruppe. Dadurch stellt sich die Frage, wie die milieu-übergreifenden kulturellen Codes als Begegnungen und Bindungen entstehen können.

Dieses Spannungsverhältnis kann sich mit der Zunahme der eigenen religiös-kulturellen Organisation und der Infrastruktur steigern und zu einer institutionellen Abgeschlossenheit führen, wo gruppenübergreifende Begegnungen immer weniger gebraucht werden.

Die Paradoxie besteht jedoch darin, dass es auf der institutionellen Ebene zu einer Pluralisierung kommt, aber aufgrund der geringeren Vielfalt in ihren eigenen Strukturen die Pluralitätsfähigkeit der Community-Angehörigen und folglich auch der Gesamtgesellschaft sinken. Daher sind insbesondere Räume, die eine gemeinsame Sozialisation von Kindern bzw. Schüler*innen begünstigen, für das Zusammenleben und für die Chancengerechtigkeit in einer stark pluralisierten Gesellschaft von hoher Relevanz.

Es ist zu überprüfen, ob und inwiefern islamische Privatschulen ihren Schüler*innen homogene Räume anbieten, in der die Bindung nach innen gestärkt wird, aber die vielfältigen Erfahrungen einer community-übergreifenden schulischen Sozialisation fehlen - oder heterogene Räume, in der zwar der innere Zusammenhalt kleiner ist, zugleich aber community-übergreifende Erfahrungen gemacht werden.

Aus dem Blickwinkel der gruppenübergreifenden, sozialen Integration wird in diesem Sinne befragt,

a) wie die soziale, religiös-kulturelle Durchmischung bei den Schüler*innen, Lehrer*innen und der Elternschaft tatsächlich aussieht,
b) wie sich die Qualität der interethnischen, interreligiösen und intergeschlechtlichen Beziehungen in der Schule gestalten,
c) wie das soziale Klima in der Schule ist,

d) ob und in welchem Ausmaß außerhalb der Schule gruppenübergreifende Freundschaften existieren,
e) was die Schulen tun, um community-übergreifende Begegnungen und Vernetzungen zu erhöhen und somit auch einen Beitrag zur sozialen Aufwärtsmobilität leisten.

3.2.4 Systemische, materiell-strukturelle Integration

Die systemische, materiell-strukturelle Integration bezieht sich auf die institutionelle Ebene der islamischen Privatschulen. Bezugnehmend auf eine System-Umwelt-Analyse (Luhmann 1984: 20-21) stellt sich die Frage, wie die externen sozialen und institutionellen Kontexte für diese Bildungseinrichtungen aussehen und welche Auswirkungen sie auf die Binnenstruktur haben. Diese können z.B. den rechtlichen Status, die finanzielle- und wirtschaftliche Lage sowie die infrastrukturelle Ausstattung etc. betreffen.

In der Umwelt von islamischen Privatschulen spielen auf der Makro-Ebene nationale und internationale gesellschaftspolitische Entwicklungen und Verstrickungen eine Rolle. So hat ein Teil der islamischen Privatschulen mehr oder minder starke, institutionelle Verbindungen zu Dachorganisationen oder Bewegungen im In- und Ausland, während ein anderer Teil das weniger hat. Internationale Entwicklungen, wie Konflikte und Kriege in der islamischen Welt und der damit einhergehende islamistische Extremismus oder aber die Verwerfungen in der Türkei samt dem Putschversuch 2016, haben auch in der muslimischen Community in Österreich seine Auswirkungen. Hinzu kommt eine zunehmend islamkritische bis -ablehnende Haltung in Österreich (Aschauer et al. 2019). Damit steigt die Skepsis und der gesellschaftliche und politische Druck gegenüber islamischen Organisation wie z.B. der IGGÖ, den Moscheen, islamischen Vereinen, Kindergärten und Privatschulen, wo es über längere Zeit in den politischen und staatlichen Zuständigkeitsstrukturen kaum Bemühungen gab genauer und kritischer nachzuschauen. Faktische und vermeintliche Missstände, gepaart mit berechtigter und überzeichneter Kritik, fördern die politische Erwartung nach einer stärkeren Aufsicht, Kontrolle und Transparenz eben dieser Institutionen. Entsprechend wurden auf der politischen Ebene Gesetze, Maßnahmen und Vorhaben wie z.B. das Islamgesetz, die Beratungsstelle Extremismus oder ein Kopftuchverbot bis zum Ende der Volksschule etc. umgesetzt.

Gesellschaftliche Entwicklungen beeinflussen innere Prozesse

Diese Entwicklungen haben Auswirkungen auf die Kooperationen der islamischen Privatschulen mit ihren verschiedenen institutionellen Partnern und Aufsichtsorganen wie z.B. dem Bildungsministerium und der Bildungsdirektion oder der IGGÖ.

Die politischen und institutionellen Entwicklungen der gesellschaftlichen Umwelt gehen mit Auswirkungen und Reaktionsmuster in den islamischen Privatschulen einher. Diese können aufgrund eines

gestiegenen Legitimations- und Transparenzbedarfs Öffnungsprozesse samt Qualitätssteigerungen anstoßen oder stärkere Schließungsprozesse begünstigen.

Im Rahmen der systemischen, materiell-strukturellen Integration stellt sich daher die Frage,

a) ob und wie sich der gesellschaftspolitische Druck in den Kooperationen mit den zuständigen Aufsichtsorganen manifestiert,
b) welche Öffnungs- bzw. Schließungsprozesse in diesen Bildungseinrichtungen ausgelöst werden,
c) wie die rechtliche, finanzielle und materielle Situation der islamischen Privatschulen samt ihrer Infrastruktur aussieht und
d) welche Auswirkungen dieser Druck hat.

3.3 Methodisches Vorgehen

Die Studie greift auf interdisziplinäre Herangehensweisen der qualitativen empirischen Sozialforschung zurück, die im Sinne eines Mixed-Methods-Designs miteinander verknüpft werden. Nach Vorgehensweisen des Grounded Theorizing werden einzelne Erhebungsschritte aufeinander abgestimmt und an Erfordernisse des laufenden Forschungsprozesses angepasst. Der Forschungsprozess ist eingeteilt in eine empirische Erhebung, theoretische Analyse und Schlussfolgerungen, die auf Basis einer Verknüpfung mit zuvor definierten Integrationsdimensionen erfolgen.

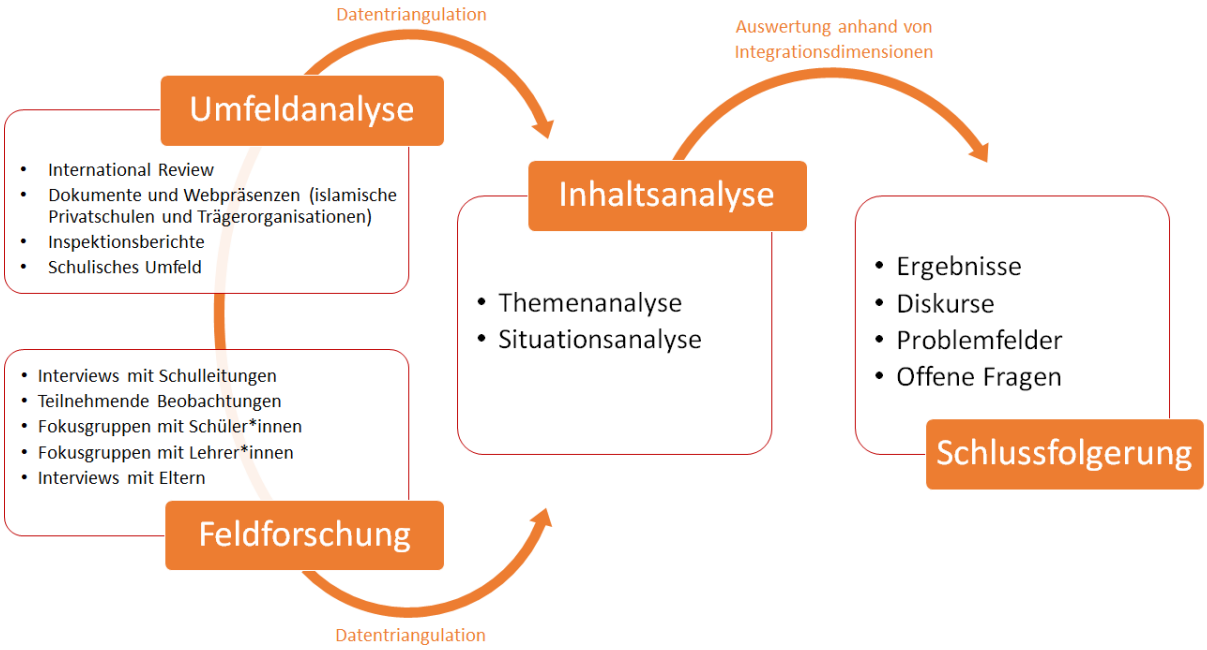


Abb. 2: Forschungsprozess.

3.3.1 Umfeldanalyse

Zu Beginn wurde eine Umfeldanalyse durchgeführt. Eine Analyse des Forschungsstandes im Rahmen eines internationalen Reviews gab Einblicke in bisherige Forschungsergebnisse bzgl. islamischer Privatschulen und angrenzender Felder. Außerdem wurden Hintergrundinformationen zu den einzelnen Trägerorganisationen gesammelt, die Webpräsenz der Schulen analysiert, neun Gespräche mit den Schulinspektor*innen geführt und Inspektionsberichte analysiert.

In einem weiteren Schritt fand die qualitative Erhebung statt. Dabei stand im Zentrum, die Perspektiven der Schulleitungen, Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern von islamischen Privatschulen und öffentlichen Vergleichsschulen einzufangen und zu analysieren.

3.3.2 Feldforschung bzw. qualitative Erhebung

Im Rahmen der qualitativen Erhebung wurden Interviews mit Schulleitungen, Beobachtungen an einzelnen Schulen, Fokusgruppen mit Schüler*innen und Lehrer*innen sowie Interviews mit Eltern durchgeführt.

Interviews mit den Schulleitungen

Mit den Schulleitungen von sieben islamischen Privatschulen und drei öffentlichen Vergleichsschulen wurden halboffene, leitfadengestützte Interviews geführt. Der Fokus lag hierbei auf den Funktionen der Schulleitung und den Entwicklungsprozessen der Schule. Außerdem wurden die Zusammensetzung der Schule (Schüler*innen, Lehrer*innen) sowie Erwartungen an die Schule erhoben. Weitere Themen waren Einschätzungen zur religiösen Ausrichtung, Erfahrungen mit religiöser Pluralität, sprachlich und ethnischer Vielfalt, politischer Diskurse und Spannungsfelder wie Gendergerechtigkeit, Kreationismus, Diskriminierungserfahrungen etc., Erfahrungen mit dem Bildungshabitus der Schüler*innen, dem Einfluss sozialer Netzwerke und sozialer Mobilität sowie die Kommunikation zwischen den Akteur*innen Schulleitung, Schulerhalterverein, Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern. Die Interviews wurden jeweils von zwei Personen des Forschungsteams direkt an der jeweiligen Schule geführt. Die Gespräche wurden aufgenommen, transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.

Fokusgruppen Schüler*innen

An sechs Schulen führten jeweils zwei Personen des Forschungsteams Fokusgruppen mit Schüler*innen durch, davon drei an islamischen Privatschulen und drei an Vergleichsschulen. Die Auswahl der Schüler*innen erfolgte durch das Forschungsteam anhand einer anonymisierten Schüler*innenliste. Es wurde eine Zufallsauswahl basierend auf den Kriterien Religion, Erstsprache und Geschlecht getroffen, wobei die jeweiligen Anteile nach der allgemeinen Verteilung an der Schule festgelegt wurden.

Die dreistündigen Fokusgruppen hatten den Charakter eines Workshops zum Thema „Religion und Schule“. Ziel war es, Einblicke in die Perspektiven und Erfahrungen der Schüler*innen bezüglich der Rolle von Religion in der Schule, des Unterrichts und der Auswirkungen auf die Lehr-/Lernkultur an der Schule zu bekommen. Dazu wurden einerseits die Gründe für die Schulwahl und die Zufriedenheit an der Schule erarbeitet, genauso wie Erlebnisse und Erfahrungen mit religiösen Praktiken an der Schule, der Kommunikation mit Lehrer*innen und zwischen Schüler*innen, Erfahrungen mit religiöser und ethnischer Vielfalt und dem Einfluss politischer Diskurse und Spannungsfelder in der Schule. Gemeinsam wurden Verbindungen zu den Lebensrealitäten der Schüler*innen im Alltag im Sinne einer gesellschaftlichen Teilhabe und zu ihren Zukunftsvorstellungen gezogen.

Die Erhebungen umfassten eine Mischung aus qualitativen und quantitativen Methoden, die ein Erfassen der persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen der Schüler*innen zum Ziel hatten. Qualitative, dialogische Elemente wurden an methodologische Ansätze der interpretativen Sozialforschung angelehnt, die Schüler*innen Freiraum zur eigenen Schwerpunktsetzung erlaubten und so Einblick in deren Bedeutungsrahmen zuließen.

Die folgenden methodischen Schritte wurden angewandt:

- Schulspaziergang: In zwei Gruppen führten die Schüler*innen die Forscher*innen durch das Gebäude und machten Fotos von Orten, die ihnen wichtig erschienen.
- Gruppendiskussion 1: Die Fotos wurden ausgedruckt und von den Schüler*innen in angenehme und unangenehme Orte eingeteilt. Basierend darauf erfolgte eine Gruppendiskussion, in der Erfahrungen der Schüler*innen gesammelt und gemeinsam diskutiert wurden. Die Schwerpunktsetzung erfolgte durch die Schüler*innen und war in jeder Fokusgruppe individuell.
- Gruppendiskussion 2: Die darauffolgende gemeinsame Diskussion geschah zu kontroversen Themen, die vom Forschungsteam vorgegeben wurden. Diese Themen wurden in allen Fokusgruppen diskutiert.
- Persönliche Einschätzungen und Gedanken konnten die Schüler*innen in schriftlichen Narrationen auf Basis von offenen Fragestellungen und einem Fragebogen anonym äußern.

Die Gespräche wurden aufgezeichnet (Audio) und die Aufnahmen transkribiert. Anschließend fand gemeinsam mit den Mitschriften des Forschungsteams eine inhaltsanalytische Auswertung statt.

Ergänzende Beobachtungen

An zwei Schulen, an denen keine Fokusgruppen mit Schüler*innen stattfanden, wurden qualitative Beobachtungen durchgeführt. Es wurden Begrüßungssituationen, Unterrichtseinheiten, Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen sowie Pausensituationen beobachtet. Die Beobachtungen wurden von zwei Personen des Forschungsteams geführt, dokumentiert und ausgewertet.

Protokolliert wurde nach Lueger/Froschauer (2010: 40ff.), die drei Aufzeichnungsschwerpunkte unterscheiden: a) deskriptive Protokolle, in denen der Kontext und Aktivitätsverlauf festgehalten werden, b) Memos, die erste theoretische Annahmen und Reflexionen beinhalten, und c) spezifische Aufzeichnungen, die Einblicke in räumliche Gegebenheiten und soziale Zusammenhänge geben und punktuell eingesetzt werden können.

Fokusgruppen Lehrer*innen

Es wurden drei zweistündige Fokusgruppen mit Lehrer*innen durchgeführt. Davon waren zwei mit Lehrer*innen der islamischen Privatschulen und einer mit Lehrer*innen der Vergleichsschulen besetzt. Örtlich wurden sie jeweils an einer der teilnehmenden Schulen abgehalten. Die Moderation erfolgte durch zwei Forscher*innen des Projektteams. Die Auswahl der Lehrer*innen erfolgte durch die Schulleitungen. Diesen wurde vorgegeben bis zu vier Lehrer*innen der Fächer Religion, Geschichte, Politik, Musik, Deutsch, Bildnerische Erziehung oder Biologie einzuladen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig. Zeitlich wurden alle Fokusgruppen während der Unterrichtszeit abgehalten.

Themen der Diskussionen waren die Zusammensetzung und Struktur der Schule, Lehrer*innen und Schüler*innen, sowie das Verhältnis und die Kommunikation zwischen den einzelnen Akteur*innen Schulleitung, Trägerverein, Eltern und Schüler*innen. Außerdem wurden Erfahrungen mit dem Einfluss von Religion auf das Schulleben, mit dem sozialen Miteinander und dem Unterricht besprochen.

Die Gespräche wurden aufgezeichnet (Audio), transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Interviews Eltern

Mit zwei Eltern einer Schule wurden leitfadengestützte telefonische Interviews geführt. Der Erstkontakt erfolgte über einen Elternbrief, der den Schüler*innen der Fokusgruppe mitgegeben wurde. Der direkte Kontakt wurde schlussendlich durch die Unterstützung des Klassenvorstandes hergestellt. Thema der Elterninterviews waren Motive zur Schulwahl, die Kommunikation zwischen Eltern, Schulleitung, Lehrer*innen und dem Schulerhalterverein, der religiöse Bezug im Schulalltag sowie mögliche Spannungsfelder.

Ziel war es, Elterninterviews auch in anderen Schulen durchzuführen, was jedoch aufgrund mangelnder Bereitschaft nicht umgesetzt werden konnte.

3.3.3 Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe der Studie umfasst sieben islamische Privatschulen und drei öffentliche Vergleichsschulen. Der Fokus wurde primär auf Schulen der Sekundarstufe I gelegt. Die sieben Schulen gehören fünf unterschiedlichen Schulerhaltervereinen an und sind in vier Wiener Gemeindebezirken (1100, 1120,

1150, 1210) angesiedelt. Die öffentlichen Vergleichsschulen wurden zufällig auf Basis zuvor festgelegter Kriterien[7] gewählt. Folglich wurden zwei Neue Mittelschulen und ein Gymnasium ausgewählt, die allesamt öffentliche Schulen sind und sich in drei Wiener Gemeindebezirken (1100, 1160, 1210) befinden. Die einzelnen Schulen waren in folgenden Erhebungsschritten einbezogen:

Tab. 2: Stichprobe islamische Privatschulen.

Islamische Privatschulen			Zeitpunkt der Erhebung
ORG AISV	ORG	Interview Schulleitung	Sep 18
		Fokusgruppe Lehrer*innen	Apr 19
		Fokusgruppe Schüler*innen	Feb 19
NMS AISV	NMS	Interview Schulleitung	Nov 18
		Fokusgruppe Lehrer*innen	Apr 19
		Fokusgruppe Schüler*innen	Feb 19
pRG AVICENNA	AHS	Interview Schulleitung	Feb 19
IRGW SOLMIT	AHS	Interview Schulleitung	Nov 18
		Fokusgruppe Lehrer*innen	Mrz 19
		Beobachtung	Mai 19
GS ISMA	NMS	Interview Schulleitung	Nov 18
NMS SOLMIT	NMS	Interview Schulleitung	Dez 18
		Fokusgruppe Lehrer*innen	Mrz 19
		Beobachtung	Jun 19
pRG Phönix	AHS	Interview Schulleitung	Sep 18
		Fokusgruppe Lehrer*innen	Apr 19
		Fokusgruppe Schüler*innen	Dez 18
		Elterninterviews	Jun 19

Tab. 3: Stichprobe Vergleichsschulen.

Vergleichsschulen (VGL)			Zeitpunkt der Erhebung
VGL1	NMS	Interview Schulleitung	Sep 18
		Fokusgruppe Lehrer*innen	Mrz 19
		Fokusgruppe Schüler*innen	Okt 18
VGL2	AHS	Interview Schulleitung	Sep 18
		Fokusgruppe Lehrer*innen	Mrz 19
		Fokusgruppe Schüler*innen	Nov 18
VGL3	NMS	Interview Schulleitung	Sep 18
		Fokusgruppe Lehrer*innen	Mrz 19
		Fokusgruppe Schüler*innen	Jan 19

7 Die Kriterien umfassen u.a. eine regionale Aufteilung, d.h. eine räumliche Nähe zu islamischen Privatschulen und eine bezirksorientierte Streuung in Wien, ein hoher Anteil an muslimischen Schüler*innen und eine Varianz des Schultyps.

3.3.4 Analyse

Triangulation und Situationsanalyse

Triangulation bezeichnet die Einnahme von mindestens zwei Perspektiven auf einen Forschungsgegenstand, die möglichst gleichberechtigt behandelt werden. Über die Triangulation soll ein Erkenntniszuwachs möglich sein und damit die Aussagekräftigkeit der verschiedenen Bezüge zu den Datensorten erhöht werden (Flick 2011: 323ff.). Im Rahmen dieser Studie erfolgte die Kombination von Datenquellen (Datentriangulation), die zu mehreren Zeitpunkten an unterschiedlichen Orten mit verschiedenen Personen erhoben wurden. Eine Kombination von Methoden (Methodentriangulation) sowie der Forschenden (Investigator Triangulation), indem mehrere Forscher*innen zur Durchführung der Beobachtungen und Interviews eingesetzt wurden. Zur analytischen Triangulation der Interpretation wird das Modell der Situationsanalyse nach Adele Clarke angewandt.

Die Situationsanalyse nach Adele Clarke (2012) sieht ihre Ausgangspunkte sowohl in den Erkenntnissen der prozesshaft-zirkulär angelegten Grounded-Theory-Methodologie als auch in der Foucault'schen Diskursanalyse. Ziel der Situationsanalyse ist die Erfassung und Sichtbarmachung von Komplexitäten und dient der Triangulation. Ihre methodologischen Instrumentarien sollen es Forschenden erlauben, verschiedene komplexe und heterogene Sachverhalte in der Analyse zusammenzubringen. Im Rahmen dieser Studie wurde diese als Methode zur Analyse des Materials gewählt und stellen eine Grundlage für die Hypothesenformulierung dar, anhand derer Schlussfolgerungen zur Dateninterpretation getroffen wurden.

In der Analyse werden sowohl menschliche als auch nicht-menschliche Akteur*innen und deren Wechselwirkungen berücksichtigt. Zu nicht-menschlichen Akteur*innen im Rahmen der Studie zählen auf organisatorisch-technischer Ebene die verschiedenen Schulen und Trägervereine oder auf inhaltlicher Ebene deren bildungsbezogenen und religiös-weltanschaulichen Ausrichtungen, aber auch die Einstellungen und Wahrnehmungen schulischer Alltagspraktiken von Schüler*innen und Eltern. Die Situation islamischer Privatschulen ist durch die Wechselwirkungen von menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen geprägt. Es wird deutlich, dass sich diese Beziehungen und Wechselwirkungen ständig verändern und von Wendungen und Brüchen gekennzeichnet sind. Das prozesshafte Verständnis von Netzwerken ist ein zentraler Bestandteil dieses Forschungsansatzes. So werden Logiken soziologischer Prozesse sowie Zugehörigkeiten und Abhängigkeiten der Akteur*innen in einer oder mehreren sozialen Welten abgebildet.

3.3.5 Herausforderungen und Komplikationen im Erhebungsprozess

Grundskepsis gegenüber Forschungen über Muslim*innen

Die Erhebungen waren von einigen Herausforderungen geprägt, die einerseits die Datengenerierung und andererseits die Datengrundlage und damit die Interpretation beeinflusst haben. Als eine Herausforderung stellte sich die ablehnende Haltung der Mehrheit der islamischen Privatschulen in der Stichprobe gegenüber dem Studienvorhaben dar. Getragen wurde diese Ablehnung maßgeblich von der Skepsis gegenüber staatlich finanzierten Studienaufträgen über islamische Bildungseinrichtungen, wobei die „Kindergartenstudie" von Ednan Aslan und die damit verbundenen Konsequenzen mehrmals betont wurden. Obwohl in den meisten Gesprächen die wissenschaftliche Seriosität glaubhaft vermittelt werden konnte, blieb einer ihrer Hauptsorgen – die Gefahr einer möglichen politischen Instrumentalisierung – nach wie vor bestehen.

Ebenso bemängelt wurde das Forschungsdesign dahingehend, dass damit der Fokus nur auf islamischen Privatschulen liege und keine anderen konfessionellen Privatschulen eingebunden seien. In manchen Fällen kam Ablehnung vonseiten des Elternvereins. Mehrmalige Versuche des Vertrauensaufbaus und etliche Gespräche mit schulrelevanten Akteur*innen konnten aus den besagten Gründen diese Skepsis nur begrenzt kaum mindern. Ob noch andere, nicht erwähnte Gründe ein Rolle gespielt haben, konnte sich dem Forschungsteam nicht erschließen.

Intervention der IGGÖ – Verschlechterung der Teilnahme

Zusätzlich erschwerend wirkte eine Intervention der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ), die den Schulen riet, vorerst nicht an der Studie teilzunehmen. Dies hatte zur Folge, dass sämtliche Schulen bereits vereinbarte Interviewtermine absagten bzw. zu keiner Terminvereinbarung bereit waren. Nach einem klärenden Gespräch mit Vertreter*innen der Glaubensgemeinschaft und der Präsentation des Studienvorhabens samt Vorstellung des Forschungsteams konnten die Bedenken bei der IGGÖ beseitigt werden. Der damalige Präsident, Ibrahim Olgun, gab die Teilnahme an der Studie frei und kontaktierte die betreffenden Schulen. Deutlich wurde dabei insbesondere die informelle Macht und die damit verbundene Möglichkeit der Einflussnahme der IGGÖ auf islamische Privatschulen. Begünstigend für diese Form der Macht ist auch die Anwesenheit von religiös-politischen Strömungen in den höchsten Gremien der IGGÖ, die ihrerseits selbst Träger einiger Schulen sind wie beispielsweise die Islamische Föderation.

Schlussendlich führten die grundsätzliche Skepsis, verstärkt über die Intervention der IGGÖ und vermutlich weitere, nicht genannte Gründe dazu, dass ein Teil der einzelnen islamischen Privatschulen trotz aller Bemühungen seitens des Forschungsteams nicht an allen empirischen Erhebungsschritten teilnahm. Die Teilnahmen der Schulen an den einzelnen Erhebungsschritten zeigt die folgende Tabelle.

Tab. 4: Erhebungsschritte an den islamischen Privatschulen.

	Interview Schulleitung	Fokusgruppe Schüler*innen	Fokusgruppe Lehrer*innen	Beobachtung von Schulsituationen	Interview Eltern
pRG PHÖNIX	x	x	x		x
NMS AISV	x	x	x		
ORG AISV	x	x	x		
NMS SOLMIT	x		x	x	
IRGW SOLMIT	x		x	x	
GS ISMA	x				
pRG AVICENNA	x				

Zum Teil ausweichendes Verhalten, über Konflikte zu sprechen

Weitere Herausforderungen ergaben sich in der konkreten Gesprächsführung, was Rückwirkungen auf die Auswertung und damit die Dateninterpretation hat. In den Interviews mit Schulleitungen waren immer wieder Vorbehalte gegenüber der Studie spürbar, was den Erzählfluss erschwerte. Aus der Sorge, keine Kritik- und Angriffsflächen anzubieten, war ein ausweichendes Antworten auf mögliche Konflikt- und Problemstellungen immer wieder spürbar. Dies war bei religiösen oder kulturell-bedingten Themen umso stärker. Daher muss teilweise davon ausgegangen werden, dass sozial konformes oder erwünschtes eine gewisse Rolle gespielt haben Verhalten dargestellt wurde. In der Datenanalyse wurde daher ein Augenmerk daraufgelegt, zu reflektieren, welche Aspekte eventuell nicht gesagt oder ausgeblendet wurden.

In den Fokusgruppen mit Schüler*innen wurden in einer öffentlichen Vergleichsschule Schwierigkeiten im sprachlichen Ausdruck und in der Lese-Rechtschreib-Kompetenz der Schüler*innen festgestellt. Schriftliche Elemente dieser Fokusgruppe, wie der Fragebogen, konnten daher nur unzureichend durchgeführt und nicht in die Datenauswertung aufgenommen werden.

Zudem gestaltete sich der Kontakt zu den Eltern islamischer Privatschulen, der meist über die Schulleitungen verlief, als schwierig. Dies schlug sich maßgeblich auf die Gruppengröße der geplanten Fokusgruppen mit Eltern nieder. Lediglich an einer Schule konnten Einzelinterviews mit zwei Elternteilen durchgeführt werden.

4 Ebenen und Kontexte islamischer Privatschulen

Islamische Privatschulen finden sich in einem Gefüge menschlicher und nicht-menschlicher Akteur*innen, die die Situationen einzelner Schulen und die damit in Verbindung stehenden Alltagspraktiken maßgeblich beeinflussen. Akteur*innen können auf der Mikro-Ebene der Schule, auf der direkten institutionellen Ebene sowie auf einer nationalen und internationalen gesellschaftlichen Ebene verortet werden.

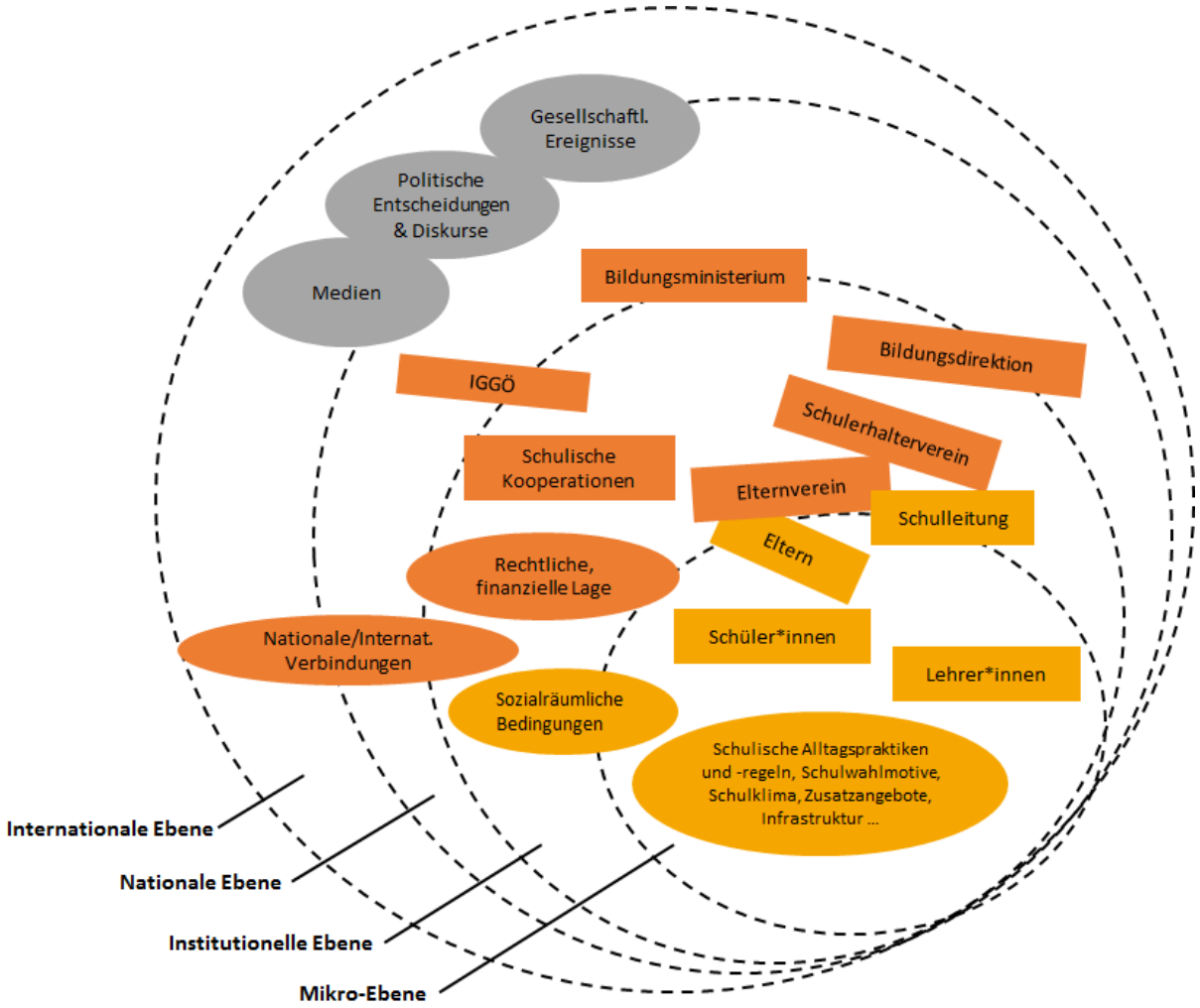


Abb. 3: Social Map mit Mikro-, Meso- und Makro-Ebenen.

4.1 Mikroebene: Schule

Zur Mikro-Ebene der Schule zählen einerseits Akteur*innen wie Schüler*innen, Lehrer*innen und die Schulleitung, die sich im täglichen Miteinander in der Schule begegnen und dieses gemeinsam gestalten.

Darüber hinaus sind Prozesse und Strukturen wie Curricula, schulische Alltagspraktiken und Schulregeln, Schulwahlmotive, das Schulklima, Zusatzangebote und die schulische Infrastruktur

einflussgebend. Außerdem werden Schulen von den sozialräumlichen Bedingungen des Einzugsgebietes der Schule bedingt. Einzelne Schulen sind in verschiedene urbane Kontexte eingebettet. Erkennbar ist, dass sich sich die Schulen aktuell in Bezirken mit hohem Anteil an muslimischen Bewohner*innen befinden, so in den Wiener Gemeindebezirken Favoriten, Meidling, Rudolfsheim-Fünfhaus und Floridsdorf.

4.2 Mesoebene: Institutionen im direkten Umfeld

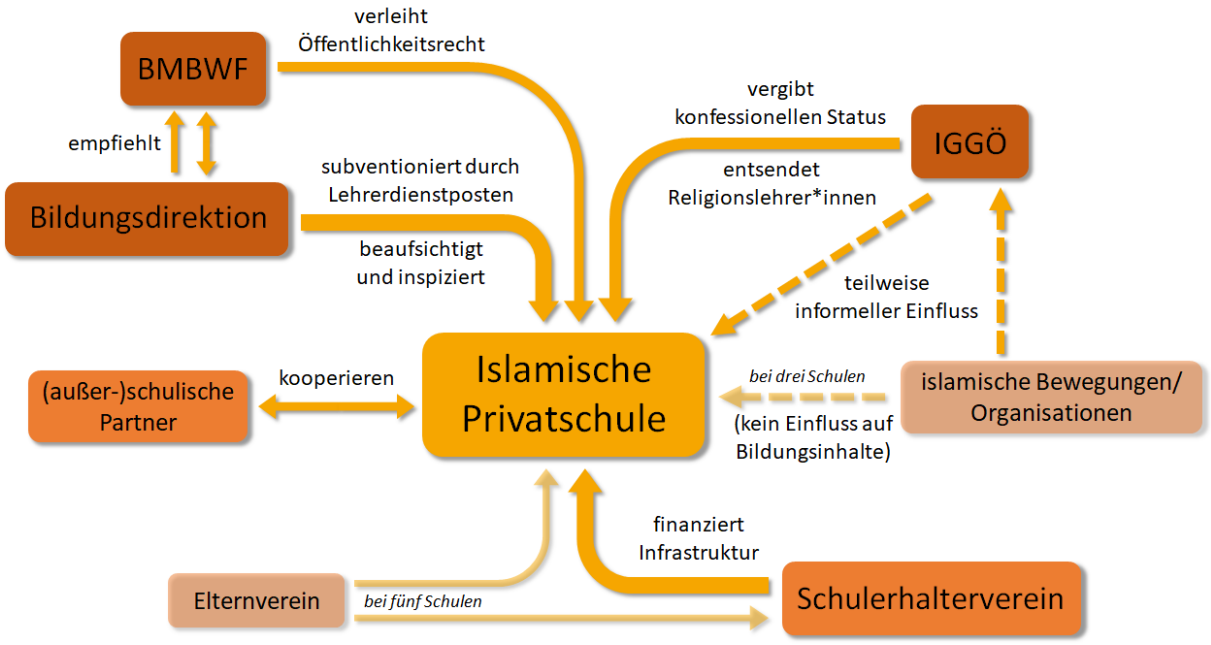


Abb. 4: Islamische Privatschule auf der institutionellen Ebene.

Auf institutioneller Ebene stehen Institutionen wie die Bildungsdirektion auf Landesebene und das Bildungsministerium auf nationaler Ebene in Austausch mit der die Schule, genauso wie die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ), der Schulerhalterverein, der Elternverein – sofern vorhanden –, schulische und außerschulische Kooperationen und nationale wie auch internationale Verbindungen.

Der jeweilige **Schulerhalterverein** ist das Gründungsorgan der Schule und im Alltag für die finanzielle Organisation zuständig.

Die **Bildungsdirektion** ist für die Anstellung und Zuteilung der Lehrer*innen zuständig. Sie fungiert auch als Kontrollorgan, was vor allem in Form von Schulinspektionen geschieht. Im Zuge der größtenteils angekündigten, aber immer wieder auch unangekündigten Inspektionen wird die Schule besichtigt und der Unterricht, vor allem im Hinblick auf die pädagogischen und didaktischen Methoden, inspiziert. Erhält eine Schule das Öffentlichkeitsrecht „auf Dauer“, so werden nur dann Inspektionen durchgeführt, wenn es explizite Beschwerden oder Verdachtsmomente gegen die Schulen gibt. Beim

Öffentlichkeitsrecht „auf Zeit“ erfolgen die Inspektionen in regelmäßigen Abständen. In beiden Fällen werden die Berichte dem Bildungsministerium vorgelegt, welches über die Vergabe des Öffentlichkeitsrechts entscheidet. Sowohl das Wissen der Inspektor*innen über die islamischen Privatschulen, die Art und Weise der Inspektionen, wie auch die Qualität der verfassten Berichte weisen eine hohe Varianz auf. Gemeinsame Besprechungen und somit Wissensaustausch der Inspektor*innen zu den islamischen Privatschulen gab es kaum. Im Bewusstsein der damit verbundenen Schwächen in der Aufsicht wurden und sollen nach Aussagen der Zuständigen im damaligen Stadtschulrat bei der Reform zur Bildungsdirektion Verbesserungen vorgesehen sein.

Das Öffentlichkeitsrecht wird Privatschulen verliehen, wenn ein Unterricht nach den Aufgaben des österreichischen Schulwesens sichergestellt wird. Damit gehen bestimmte Voraussetzung des Lehrplans, der Ausstattung, Schulbücher und Lehrerbefähigung einher. Schulen mit Öffentlichkeitsrecht dürfen rechtlich anerkannte Zeugnisse ausstellen und Prüfungen wie die Matura abhalten. Schüler*innen von Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht hingegen müssen jährliche Externisten-Prüfungen ablegen, die an staatlich Schulen erfolgen (BMBWF 2019).

Die **IGGÖ** ist für die Vergabe des konfessionellen Status der Schule sowie der Organisation der Religionslehrer*innen zuständig. Der konfessionelle Status ist für die Schulen einerseits dafür notwendig, um sich „islamische Schule“ nennen zu dürfen. Außerdem ist dieser aus finanzieller Hinsicht von höchster Bedeutung, da die Finanzierung der Lehrer*innen durch die Bildungsdirektion erst nach Vergabe des Öffentlichkeitsrechts, das wiederrum vom Konfessionsstatus abhängig ist, erfolgen kann. Die Vergabe des konfessionellen Status obliegte lange Zeit dem Präsidenten der Islamischen Glaubensgemeinschaften und fußte auf mündlichen Abmachungen und einem „gegenseitigen Vertrauen“. Standardisierte, schriftliche Verfahren gab es hingegen nicht. Erst gegen Ende der Präsidentschaft von Ibrahim Olgun (2016-2018) wurde diese Aufgabe an das Schulamt der IGGÖ übergeben. Dieses ist aktuell dabei, zusammen mit den Schulleitungen, einen Kriterienkatalog und Leitbild für islamische Privatschulen zu entwickeln. Die IGGÖ hat außerdem die Möglichkeit, den Islamischen Privatschulen den Konfessionsstatus zu entziehen, hierfür gibt es jedoch (noch) keine verschriftlichten Kriterien. Als Beispiel für einen solchen „Vertrauensmissbrauch“ wurde das Vermitteln eines falschen Islambildes genannt.[8] Eine rechtliche Handhabe, etwa zur Kontrolle der islamischen Privatschulen nach der Vergabe des Konfessionsstatus, ist laut Angaben der IGGÖ nicht möglich, da die rechtliche oder formelle Struktur dazu nicht vorhanden ist. Die IGGÖ hat die Absicht, eine solche Kontrollstruktur einzuführen. Zugleich arbeitet die IGGÖ mit Schulerhaltervereinen und Schulleiter*innen der islamischen Privatschulen.[9] Im

8 So wurde beispielsweise ein auch der Religionslehrer Hisham Al-Baba nach medialem Bekanntwerden seiner radikalen Positionen von der IGGÖ suspendiert. Al-Baba, selbst Mediensprecher der radikalen Hizb-ut-Tahrir Bewegung, die eine Errichtung des Kalifats anstrebt, war jedoch schon zuvor jahrelang aktiver Funktionär in der IGGÖ und laut Hizb-ut-Tahrir auch maßgeblich an der Koordinierung des Religionsunterrichts tätig, wobei auch angeführt wird, dass er seine Gesinnung nie öffentlich gezeigt habe und sich stets an den offiziellen Lehrplan hielt (Kalifat 2014).

9 So wurde im September 2019 in Kooperation mit der IRPA an der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien ein „Tag der offenen Türen“ veranstaltet, wo mitunter Fortbildungen für Schulleiter*innen und Lehrkräfte der Schulen angeboten wurden.

Studienverlauf wurde deutlich, dass die IGGÖ durchaus einen Einfluss hat und informelle Kontrollfunktion einnehmen kann (s. Kap. 3.3.5).

Das Öffentlichkeitsrecht wird vom Bildungsministerium auf Basis des konfessionellen Status entweder auf Dauer (ORG AISV, NMS AISV, pRG AVICENNA, IRGW SOLMIT, pRG PHÖNIX) oder mit der Auflage einer jährlichen Erneuerung (GS ISMA, NMS SOLMIT[10]) vergeben. Die GS ISMA ist zudem eine sogenannte „Statutschule" und nimmt hier insofern einen besonderen Status ein, als dass sie auch über das Religionsunterrichtsgesetz hinaus, religiöse Fächer anbieten darf. Dies ist den anderen Schulen mit Öffentlichkeitsrecht auf Dauer nicht gestattet. Die Schulen verpflichten sich damit, den Schulunterricht nach den vorgegebenen Curricula öffentlicher Schulen zu gestalten, dürfen während der Unterrichtszeiten also keine islamischen Zusatzangebote durchführen (PrivSchG §13 Abs.2c).

Die Eltern nehmen durch **Elternvereine**, die in circa der Hälfte der Schulen aktiv sind, Einfluss auf schulische Belange. Kooperationen mit schulischen und außerschulischen Organisation beeinflussen einzelne schulische Alltagspraktiken und die Auseinandersetzung mit spezifischen Themen.

4.3 Makroebene: national und international

Die Situation einzelner Schulen ist von **nationalen gesellschaftlichen Prozessen** in Österreich geprägt. Sowohl politische Diskurse, Situationen gesellschaftlicher Ausgrenzung und Einbeziehung von Mitgrant*innen, Auseinandersetzungen rund um Religion, Diversität und Gendergerechtigkeit, Aushandlungen rund um Identitätskonstruktionen, Ethnizität oder dem Bildungshabitus beeinflussen diese.

Politische und mediale Diskurse stellen Darstellungen in Medien, Narrative in der Gesellschaft, genauso wie historische Diskurse und normative Erwartungen dar. Auf dieser Ebene sind vor allem Aushandlungen relevant, die sich auf Österreich und Wien beziehen.

Die **internationale gesellschaftliche Ebene** beinhaltet Politik, Diskurse und mediale Darstellungen oben genannter Themen auf internationaler Ebene und in besonderer Weise Bezüge zu Ländern, die mit den Akteur*innen der Schulen auf religiöser oder ethnischer Basis in Verbindung stehen.

Nationale und internationale Verbindungen islamischer Bewegungen beeinflussen Schulen auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität. Einerseits gibt es islamische Schulen, die keiner bestimmten religiösen oder politisch-religiösen Strömung zuzurechnen sind und über einen hohen Pluralismus innerhalb des Trägervereins und der Eltern der SchülerInnen verfügen. Andererseits gibt es zumindest zwei Schulen bzw. Trägervereine, die eindeutig einer bestimmten Strömung bzw. Organisation zuzurechnen sind, nämlich im einen Fall der Islamischen Gemeinschaft Millî Görüş und im anderen Fall der Gülen-Bewegung. Dabei geht es einerseits um die Frage wie sehr ideologische Bezüge

10 Die NMS SOLMIT wurde erst im vergangenen Schuljahr gegründet. Das Öffentlichkeitsrecht wird Privatschulen zu Beginn immer nur auf Zeit gewährt.

bestimmter Netzwerke tatsächlich auf die Schulen einwirken, andererseits aber auch darum wie die Zugehörigkeit dieser Schulen in Österreich aber auch transnational und in den Herkunftsländern dieser Netzwerke rezipiert wird und welche Konsequenzen dies für die Schulen hat.

Die drastischste Auswirkung dieser Verbindungen zeigte sich im Falle des Phönix-Realymnasiums, das der Gülen-Bewegung zugerechnet wird. Dabei hatten politische Entwicklungen im Jahr 2016 den Schulalltag insofern beeinflusst, als Akteur*innen der Schule einerseits von der türkischen Regierung in Verdacht gestellt wurden am Putschversuch 2016[11] beteiligt gewesen zu sein, und Eltern dazu veranlasst wurden ihre Kinder von der Schule abzumelden (s. Kap. 5.4).

4.4 Kontext: Religion an islamischen Privatschulen in Österreich

Die Religionsausübung an islamischen Privatschulen variiert zwischen

- wenig praktizierend religiös/individualisiert,
- über praktizierend religiös/individualisiert,
- hin zu stark praktizierend religiös/verpflichtend.

Einschätzungen sind jeweils in den einzelnen Schulprofilen weiter unten aufgeführt. Diese beziehen sich auf Äußerungen und Beobachtungen zu religiösen Praktiken an den Schulen wie Beten, religiöse Essensvorschriften, religiöse Feiern und an Gebetszeiten angepasste Unterrichtszeiten. In den meisten Schulen ist eine Abwesenheit von klar zu identifizierenden „islamischen Elementen“ zu beobachten. In allen Schulen, die Gegenstand der Studie waren, orientiert sich der Lehrplan am offiziellen Curriculum, wodurch keine zusätzlichen islamischen Fächer oder Ähnliches im Regelschulbetrieb angeboten werden. Auch die Anzahl der Religionsunterrichtsstunden gleicht jenen an öffentlichen Schulen. Einzige Ausnahme von der curricularen Einschränkung ist die GS ISMA, die als Statutschule zusätzliche Fächer anbieten kann und anbietet. Vereinzelt bieten Schulen oder deren Trägervereine zusätzlichen Unterricht am Wochenende an. In den wenigsten Schulen könnte man den konfessionellen Status anhand islamisch-arabisch Aussprüchen, etwa die Basmalah oder ein Takbir (Allahu Akbar) in manchen Klassen oder an der festlichen Verzierung im Fastenmonat Ramadan erahnen. Die Wahrnehmung der Schüler*innen deckt sich ebenfalls mit dieser Beobachtung. In einem Fall (pRG PHÖNIX) negierten die Schüler*innen wie auch Eltern, dass es sich bei ihrer Schule um eine islamische Privatschule handle und fragten, woher wir diese Information hätten. Ein ähnliches Bild zeigte sich auch an anderen Schulen. Die Schüler*innen definieren „das Islamische“ an der hohen Anzahl an Muslim*innen. In allen Schulen stellen zudem nicht-muslimische Lehrer*innen die Mehrheit. In einigen Schulen (ORG AISV, NMS AISV, pRG PHÖNIX) ist auch die Schulleitung nicht-muslimisch. Sollte ein Trägerverein, dessen Rolle je nach Schule unterschiedlich ist, also Interesse an einer speziellen Ausrichtung haben, so sind die

11 Die türkische Regierung machte die Gülen-Bewegung für den Putschversuch verantwortlich.

Möglichkeiten dies zu verwirklichen sowohl durch die institutionellen Rahmenbedingungen eines vorgegebenen Curriculums als auch durch die strukturellen bzw. personellen Gegebenheiten sehr beschränkt.

Fast alle Schulen bemühen sich auch in der Präsentation nach außen hin, den konfessionellen Status der Schule zu verdecken bzw. in den Hintergrund zu rücken. Einige der Schulen haben auf ihren Webpräsenzen gezielt islamische Grußformeln in den letzten Jahren entfernt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich, bis auf eine Schule (GS ISMA), alle islamischen Privatschulen in ihrer Webpräsenz als religionsneutral präsentieren. Dieser Erhebung zufolge kann davon ausgegangen werden, dass zwei Faktoren maßgeblich hier wirksam waren. Zum einen dürften die zugenommene Skepsis bzw. Ablehnung gegenüber dem Islam im Allgemeinen und den islamischen Bildungseinrichtungen im Besonderen dazu beigetragen, dass die Schulen nach Unsichtbarkeit strebten. Zum anderen ist dahinter auch eine pragmatische Überlegung der Schulerhalter und Schulleiter*innen zu vermuten, mit dem Ziel, mehr Familien unterschiedlicher religiöser Anschauung anzusprechen und somit die eigene finanzielle Lage zu verbessern. Dies insbesondere im Lichte der finanziellen Schwierigkeiten, die sich bei fast allen untersuchten Schulen zeigen (s. Kap. 6.1).

Trotz des nach außen getragenen Bedürfnisses nach Unsichtbarkeit dient der konfessionelle Status einigen Schulleitungen als Argument in Gesprächen mit den Eltern. Da diese neben einer „islamischen Atmosphäre“ (s. Kap. 6.3.1) auch den größtmöglichen Schutz vor Diskriminierung (s. Kap. 6.4) für ihre Kinder wünschen, wird von Seiten der Schulleitungen Letzteres oft hervorgehoben.

5 Die islamischen Privatschulen dieser Studie im Überblick

5.1 Austrian International Schools Vienna: Oberstufenrealgymnasium und Neue Mittelschule

Schulen und Schulerhalterverein

Die Austrian International Schools Vienna (AISV) ist die Nachfolgeorganisation der Al-Azhar International Schools, welche – 2002 gegründet – zuerst im 10. Wiener Gemeindebezirk angesiedelt war, ehe man in das aktuelle Gebäude im 21. Bezirk übersiedelte. Als Statutschule habe die Al-Azhar Schule neben dem Schulzweig, in dem nach offiziellem Lehrplan unterrichtet wurde, auch einen anderen Zweig gehabt, wo arabischsprachige Lehrer*innen nach dem Lehrplan der Al-Azhar Universität in Kairo unterrichteten. Im Rahmen dessen seien Fächer wie Arabisch und islamische Fächer wie Koran-Interpretation, Glaubensgrundsätze und islamisches Recht angeboten worden. Die Al-Azhar Schule führte damals Kindergarten, Volksschule, Hauptschule und Sekundarstufe II, die in Ägypten der Oberstufe entspricht.

Erste mediale Aufmerksamkeit wurde dem Schulerhalterverein vor allem im Rahmen der Mangelbeseitigungsaufträge seitens des Stadtschulrats (heute: Bildungsdirektion) zuteil. In diesen ginge es um nicht angezeigte Lehrer*innen, nicht vorgelegte Stundenpläne, nicht bezahlte Gehälter und die Verpflichtung der Schüler*innen, „islamische Fächer“ zu besuchen. Zudem wurden bereits damals erste Vorwürfe wegen Veruntreuung von Steuergeldern gegenüber dem Schulerhalter Hassan Mousa erhoben. Als sich diese Vorwürfe erhärteten und die betreffende Summe auf etwa zehn Millionen Euro beziffert wurde, kam Hassan Mousa 2017 in Untersuchungshaft.

Über diese Entwicklungen hinaus wurden die Schulen in den Medien auch häufig mit dem Thema „Radikalisierung“ in Verbindung gebracht. Tatsächlich sind zwei Fälle bekannt, in denen ehemalige Al-Azhar Schüler sich dem sog. Islamischen Staat in Syrien angeschlossen haben - darunter auch der Austro-Jihadist Mohamed Mahmoud. Darüber hinaus besuchten die Töchter des extremistischen Predigers Mirsad Omerovic[12], welcher 2016 zu zwanzig Jahren Haft nach Paragraph 278c verurteilt wurde, ebenfalls die Schule. Ein*e Vertreter*in des Schulerhaltervereins führt an, dass dies eher dem Zufall geschuldet sei. De facto galt die Schule, laut der zuständigen Inspektorin, als Auffanglager für die Kinder der im Jahre 2012 vom damaligen Stadtschulrat wegen „unmittelbarer Gefahr in Verzug“ geschlossenen „Österreichisch-Ägyptischen Privatschule“. Die Schule stand lange unter Beobachtung - der ehemalige Stadtschulrat untersagte zuerst die Gründung, das Bildungsministerium genehmigte diese dann aber. Zur Schließung führte letztlich die verzögerte polizeiliche Meldung der Schulleiterin über die Verletzung eines Mädchens, das von einem Mitschüler umgestoßen wurde und sich dabei verletzt hatte.

12 Zwischen 2009 und 2012 war Omerovic Religionslehrer an der Österreich-Ägyptischen Privatschule.

Die gegenwärtigen Schulen in der Weisselgasse (NMS AISV, ORG AISV) weisen weder im Gebäude noch auf der Webpräsenz islamische Elemente auf. Es werden (im Unterschied zum pRG AVICENNA) keine Verbindungen zwischen der Vorgängerschule (Al-Azhar International Schools) und der aktuellen Schule beschrieben. Es zeigt sich zudem, dass auf der aktuellen Webpräsenz etliche Texte gelöscht oder nicht ergänzt wurden, da zum Teil ganze Menüpunkte leer sind. Der Bruch mit der Al-Azhar Schule sei laut einer Person aus dem Schulerhalterverein ein bewusster Schritt gewesen, was sich auch im Vorstandswechsel im April 2017 zeigt, weil man den schlechten Ruf der Al-Azhar Schule loswerden wollte.

Im früheren Vorstand waren folgende Personen neben Hassan Mousa vertreten: Anas Schakfeh, der in der Zeit von 1999-2011 Präsident der Islamischen Glaubensgemeinschaft war. Die Verstrickungen zeigen sich hier vor allem daran, dass Hassan Mousa seinerseits der erste Leiter der Islamischen Religionspädagogischen Akademie (IRPA) war. Zudem waren Hassan Imara und Ahmed Ahmed im Vorstand. Letzterer ist in seiner Funktion als Finanzbeauftragter auch im neuen Vorstand neben Mahmoud Rigal und Astrid Linauer zu finden.

Der Schulerhalterverein weist keine Nähe zu einer größeren organisierten islamischen Strömung auf. Ein*e Vertreter*in des Schulerhaltervereins bestätigte, dass der Schulerhalterverein nicht ins Schulgeschehen eingreife und keine inhaltlichen Vorgaben mache.

Politische und gesellschaftliche Hintergründe

Nach zahlreichen Skandalen manifestierte sich, insbesondere in der arabischen Community, der schlechte Ruf der Schule. Für viele Eltern, die eine AHS-Bildung für ihre Kinder anstrebten, welche zuvor aufgrund auffälligen Verhaltens oder schlechter Noten von öffentlichen Schulen verwiesen wurden, war die Al-Azhar Schule eine Art letzte Hoffnung. Daraufhin ergab sich ein sehr spezifisches Schulmilieu/-profil, das dann zu einem community-internen Stigma beitrug. Das Schulniveau war allgemeinhin auch als sehr niedrig bekannt. Immer wieder kamen Berichte an die Öffentlichkeit, in denen die Rede von erkauften Noten und schlechten Lehrer*innen war.

Nachdem bekannt wurde, dass gegen Hassan Mousa Ermittlungen wegen Untreue, Förderungsmissbrauch und betrügerischer Krida aufgenommen wurden, brach die Schüler*innenanzahl ein. Hinzu kam, dass der neue Vorstand ab 2017 in vielerlei Hinsicht (etwa beim Schulgeld oder bei der Bedingung, Eltern statt Geschwister bei Problemen mit Schüler*innen zu sehen), strenger war, wie eine verantwortliche Person aus dem Schulerhalterverein bestätigte. Aktuell ist die Schule auf der Suche nach einem neuen Schulgebäude.

Religion im Schulalltag der NMS AISV und der ORG AISV

Die beiden Schulen werden in dieser Studie als wenig praktizierend religiös/individualisiert eingestuft, wobei Darstellungen der Schulleitung und Lehrer*innen in Kontrast zu Erfahrungen der Schüler*innen stehen. Vonseiten der Schulleitungen und den Lehrer*innen werden religiöse Praktiken wie Beten oder

Feiern nicht gemeinsam gelebt. Die beiden Schulleitungen selbst gehören nicht dem muslimischen Glauben an.

Während Lehrer*innen argumentieren, in der Schule Möglichkeiten zum Beten zu geben, hat sich die Einschätzung der Schüler*innen als gegenteilig herausgestellt. Obwohl die Religiosität der Schüler*innen, von diesen selbst und der Schulleitung, als hoch eingestuft wird, werde an den beiden Schulen aktuell nur eine kleine Plattform zur Ausübung religiöser Praktiken angeboten.

So verfüge das Schulgebäude über keinen ansprechenden Gebetsraum; Schüler*innen können Lehrer*innen bitten, einen freien Klassenraum aufzusperren, um diesen für das Gebet zu nutzen. Freitags werde der Gebetsraum der pakistanischen Al-Madina genutzt. Dieser ist im Keller der Schule und auch an derselben Adresse registriert (Weisselgasse 28)[13]. Dazu besuche ein Muezzin die Schule und externe Besucher*innen nehmen daran teil. Die Schüler*innen berichten, den Turnsaal, der ebenfalls zum Beten genutzt wird, nicht gerne zu besuchen, da deren Ansicht nach dort keine angenehme Atmosphäre bestehe. Folglich geben Schüler*innen an, in der Schule nicht zu beten, lieber beten sie gar nicht oder besuchen eine Moschee außerhalb des Schulgebäudes. Vonseiten der Schule sei nicht geplant, eine ansprechendere Plattform für das Beten zu bieten oder einen entsprechenden Raum dafür zur Verfügung zu stellen.

Laut Lehrkörper der Schule werden Unterrichtszeiten nicht nach Gebetszeiten ausgerichtet, wobei Schüler*innen einen Wunsch danach geäußert haben. Lediglich freitags ist der Unterricht seit ein paar Jahren so organisiert, dass Schüler*innen die Möglichkeit haben, am Freitagsgebet teilzunehmen. Die Schulleitung des ORG AISV beschreibt, unsicher zu sein, ob sie die Unterrichtszeiten so belassen wollen.

Im Rahmen der Schule würden keine gemeinsamen islamischen Feiern praktiziert werden, auch nicht im Ramadan. Die Schüler*innen wundert das, da die Schule ein Weihnachtsfest feiert.

In diesen Schulen kommen laut Schulleitungen Abmeldungen vom Religionsunterricht vor. Ein Schulleiter betont den Wunsch, statt des Religionsunterrichts einen Ethikunterricht einführen zu wollen. In Bezug auf den Religionsunterricht äußert sich dieser eher negativ. Dessen Meinung zufolge seien sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen unzufrieden damit, da der Unterricht an der Realität der Schüler*innen vorbeigehe.

13 Mieter der Moscheeräumlichkeiten ist die pakistanischstämmige „Islamische Kulturvereinigung Masjid Al-Madina". Hasan Mousa hatte ihnen die Räumlichkeiten zu seiner Zeit im Schulerhalterverein vermietet.

5.1.1 Private Neue Mittelschule, Austrian International Schools Vienna

Datengrundlage

An der NMS AISV wurden Interviews mit der Schulleitung und mit einer Person des Schulerhaltervereins geführt. Außerdem nahmen Lehrer*innen und Schüler*innen an je einer Fokusgruppe teil. Die Kommunikation mit der Schulleitung erfolgte direkt. Allgemeine Daten zur Schule wurden dem Forschungsteam nicht zur Verfügung gestellt, wobei keine Begründung dafür vorliegt.

Soziale Strukturen

Die Schulleitung der AIS Neuen Mittelschule (NMS AISV) gehört nicht dem muslimischen Glauben an. Laut Aussage der Schullleitung sind auch keine*r der Lehrer*innen, mit Ausnahme des Religionslehrers, muslimischen Glaubens. Basierend auf der empirischen Erhebung kann davon ausgegangen werden, dass im schulischen Alltag wenige religiöse Praktiken durchgeführt werden, was unter anderem auf einer dafür fehlenden Infrastruktur für Schüler*innen zurückzuführen sei. Im Kontrast dazu stehe das wöchentliche Freitagsgebet, das vom Schulerhalterverein organisiert und, mit Besuch externer Personen, in den zu einer externen Moschee gehörenden Räumlichkeiten im Keller der Schule abgehalten werde.

An der Schule herrsche laut den Schulakteur*innen ein familiärer Umgang der Schüler*innen und Lehrer*innen miteinander. Zudem arbeite die Schule in den letzten Jahren an der stärkeren Integration der Eltern, die über zusätzliche Kommunikationsschienen (Telefon/SMS) und eine Beteiligung beim Nachmittagsangebot, das aufgrund von Personalknappheit nicht von der Schule bereitgestellt werden kann, eingebunden werden. Die verstärkte Kommunikation spiegele sich laut Schulleitung auch in einem größeren Interesse der Eltern wider wie der erhöhten Teilnahme an Elternabenden.

Der Verein ist mit einem Büro im Schulgebäude präsent, an dem Schüler*innen das Schulgeld monatlich persönlich übergeben. Außerdem sind einzelne, auch nicht-muslimische Lehrer*innen Vereinsmitglieder. Der Vereinsvorstand, der die geschäftsführenden Aufgaben übernimmt, ist auch Religionslehrer aller Schulklassen. Deshalb ist darauf zu schließen, dass eine direkte Kommunikation zwischen Schulerhalterverein und Schüler*innen besteht.

5.1.2 Privates Oberstufenrealgymnasium, Austrian International Schools Vienna

Kurzprofil

Tab. 5: Kurzprofil Privates Oberstufenrealgymnasium, Austrian International Schools Vienna (pORG AISV).

Schulerhalter	Austrian International Schools Vienna
Gründungsjahr	2009
Schulform	privat
Öffentlichkeitsrecht	auf Dauer
Schulgeld	200€ (10x)
Zeitstruktur	Ganztag
Anzahl Lehrkräfte	16
Lehrkräfte mit Migrationshintergrund	33%
Muslimische Lehrkräfte	12,5%
Anzahl Klassen	5
Anzahl Schüler*innen	95
Schüler*innen mit Migrationshintergrund	95%
Muslimische Schüler*innen	89%
Einzugsgebiet	1100, 1110, 1210 Wien
Rolle Religion	wenig praktizierend religiös / individualisiert
Ausstattung / Infrastruktur	mangelhaft
Betraum / Moschee im Schulgebäude	Betmöglichkeit im Turnsaal / schulfremde Moschee
Verbindung islam. Bewegungen	keine bekannt
Trend Schüler*innenzahl	abnehmend

Datengrundlage

Es wurde ein Interview mit der Schulleitung und mit einer Person aus dem Schulerhalterverein geführt. Lehrer*innen nahmen an einer Fokusgruppe teil. Außerdem wurde mit einem*r Lehrer*in ein erweitertes Interview geführt, um offen gebliebene Fragen zu besprechen. Mit Schüler*innen wurde eine Fokusgruppe durchgeführt. Die Kommunikation mit der Schulleitung erfolgte direkt und problemlos.

Soziale Strukturen

Das AIS Oberstufenrealgymnasium (ORG AISV) verfügt über fünf Klassen, wobei 89 Prozent der Schüler*innen muslimischen Hintergrund haben. 13 Prozent der Lehrer*innen sind muslimischen Glaubens, was ein deutlich höherer Anteil als an der NMS AIV ist, aber im Gegensatz zu anderen Schulen als gering eingestuft werden kann.

Die Schule befindet sich im gleichen Gebäude wie die NMS AISV. Neben dem gemeinsamen Schulerhalterverein stehen die Schulen auch über Lehrer*innen in Verbindung. Der Schulleitung zufolge übernehmen einzelne Lehrer*innen dieser Schule Unterrichtsstunden der NMS AISV. Außerdem werden beide Schulen vom gleichen Religionslehrer, der Vorstandsvorsitzender des Schulerhaltervereins ist, unterrichtet. Eltern seien in der Schule sehr wenig aktiv, bisher habe sich kein Elternverein gebildet.

Im ORG AISV wurde deutlich, dass die sozialen Strukturen von einem ambivalenten Verhältnis religiös bezogener Konflikte und gleichzeitig einem positiv familiären Umgang miteinander geprägt sind. Konflikte scheinen sich in fehlenden Bedingungen zur Ausübung religiöser Praktiken wie dem Beten oder islamischen Festen auszuzeichnen. Außerdem dürften Schüler*innen immer wieder abwertende Einstellungen der Lehrer*innen wahrnehmen. Gleichzeitig beschreiben Schüler*innen einen familiären Zusammenhalt miteinander.

5.2 Privatgymnasium Avicenna

Schule und Schulerhalterverein

Bei den Betreiber*innen des Avicenna Privatgymnasiums (pRG AVICENNA) sowie der dazugehörigen Volksschule und dem Kindergarten handelt es sich um schiitische Muslim*innen mit einem Naheverhältnis zur Islamischen Republik Iran. Die Schule selbst wird dabei zwar von vielen Sunnit*innen in Wien als „Schiitenschule“ betrachtet, verstehe sich laut Schulleitung selbst allerdings als islamische Schule, die auch Sunnit*innen und anderen Nicht-Schiit*innen offenstehe. Das 2015 gegründete Gymnasium hat den Ruf, eine Schule mit hohem Leistungsanspruch zu sein.

Politische und gesellschaftliche Hintergründe

Der Schuldirektor Josef Lanzl gehört zu den wichtigen Aktivisten des pro-iranischen Flügels der Schiiten in Wien, seit er sich in der Folge der islamischen Revolution im Iran zum schiitischen Islam bekehrte. Bis vor wenigen Jahren leitete Lanzl gemeinsam mit Muhammad Erich Waldmann das Islamische Bildungs- und Kulturzentrum – Österreich (IBIKUZ), das auf seiner Website antiisraelische und antiamerikanische Texte publizierte (Schmidinger/Larise 2008: 240) und das im Februar 2006 eine Demonstration gegen die Mohammed-Karikaturen auf dem Wiener Ballhausplatz organisierte, auf der sich Lanzl

als Redner und Mitorganisator der Kundgebung gegen die „Verhöhnung“ (Der Standard 2006a) des Propheten, allerdings auch gegen gewaltsame Ausschreitungen wandte.

Waren die direkten Verbindungen zur Islamischen Republik Iran beim IBIKUZ noch relativ gut nachvollziehbar, so ist das Avicenna Privatgymnasium deutlich darum bemüht, in der Öffentlichkeit keine solchen Verbindungen sichtbar zu machen. Im Leitbild der Schule wird zwar darauf verwiesen, dass man auf die langjährigen Erfahrungen der vom IBIKUZ betriebenen privaten Volksschule in der Ullmannstraße aufbaue (Avicenna 2019), allerdings wird ansonsten weder das IBIKUZ noch die Islamische Republik Iran erwähnt. Stattdessen gelten

> „als Grundlage der Bildung und Erziehung die allgemeingültigen und grundlegenden menschlichen Werte der Freiheit, Schönheit, Liebe, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit, wie sie die monotheistischen Religionen gleichermaßen verkünden. Gleichwohl betreten wir hier bei der Umsetzung Neuland und wollen Pioniergeist mit der Bereitschaft verbinden, von anderen zu lernen, welcher Religion und Weltanschauung sie auch angehören“ (ebd.).

Dieser „Bruch“ mit dem alten Image spiegelt sich im Vergleich der Webpräsenzen wider. War auf der alten Homepage (vgl. Private Islamische Volksschule Wien 2015), als die Schule in der Ullmannstraße war, das „islamische Element“ insofern sichtbar, als dass etwa Zitate aus dem Qur’an, arabische Aussprüche wie die Basmallah (Im Namen Gottes des Gnädigen, des Allerbarmers) oder Insha’alla (so Gott will) verwendet wurden, so ist auf der neuen Homepage von all dem nichts mehr zu sehen. Auch die dezidierte Bezeichnung als „islamische Schule“ findet sich auf der neuen Webpräsenz nicht mehr. Grundsätzlich lassen sich dort keinerlei Hinweise dafür finden, dass es sich um eine islamische Schule handelt. Laut der für die Schule zuständigen Inspektorin sei dieser „Bruch“ vor allem auf den Standortwechsel und die damit einhergehende neue Zielgruppe zurückzuführen.

Schlussendlich ist festzuhalten, dass es eine inhaltliche Distanzierung von Aktivitäten im Umfeld der Islamischen Republik Iran in Wien vonseiten Lanzls allerdings nie gegeben hat. Am Al-Quds-Tag, einem von Ayatollah Khomeini ausgerufenen Gedenktag für die Rückeroberung Jerusalems durch die Muslim*innen, nimmt auch Lanzl immer wieder an den diesbezüglichen Aktivitäten in Wien teil, versucht sich allerdings seit einigen Jahren mit öffentlichen Auftritten zurückzuhalten. Wie weit diese Aktivitäten mit seiner Rolle als Schulleiter in Konflikt stehen, kann hier nicht beurteilt werden.

Kurzprofil

Tab. 6: Kurzprofil Privatgymnasium Avicenna (pRG AVICENNA).

Schulerhalter	Avicenna
Gründungsjahr	2013
Schulform	privat

Öffentlichkeitsrecht	160 €
Schulgeld	auf Dauer
Zeitstruktur	Ganztag
Anzahl Lehrkräfte	19
Lehrkräfte mit Migrationshintergrund	21%
Muslimische Lehrkräfte	15%
Anzahl Klassen	5
Anzahl Schüler*innen	113
Schüler*innen mit Migrationshintergrund	78%
Muslimische Schüler*innen	100%
Einzugsgebiet	Wien, Niederösterreich, Burgenland
Rolle Religion	stark praktizierend religiös / verpflichtend
Ausstattung / Infrastruktur	reicht aus
Betraum / Moschee im Schulgebäude	Betmöglichkeit im Mehrzweckraum
Verbindung islam. Bewegungen	keine bekannt
Trend Schüler*innenzahl	stabil

Datengrundlage

Die Datengrundlage bzgl. des pRG AVICENNA beschränkt sich auf das Schulleitungsinterview, das erst nach mehrmaligem Nachfragen des Forschungsteams und einem Gespräch gemeinsam mit der Bildungsdirektion zugelassen wurde. Dem Interview wurde vonseiten des Schulerhaltervereins mit Misstrauen begegnet, was vor allem mit negativen Vorerfahrungen mit Medien und der Politik argumentiert wurde.

Soziale Strukturen, Religion im Schulalltag

Das pRG AVICENNA verfügt über fünf Klassen, in denen alle Schüler*innen dem Islam angehören. Jedoch haben an dieser Schule, im Gegensatz zu anderen, mit 78 Prozent nicht alle Schüler*innen einen Migrationshintergrund.

Der Schulleiter der Schule ist ein schiitischer Muslim. Der Schulerhalterverein steht in direktem Bezug zur Schule, da der Schulleiter selbst Mitglied des Vereins sei. Der Schulleiter gibt an, Eltern direkt in die Tätigkeiten in der Schule und in die Lernfortschritte miteinzubeziehen.

Das pRG AVICENNA kann als stark praktizierend religiös/verpflichtend eingestuft werden. Religiöse Praktiken scheinen im Schulalltag eine bedeutende Stellung einzunehmen und Plattformen zur Religionsausübung werden laut Schulleitung angeboten. So würden Gebete von Schüler*innen, Lehrer*innen und Mitgliedern des Schulerhaltervereins regelmäßig gemeinsam durchgeführt werden. Bei Gemeinschaftsgebeten seien alle anwesend, wobei ein gemeinsames spirituelles Erlebnis im Vordergrund stehe und niemand zum Beten gezwungen werde. Schüler*innen, die sich dazu entscheiden nicht zu beten, haben sich im Hintergrund ruhig zu verhalten. Darüber hinaus nehme die Schule Rücksicht auf sunnitische und schiitische Feiertage. Das Essensangebot an der Schule sei halal.

5.3 Isma Private Gesamtschule Muhammad Asad

Schule und Schulerhalterverein

Bei der Isma Private Gesamtschule Muhammad Asad (GS ISMA) handelt es sich um eine Statutschule. Die nach dem österreichisch-jüdischen Konvertiten Leopold Weiss bzw. Muhammad Asad benannte Schule wurde 2012 von einem Verein gegründet, der auf die Privatinitiative einiger österreichischer und deutscher Konvertit*innen zurückgeht. Dieser Verein (IOSE, International Organisation for Science and Education) hat Ende 2017 Insolvenz angemeldet. Der Nachfolgeverein „Isma – Verein zur Erhaltung Privater Schulen“ wird auf der Homepage nicht angeführt. Der Verein selbst kann keiner bestimmten religiösen oder politischen Strömung zugerechnet werden, wird aber von sunnitischen Muslim*innen getragen, die die Mehrheit der Muslim*innen in Österreich stellen.

Die beiden wichtigsten Gründungspersönlichkeiten der Schule sind Muhammad Ismail Suk, ein ehemaliger Diskothekenbetreiber, der zum Islam konvertiert ist, und seine aus Deutschland stammende Ehefrau Petra Klier.

Suk wurde in der Öffentlichkeit immer wieder vorgeworfen Salafit und/oder Islamist[14] oder Anhänger des politischen Islams (Aslan et al. 2018: 72) zu sein. Er gehört allerdings einer aus Pakistan stammenden Strömung des Sufismus an, die selber sehr konservativ und als traditionalistisch-orthodox zu beschreiben ist, jedoch wie andere Sufi-Strömungen von Salafit*innen strikt abgelehnt wird. Zum Verdacht des Salafismus haben v.a. sein pakistanisch-islamischer Kleidungsstil und seine Sunna-Bartfrisur beigetragen sowie der Besuch des deutschen Salafiten Pierre Vogel[15] in einem der von Suk betriebenen Kindergärten, wobei Suk selbst behauptet, Vogel zu diesem Zeitpunkt nicht gekannt zu haben (Kurier 2015).

Im Vorstand des Vereines waren und sind neben Suk und Klier allerdings auch andere, sehr unterschiedliche islamische Persönlichkeiten aktiv, wie der Lehrer Mustafa Aktaş, der Direktor der

14 So z.B. in einer parlamentarischen Anfrage der FPÖ (vgl. Parlamentsdirektion 2012).
15 Der Besuch Pierre Vogels fand 2008 statt. Zu dieser Zeit war Vogel erst seit zwei Jahren als Prediger aktiv und hatte nicht Bekanntheitsgrad erlangt, den er später hatte.

Bildungsanstalt für Elementarpädagogik BAfEP12 und langjährige Dozent an der Islamischen Religionspädagogischen Akademie (IRPA) Kerim Edipoğlu oder der Erziehungswissenschafter, Ethnologe und Religionspädagoge Junis Mazarweh. Letzterer ist auch im Vorstand des Elternvereins des Islamischen Realgymnasiums im 15. Wiener Gemeindebezirk vertreten.

Politische und gesellschaftliche Hintergründe

Eine von so heterogenen Persönlichkeiten getragene Schule ist nicht einer bestimmten islamischen Strömung zuzurechnen, vielmehr könnte man die prägenden Akteur*innen als traditionalistisch-orthodoxe Sunniten unterschiedlicher Herkunft bezeichnen. Was die Schule zudem auszeichnet, ist der Versuch, eine islamische Lebensethik mit alternativpädagogischen Ansätzen und insbesondere einem ausgeprägten umweltpädagogischen Ansatz zusammenzuführen bzw. ökologische Zugänge auch islamisch zu begründen. So wird etwa auf gesunde Jause und eine naturverbundene Erlebnispädagogik geachtet. Diese Ansätze waren insbesondere von Anfang an ein wichtiges Anliegen von Petra Klier, die in den letzten Jahren die prägende Persönlichkeit der Schule darstellt. Die Schule bietet auch Mittagsbetreuung und einen Hort samt Freizeitangebot mit den Schwerpunkten „Natur“ und „Bewegung“ (Isma 2019a) für die Schüler*innen an. Daneben gibt es gemeinsame religiöse Aktivitäten wie etwa ein gemeinsames Gebet oder eine spielerisch nachempfundene „Schulhadsch“ (Isma 2019b).

An derselben Adresse in der Reschgasse waren lange auch die BAfEP12 und das Islamologische Institut von Amir Zaidan gemeldet (mittlerweile nicht mehr), was zumindest auf ein Naheverhältnis schließen lässt. In der Öffentlichkeit ist Zaidan nicht nur aufgrund seiner zahlreichen theologischen Werke wie etwa der Buchreihe „Islamische Enzyklopädie“ sowie einer Koranexegese, sondern auch für die von ihm 1998 getätigte sog. „Kamelfatwa“ bekannt. Danach darf eine islamische Frau ohne männliche Aufsicht an einem Tag nur 81 km weit verreisen – das ist die errechnete Strecke, die ein Kamel an einem Tag zurücklegt. Die Fatwa sollte nach eigenen Angaben der Befreiung einer konkreten islamischen Schülerin von Klassenfahrten mit einem von ihr als rassistisch wahrgenommen Lehrer dienen. Die Fatwa wäre nie als allgemein gültige oder für die Öffentlichkeit bestimmte Rechtsmeinung gedacht gewesen (vgl. Der Standard 2006b).

Die Schule hat in der Öffentlichkeit einen deutlich religiös-konservativeren Ruf (vgl. Neuhold 2017). Dies hat einerseits mit der bereits erwähnten negativen Berichterstattung über den Mitbegründer Muhammad Ismail Suk zu tun, andererseits auch mit einem Teil der Eltern, die gerade an dieser Schule oft wesentlich konservativer zu sein scheinen als die Lehrer*innen und der Trägerverein. Letzteres ist vielleicht darauf zurückzuführen, dass die Schule community-intern als „islamisch“ wahrgenommen wird. In der Kommunikation nach außen scheint dies ein wichtiges Anliegen zu sein. Neben dem Islamischen Realgymnasium ist die GS ISMA die einzige Schule in der vorliegenden Studie, die sich nach wie vor als „islamische Schule“ deklariert und auch auf der Webpräsenz einiges islamisch untermauert. Man versteht Schule demnach als „sozialen Lebensraum, der auf islamischen Werten, Persönlichkeitsentwicklung und gutem Benehmen basiert“. Diese Aussage findet sich zwar im Schulprofil des

Schulverzeichnisses (ListOfSchools.eu 2019) und auf der Facebook-Präsenz, jedoch nicht auf der offiziellen Webpräsenz der GS ISMA.

Unter den Schüler*innen stammt laut einer Inspektorin ein Großteil aus religiös-konservativeren Familien, die ihre Kinder in eine islamische Privatschule schicken wollen und sich in den anderen islamischen Privatschulen nicht wohl fühlen. Demnach wird die Schule zudem als „sehr fundamentalistisch" bzw. „ultra-konservativ" beschrieben. Diese Einschätzung wird von anderen Inspektor*innen, die die Schule ebenfalls kennen, in dieser Form nicht geteilt. Unklar bleibt, ob diese Charakterisierung eher auf die Schule und deren Inhalte oder auf die Schüler*innen und deren vom Elternhaus mitgebrachten Einstellungen Bezug nimmt.

Es ist davon auszugehen, dass die Arbeit der Schule sehr stark von permanentem Geldmangel geprägt ist, was auch mit vergangenen Konflikten mit der Führung der Islamischen Glaubensgemeinschaft unter dem damaligen IGGÖ-Präsidenten Fuat Sanaç zusammenzuhängen scheint und zu einem bis heute nicht beigelegten Rechtsstreit führte.

Kurzprofil

Tab. 7: Kurzprofil Isma Private Gesamtschule Muhammad Asad (GS ISMA).

Schulerhalter	Isma Verein zur Erhaltung privater Schulen
Gründungsjahr	2012
Schulform	Privat
Öffentlichkeitsrecht	jährlich erneuert
Schulgeld	165€-197€
Zeitstruktur	nicht ganztägig
Anzahl Lehrkräfte	21
Lehrkräfte mit Migrationshintergrund	66%
Muslimische Lehrkräfte	35,7%
Anzahl Klassen	8
Anzahl Schüler*innen	130
Schüler*innen mit Migrationshintergrund	90%
Muslimische Schüler*innen	100%
Einzugsgebiet	Wien, Niederösterreich
Rolle Religion	stark praktizierend religiös / verpflichtend

Ausstattung / Infrastruktur	reicht aus
Betraum / Moschee im Schulgebäude	schuleigener Betraum
Verbindung islam. Bewegungen	keine bekannt
Trend Schüler*innenzahl	zunehmend

Datengrundlage

Die Erhebung an der Isma Gesamtschule fand über ein Schulleitungsinterview statt, dem erst nach mehrmaliger Anfrage zugestimmt wurde. Weitere Erhebungen an der Schule wurden vom Elternverein abgelehnt. Stattdessen wurden zwei Hintergrundgespräche mit einer Person, die die Schulgründung und ihre ersten Jahre sehr eng unterstützend mitverfolgt hatte, sowie einem*r ehemaligen Lehrer*in der Schule geführt. Diese Hintergrundgespräche brachten einen stimmigen Eindruck der Schule, stellen aber keine formalisierten Erhebungsmethoden dar, welche die fehlenden Erhebungen an der Schule selbst ersetzen würden. Sie flossen trotzdem in die Darstellung der Schule mit ein und stellen teilweise eine wichtige Ergänzung zum Interview mit der Schulleitung dar, das ausschließlich als Selbstdarstellung betrachtet werden kann und damit unbedingt noch weitere Ergänzungen zum Abgleich dieser Selbstdarstellung benötigten.

Soziale Strukturen, Religion im Schulalltag

Die Schule verfügt über acht Klassen und 130 Schüler*innen, von denen alle Muslim*innen sind. In der Schule sind Schulleitung und Trägerverein direkt miteinander verbunden, da die Obfrau des Vereins die organisatorische Schulleitung innehat und ein*e Lehrer*in sowie ein*e Mitarbeiter*in des Schulbüros im Vereinsvorstand tätig sind.

In der GS ISMA nimmt die Ausübung religiöser Praktiken eine zentrale Rolle im schulischen Zusammenleben ein, und wird daher als stark praktizierend religiös/verpflichtend eingestuft. Zu den Gebetszeiten müssen laut Schulleitung alle Schüler*innen verpflichtend im Gebetsraum anwesend sein, wobei allerdings kein Gebetszwang bestehe. An der Schule werde gemischtgeschlechtlich gebetet, wobei die Schüler vorne und die Schülerinnen hinten ihren Platz einnehmen. Die markante geschlechtsspezifische Raumaufteilung, in der die Buben vorne und Mädchen hinten Platz einnehmen, wurde von der Schule nicht als räumliche Reproduktion von Geschlechterungleichheit wahrgenommen. Diese tradierte, räumlich symbolisierte Geschlechterungleichheit ist weltweit gängige islamische Praxis, die in heimischen Moscheen beobachtet werden kann und offensichtlich auch in islamischen Privatschulen stattfindet.

Die Schulleitung gibt an, in Austausch mit dem Elternverein zu stehen, was auf dessen Einfluss auf das Schulleben schließen lässt. Die Vermittlung religiöser Lebensweisen, sittlicher Erziehung und einem wertschätzenden Umgang mit Religion nehme an dieser Schule eine bedeutende Rolle ein. An der

Schule werde, wenn auch teilweise gegen den Willen einiger Eltern, Musik und Sport unterrichtet. Die Schule begegne Argumenten von Eltern mit Haltungen, die sich auf den pädagogischen Auftrag des Curriculums beziehen. Die Schule sei nicht bereit, Kompromisse einzugehen. Vielmehr werde auf die Betonung unterschiedlicher Sichtweisen hingewiesen.

In der Schule werde auch innerhalb des Lehrer*innenkollegiums und gemeinsam mit Eltern eine aktiv religiöse Praxis gelebt. So würden Konferenzen beispielsweise mit Koranrezitationen beginnen und Elternabende für Gebetszeiten unterbrochen werden.

5.4 Privates Realgymnasium des Vereins Phönix

Schule und Schulerhalterverein

Das Phönix Realgymnasium (pRG PHÖNIX) gehört zum global aktiven informellen Netzwerk der so genannten Gülen-Bewegung, auch Hizmet-Bewegung genannt, deren geistliches Oberhaupt, Fethullah Gülen, seit 1999 im Exil in Saylorsburg, Pennsylvania (USA) lebt und das weltweit sehr stark im Bildungsbereich aktiv ist.

Im Gegensatz zu anderen politischen und religiösen Bewegungen aus der Türkei gründeten die Anhänger Fethullah Gülens in Österreich und Deutschland keine eigenen Moscheen und Dachverbände, sondern konzentrierten sich auf den Aufbau von Nachhilfeinstitutionen, Schulen und Organisationen, die im interreligiösen Dialog tätig sind. Bereits 1998 wurden in Vorarlberg und Wien Nachhilfeorganisationen für Schüler*innen gegründet (Şimşek 2017: 279). In Vorarlberg arbeitet diese Organisation bis heute unter dem Namen „Galileo Institut f Kultur- Bildung u Sport“, in Wien als „Phönix - Institut für Kultur, Bildung und Sport“. Unter dem Namen Phönix fungieren auch die späteren Neugründungen in Innsbruck, Linz, Salzburg und Wiener Neustadt (ebd.: 279). In Österreich ist zudem das 2002 gegründete „Friede - Institut für Dialog“ im Bereich des interreligiösen Dialogs tätig (Schmidinger/Larise 2008: 181). In Vorarlberg war der 2006 gegründete „Mimosa Frauenverein für Bildung und Kultur“ ein wichtiger Verein der Bewegung, der auch eine eigene Spielgruppe für Kinder aufbaute.

Das pRG PHÖNIX wurde schließlich 2007 in Wien eröffnet und ist gewissermaßen aus den älteren Nachhilfeinitiativen hervorgegangen, die danach zu „Lernpoints“ umbenannt wurden (Şimşek 2017: 279). Zur Bewegung gehörten auch Medien wie die Zeitung Zaman und eine Nachrichtenagentur.

Es ist personell und institutionell so eng mit anderen Institutionen der Gülen-Bewegung verknüpft, dass die Zuordnung der Schule zu dieser Bewegung unumstritten ist. Dies bedeutet allerdings noch nicht notwendigerweise, dass Lehrer*innen und vermittelte Inhalte auch automatisch der Gülen-Bewegung zuzurechnen sind. Generell gelten Bildungsinstitutionen der Gülen-Bewegung weltweit als eher qualitativ hochwertig. Eine Beeinflussung von Schüler*innen findet normalerweise nicht direkt über die Inhalte des Unterrichts statt. Das bestätigt auch die zuständige Inspektorin, die die Schule

generell sehr für die soziale Arbeit und die Orientierung auf die Kinder lobt. Sie bestätigt, dass sich die Gülen-Zugehörigkeit im Schulbetrieb nicht zeigt.

Ein anderer Inspektor lobt die pädagogische Arbeit ebenso und bezeichnet die Schule als „laizistische“ Schule, weil dort Religionsunterricht nicht Pflicht sei. Der Anschluss an die IGGÖ erfolgte ihm zufolge nur deshalb, weil man die Lehrer*innen bezahlt haben wollte. Der Inspektor gibt zudem an, dass er den Eindruck habe, Geld spiele dort „keine Rolle“, sprich, dass es sehr gute finanzielle Kraft gäbe.

Politische und gesellschaftliche Hintergründe

Fethullah Gülens Bewegung gilt als eine Neo-Nurcu-Bewegung in der Nachfolge des 1960 verstorbenen kurdischen Geistlichen Said Nursî. Aus der religiösen Bewegung Said Nursîs sind nach dessen Tod politisch und religiös unterschiedliche Bewegungen und Strömungen hervorgegangen, von denen einige auch in den türkeistämmigen Communities in Österreich präsent sind. Sowohl in der Türkei selbst als auch international gilt jedoch die Strömung um Fethullah Gülen als die größte, wohlhabendste und politisch einflussreichste Strömung.

Während die Gülen-Bewegung in der Türkei bis 2013 neben ihren Aktivitäten im Bildungsbereich auch eng mit der regierenden AKP von Präsident Erdoğan zusammenarbeitete, ehe sie in Ungnade fiel und nach dem Putschversuch von 2016 auch politisch verfolgt wurde, setzte sie in der europäischen Diaspora fast ausschließlich auf Bildungsprojekte. Der Charakter der Bewegung als Bildungsbewegung wird auch durch Interviews und Texte von Fethullah Gülen selbst immer wieder herausgestrichen und als lebenslange Aufgabe definiert (Kulaçatan 2013: 81).

In der Türkei selbst wurde die Bewegung allerdings nicht nur als Bildungsbewegung bekannt, sondern auch für ihre gezielte Unterwanderung von Polizei, Justiz und Militär. Gülen selbst ging 1999 ins Exil, nachdem eine offenbar geheim mitgeschnittene Rede bekannt wurde, bei der er eine Unterwanderung des Staates als Strategie dargelegt hatte.

Nach dem gescheiterten Putschversuch von 2016, für den die türkische Regierung die Gülen-Bewegung verantwortlich machte, versuchten der türkischen Regierung nahestehende Kreise weltweit Druck auf Schulen und andere Einrichtungen der Gülen-Bewegung auszuüben. Der Druck auf Einrichtungen, die der Gülen-Bewegung zugerechnet werden, war keineswegs spontan, sondern eine konzertierte Vorgangsweise der türkischen Regierung, die in mehreren Staaten weltweit sogar so weit ging, dass Lehrer*innen an Schulen der Gülen-Bewegung vom türkischen Geheimdienst entführt wurden.

Schon vor dem Putschversuch von 2016, begann in der Türkei die Repression gegen Teile der Gülen-Bewegung. Ihre Zeitung Zaman wurde bereits im März 2016 unter Treuhandverwaltung gestellt und nach dem Putschversuch vom 15./16. Juli 2016 endgültig eingestellt. Schon 2015 war erstmals in einer Anklageschrift von einer FETÖ (Fethullahçı Terör Örgütü, „Fethullahistische Terrororganisation“) die

Rede. Der Putschversuch vom Juli 2016, für den die türkische Regierung die Gülen-Bewegung mitverantwortlich machte, die seither in Regierungsmedien nur noch als FETÖ bezeichnet wurde, hat die Bewegung schließlich nicht nur in der Türkei, sondern auch innerhalb der türkeistämmigen Communities in Europa in Schwierigkeiten gebracht. Auch in Österreich treten Institutionen der Bewegung seither deutlich zurückhaltender in der Öffentlichkeit auf. Auf türkeistämmige Familien wurde vom türkischen Staat und von AKP-Sympathisant*innen Druck ausgeübt, ihre Kinder nicht mehr in Nachhilfeinstitutionen und Schulen der Bewegung zu schicken, was auch zu finanziellen Schwierigkeiten dieser Institutionen führte.

Schulen, die der Gülen-Bewegung zugerechnet werden, mussten nicht nur in der Türkei mit Schließung und anderen Formen der Repression rechnen, sondern türkische Behörden gingen teilweise auch im Ausland gegen Gülen-Schulen vor. In mehreren europäischen Staaten, wie dem Kosovo oder Moldawien, kam es zu Entführungen von Lehrer*innen von Schulen der Gülen-Bewegung. Die Bewegung wird in der gleichgeschalteten türkischen Presse nur noch als FETÖ (Fethullahçı Terör Örgütü, „Fethullahistische Terrororganisation") bezeichnet. Lehrer*innen an diesen Schulen, aber auch Eltern, die ihre Kinder weiterhin an solchen Schulen belassen, geraten damit beim türkischen Staat in den Verdacht, Mitglieder oder Unterstützer*innen einer „Terrororganisation" zu sein, und müssen bei Reisen in die Türkei Konsequenzen bis hin zur Verhaftung und zu einer Anklage wegen Terrorismus fürchten. Es ist naheliegend, dass dies zur Einschüchterung vieler türkeistämmiger Eltern führte, was wiederum zu einer Verringerung der Schüler*innenzahlen und 2018 zur Schließung der Mittelschule führte.

Wie bereits erwähnt, setzt die Gülen-Bewegung nicht auf Moscheen und Dachverbände und strebte stets an, eine intellektuelle Elite für die nächste Generation zu erziehen. Kritiker*innen der Bewegung werfen dieser vor, durch eine selektive

> „Anwerbung und Ausbildung eines exklusivistischen Kader für politische und wirtschaftliche Interessen heranzuziehen und gleichzeitig zu verhindern, dass die Gemeinschaft von weniger nutzbringenden Laien unterlaufen wird. Diese Elite von BewegungsfunktionärInnen wird von der kritischen (und teils auch wissenschaftlichen) Außenperspektive als ‚goldene Generation' (altın nesil) verstanden, die nach ihrer Qualifizierung strategisch bedeutende Posten in Politik, Wirtschaft und unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen übernehmen soll" (Volm 2018: 135).

Dieser kritischen Sicht auf die Gülen-Bewegung und ihr Bildungswesen, wird von Funktionär*innen der Bewegung widersprochen, die solche Vorwürfe vielfach als Verschwörungstheorien abtun (vgl. Karakoyun 2017).

Es stellt sich die Frage, wie weit sich Rekrutierungsmethoden und Ziele der Bewegung in der Türkei und der Diaspora voneinander unterscheiden. Auch wenn das Bildungswesen der Bewegung in der Türkei eine Funktion in der Rekrutierung der eigenen Eliten hatte, so bleibt es offen, ob dieses Ziel in derselben Form in der Diaspora verfolgt wurde bzw. wird und ob die diesen Eliten zugedachte Funktion in der Türkei und der Diaspora dieselbe darstellt.

Kurzprofil

Tab. 8: Kurzprofil Privates Realgymnasium des Vereins Phönix (pRG PHÖNIX)

Schulerhalter	Phönix
Gründungsjahr	2007
Schulform	privat
Öffentlichkeitsrecht	auf Dauer
Schulgeld	600€ (10x) (vor 2018/19 400€)
Zeitstruktur	Ganztag
Anzahl Lehrkräfte	26
Lehrkräfte mit Migrationshintergrund	31%
Muslimische Lehrkräfte	23%
Anzahl Klassen	8
Anzahl Schüler*innen	116
Schüler*innen mit Migrationshintergrund	100%
Muslimische Schüler*innen	86%
Einzugsgebiet	Wien, Niederösterreich
Rolle Religion	wenig praktizierend religiös / individualisiert
Ausstattung / Infrastruktur	reicht aus
Betraum / Moschee im Schulgebäude	Betmöglichkeit im Mehrzweckraum / keine Moschee
Verbindung islam. Bewegungen	Gülen-Bewegung
Trend Schüler*innenzahl	abnehmend

Datengrundlage

Am pRG PHÖNIX wurde ein Schulleitungsinterview geführt. Die Kommunikation mit der Schulleitung erfolgte direkt. Vor weiteren Erhebungen wurde die Studie dem Schulerhalterverein vorgestellt. Nach dessen Zustimmung wurde eine Fokusgruppe mit Schüler*innen und eine mit Lehrer*innen durchgeführt. Zudem wurden zwei Elterninterviews geführt.

Soziale Strukturen, Religion im Schulalltag

Das pRG PHÖNIX verfügt über acht Klassen und 26 Lehrer*innen, von denen rund ein Viertel muslimischen Hintergrund haben. Mit 86 Prozent gehört ein Großteil, aber nicht alle Schüler*innen dem muslimischen Glauben an. Die Schule wird als wenig praktizierend religiös/individualisiert eingestuft. Der Schulleiter gehört nicht dem muslimischen Glauben an und gibt an, in der Schule keine religiösen Praktiken vorzugeben. Die Durchführung religiöser Praktiken erfolge vielmehr auf individueller Ebene, wobei einzelne Lehrer*innen und Schüler*innen manchmal miteinander beten würden.

Besonders an dieser Schule konnte beobachtet werden, dass die Bezeichnung als islamische Schule in den Hintergrund gerückt wird. Ausgedrückt hat sich dies bei Schüler*innen und Eltern, die angaben, es handle sich nicht um eine islamische Schule. Auch auf der Webpräsenz der Schule finden sich aktuell keine Verweise auf den Islam als Religion. Religiöse Pluralität werde in begrenzter Weise gelebt, teilweise in Form des Feierns von Festen anderer Religionen, in denen auf traditionelle Aspekte fokussiert wird (s. Kap. 6.3.2).

Das Schulgeld in Höhe von monatlich 600 Euro stellt mit Abstand den höchsten Betrag dar. Der Schulerhalterverein scheint Verbindungen zu einzelnen Eltern zu haben, entweder personell oder über Freundschaften, und damit indirekt zu Schüler*innen.

Im pRG PHÖNIX nimmt die Vermittlung spiritueller Werte und die Achtung auf islamische Rahmenbedingungen eine bedeutende Rolle in der sozialen Struktur ein. Spirituelle Lebensweisen scheinen sich dabei nicht direkt auf die islamische Religion zu beziehen, sondern eher auf sittlich-konservative Umgangsweisen miteinander. Basierend auf den Erhebungungen ist davon auszugehen, dass sich eine Vermittlung der sittlichen Lebensweisen auf eine konservative Lebensgestaltung, wie beispielsweise einen werteorientiert begründeten, freundlichen Umgang miteinander oder der Zurückhaltung in Liebesbeziehungen in der Schule, bezieht. Die Vermittlung an Schüler*innen gehe von der Schulleitung und den Lehrer*innen, aber auch durch ein freiwilliges Wochenendprogramm durch sogenannte Schülercoaches (s. Kap. 6.2.7) aus. Insbesondere werde ein Fokus auf Wertevermittlung gesetzt: „Religiöse Unterweisung, nein. Ethische Leitlinien, Wertevermittlung, ja, auch die Schülercoaches“ (Schulleitung).

Auch wenn nicht eruiert werden konnte, was genau unter „Wertevermittlung“ fällt und wie die Beziehung aussieht, ist festzuhalten, dass das System der Schülercoaches auf ein Muster hinweist, dass nahezu für alle „Gülen-Schulen“ kennzeichnend ist. Gülen-nahe Schulen verfügen über ein System, in denen den Schüler*innen ein älterer “Bruder” bzw. eine ältere Schwester” beigestellt wird, die ein sehr enges Verhältnis zu den Schüler*innen aufbauen. Häufig fanden in diesen exklusiven Beziehungen intensive Beschäftigung mit den Schriften des Bewegungsgründers Fethullah Gülen statt, die bis hin zu Indoktrinierung reichen konnte. Somit wurde auch eine starke Verbindung zur Gülen-Bewegung aufgebaut. Trotz gewisser Ähnlichkeiten, kann nicht gesagt werden, ob und in welchem Ausmaß, dies auch

für die Phönix-Schule tatsächlich zutrifft. In dieser Studie kann es weder bewiesen noch ausgeschlossen werden.

Religiöse Tätigkeiten des Schulerhaltervereins scheinen über einen eigens organisierten „Fachverein“ abgehalten zu werden, der sich zum Teil aus Eltern und muslimischen Lehrer*innen zusammensetze. Beispielsweise würden Spendenaktionen wie das „Kurban sammeln“ oder ein Iftar (Fastenbrechen) organisiert werden.

Es ist davon auszugehen, dass das pRG PHÖNIX eine Plattform zur Ausübung der Religion anbietet, die individuell umgesetzt werden kann. Religion werde in den Alltag integriert und Unterrichtszeiten auf Gebetszeiten abgestimmt. Bei Schulveranstaltungen und Klassenfahrten werde darauf geachtet, dass „islamische Wertvorstellungen“ eingehalten werden. Der Schulleiter betont mit jenen islamischen Rahmenbedingungen das Vertrauen der Eltern zu generieren, auf Basis dessen Kompromisse, beispielsweise hinsichtlich einzelner Unterrichtsthemen, die in Konflikt zu traditionell islamischen Einstellungen stehen, eingegangen werden.

Einzelne Schüler*innen und Lehrer*innen geben an, religiöse Praktiken individuell durchzuführen. Der Umgang mit Religiosität wird von diesen als entspannt wahrgenommen und nicht als Konflikt oder Unterscheidungsmerkmal hervorgehoben. Lehrer*innen betonen, noch nicht erlebt zu haben, dass Unterrichtsthemen als „haram“ bezeichnet wurden. Die Schüler*innen beschreiben, dass Religion selten ein Thema in ihrer Klasse sei. Ein*e Schüler*in merkt an, dass in der Klasse unbewusst davon die Rede sei. Dieser Ansicht nach nehme Religion Einfluss auf verschiedene Thematisierungen untereinander, oft werde es aber nicht als solches ausgesprochen: „Wir reden darüber [über Religion; Anm. d. Verf.], wir merken es nicht“ (Schüler*in). Folglich ist davon auszugehen, dass Religion für die Schüler*innen des pRG PHÖNIX ein selbstverständliches Thema in deren Lebenswelt ist, das keine eigene Benennung als solches benötigt und dessen Thematisierung daher halbbewusst erfolgt.

Die religiöse Ausübung werde jedem*r selbst überlassen und als Aufgabe der Familie, nicht der Schule, gesehen: „Keiner schaut darauf, ob wer beten geht oder nicht“ (Schüler*in). Die untergeordnete Rolle von Religion wird auch insofern deutlich, als keine religiösen Zeichen im Schulgebäude zu sehen sind und der ständig verfügbare Gebetsraum als Bibliothek bezeichnet wird. Außerdem gibt die Schulleitung an, dass sich Schüler*innen vom Religionsunterricht abmelden könnten und die Religionsausübung nicht im geschlossenen Klassen- oder Schulverband erfolge. Sowohl Eltern und Lehrer*innen als auch Schüler*innen verneinen die Bezeichnung als „islamische Schule“. Vielmehr werde die Identifikation auf eine universelle Wertevermittlung aufgebaut, in der das Zusammentreffen von Mehrsprachigkeit und unterschiedlichen Kulturen und die Akzeptanz des islamischen Familienhintergrunds bedeutend sind.

5.5 SOLMIT: Islamisches Realgymnasium Wien und Neue Mittelschule Florian-Hedorfer-Straße

Schulerhalterverein

Das Islamische Realgymnasium (IRGW SOLMIT) in der Rauchfangkehrergasse in Rudolfsheim-Fünfhaus und die Neue Mittelschule Florian-Hedorfer-Straße (NMS SOLMIT) in Simmering werden vom Verein „SOLMIT - Solidarisch Miteinander“ getragen, dessen Obmann Nuran Babadostu ist. Der frühere Obmann war Kenan Ergün der zugleich auch als einer der Fachinspektoren für den Islamischen Religionsunterricht der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) fungiert (IGGÖ 2019a). Der Trägerverein hat seine Adresse am selben Ort wie die Schule und eine Moschee der Islamischen Föderation und ist Mitglied derselben (Aslan 2019).

Damit ist der Trägerverein Mitglied jenes islamischen Dachverbandes, welcher der sowohl in der Türkei als auch in Europa tätigen Millî Görüş-Bewegung zugerechnet wird. Offiziell sind Islamische Föderation und die von Köln aus geleitete Islamische Gemeinschaft Millî Görüş nicht identisch. De facto organisiert die Islamische Föderation allerdings genau jene Moscheen, die in der Millî Görüş-Bewegung aktiv sind. Mit dem neuen Islamgesetz 2015 etablierte die Islamische Föderation fünf Kultusgemeinden innerhalb der Islamischen Glaubensgemeinschaft[16] (IGGÖ 2019b). SOLMIT ist Mitglied der Islamischen Föderation Wien.

Politische und gesellschaftliche Hintergründe

Die Millî Görüş-Bewegung entstand als politisch-islamische Bewegung in der Türkei. Ihr europäischer Dachverband galt jahrzehntelang als Schwesterorganisation einer politischen Partei, die in der Türkei von Necmettin Erbakan geführt wurde, der bis heute als Gründervater der Bewegung verehrt wird. Der 1926 in Sinop am Schwarzen Meer geborene Maschinenbau-Ingenieur gründete 1970 seine erste Partei, die bereits im folgenden Jahr verboten wurde.

Sowohl die Partei in der Türkei als auch die Bewegung in Europa verband türkischen Nationalismus mit politischem Islam. Zu erwähnen ist hier jedoch, dass sich der türkische Nationalismus in der Diaspora wesentlich radikaler entwickelte als in der Türkei. Mit der 1973 gegründeten Nationalen Heilspartei (Millî Selamet Partisi, MSP) gelang es Erbakan, sich an drei verschiedenen Regierungskoalitionen zu beteiligen. Nach seinem Politikverbot in Folge des Militärputschs von 1980 gründete er die Wohlfahrtspartei (Refah Partisi, RP) mit der er 1996 Ministerpräsident der Türkei wurde, allerdings 1997 vom

16 Deren Bezeichnungen sind teilweise unklar. Während auf der Website der IGGÖ und auf der von der Universität Wien betriebenen Website Islam-Landkarte etwa von einer KG der Islamischen Föderation Arlberg für die Region Tirol und Vorarlberg die Rede ist, bestritt deren Vorsitzender und ehemaliger IGGÖ-Vizepräsident Abdi Taşdöğen nach der Veröffentlichung einer Studie zu den Vorarlberger Moscheengemeinden im März 2019 vehement, dass dies der Name der Kultusgemeinde wäre. Auf der offiziellen Website der IGGÖ waren auch nach diesem Disput folgende Kultusgemeinden der Islamischen Föderation angeführt (Stand 6. Juni 2019): Islamische Föderation Kultusgemeinde, Islamische Föderation Arlberg, Islamische Föderation Linz, Islamische Föderation Niederösterreich, Islamische Föderation Wien.

Militär zum Rücktritt gezwungen wurde, was in der Türkei oft als „postmoderner Putsch“ betrachtet wurde. In der RP wurde auch der spätere türkische Ministerpräsident und Präsident Recep Tayyip Erdoğan politisch sozialisiert. Nach dem Verbot der RP waren sowohl Erbakan als auch Erdoğan noch gemeinsam in der Tugendpartei (Fazilet Partisi, FP) aktiv. Nach deren Verbot gründete Erdoğan mit Abdullah Gül die Partei für Gerechtigkeit und Aufschwung (Adalet ve Kalkınma Partisi, AKP), während Erbakan die Partei der Glückseligkeit (Saadet Partisi, SP) aufbaute. Während in der Türkei die AKP den Großteil des Erbes von Erbakans Parteien antreten konnte und die SP weitgehend marginalisierte, blieben die in Europa aufgebauten Strukturen der Millî Görüş ihrem Gründervater Erbakan treu. Seit 2001 entwickelten sich damit die europäische Millî Görüş-Bewegung und der Mainstream des politischen Islams in der Türkei nicht mehr parallel, sondern als teilweise getrennte Bewegungen. Der Niedergang der SP in der Türkei führte allerdings dazu, dass sich die Zentrale der Bewegung immer deutlicher nach Deutschland (Köln) verschob und die europäische Bewegung zusehends unabhängiger von der türkischen Partei wurde. Die Anhänger der Saadet Partisi bauen seit Anfang 2019 unabhängig von der Millî Görüş-Bewegung eigene Vereinsstrukturen in Europa auf, die sich unter dem Namen (Avrupa Gençlik Derneği, AGD, Europäische Jugendvereinigung) organisieren. Die Strukturen der Millî Görüş selbst werden auch von der Mutterpartei immer stärker als religiöse und weniger als politische Struktur betrachtet.

Die Konsequenzen dieser Entwicklung auf die Strukturen der Bewegung in Europa sind uneindeutig. Einerseits konnten damit Anhänger*innen der mit der Saadet Partisi rivalisierenden Regierungspartei AKP innerhalb der Millî Görüş-Bewegung Fuß fassen, andererseits stellt dies tatsächlich einen Versuch dar, Parteipolitik und Religion zu trennen, was einem Säkularisierungsschritt gleichkäme. In den einzelnen Mitgliedsvereinen der Islamischen Föderation wirkt sich dies sehr unterschiedlich aus und es kommt deshalb seit 2018 auch zu teilweise sehr scharf ausgetragenen Richtungsstreitigkeiten innerhalb der Bewegung.

Dass sich diese unmittelbar auf den Betrieb des Islamischen Realgymnasiums und der NMS in der Florian-Hedorfer-Straße auswirken, ist allerdings nicht zu bemerken. Ein großer Teil des Lehrkörpers gehört nicht der Millî Görüş-Bewegung an, der Großteil ist nicht einmal muslimisch. Auch nicht-muslimische Lehrer*innen sehen keinerlei ideologischen Druck auf ihre Lehrtätigkeit.

Auffallend sind darüber hinaus die relativ hohe Anzahl an Kunst- und Kulturprojekten an der Schule, die oft in Richtung Dialog, Miteinander etc. gehen. Die zuständige Inspektorin lobt dahingehend auch das Engagement des Schulleiters und nannte selbstorganisierte Antisemitismus-Workshops als Beispiel oder einen Besuch beim französischen Konsulat nach den Anschlägen auf das Satiremagazin „Charlie Hebdo“.

Religion im Schulalltag

Beide Schulen werden in dieser Studie als praktizierend religiös/individualisiert eingestuft. Die gemeinsame religiöse Praxis scheint Teil des Schulalltages des IRGW SOLMIT und der NMS SOLMIT zu sein. Das Miteinander in den Schulen wird auf Basis religiöser Werte argumentiert, die von Lehrer*innen als Vorbilder gelebt werden. Beide Schulleiter*innen sind selbst praktizierende Muslim*innen.

Religiöse Praktiken scheinen eine zentrale Stellung in den sozialen Beziehungen einzunehmen, da diese zum Teil von muslimischen Lehrer*innen, Schüler*innen und der Schulleitung gemeinsam gelebt werden. Besonders muslimische Werte und Umgangsweisen sowie eine Reflexion diskriminierender Erfahrungen und gesellschaftlicher Verhältnisse seien für Lehrer*innen beider Schulen zentral. Die Bearbeitung religiöser Perspektiven sei in allen Schulfächern möglich, bei Klassenfahrten werde explizit auf islamkonforme Rahmenbedingungen geachtet.

Lehrer*innen zufolge verpflichte der Schulerhalterverein Schüler*innen beider Schulen dazu, an einem religiösen Zusatzangebot teilzunehmen, das jedoch nur von einem geringen Teil der Schüler*innen in Anspruch genommen werde.

Lehrer*innen beider Schulen scheinen sich besonders um einen interkulturellen Austausch mit anderen konfessionellen und nicht-konfessionellen Schulen zu engagieren (s. Kap. 6.2.7, 6.2.8) sowie eine Reflexion islamfeindlicher Erfahrungen im Alltag anzuregen (s. Kap. 6.4).

5.5.1 Islamisches Realgymnasium Wien

Kurzprofil

Tab. 9: Kurzprofil Islamisches Realgymnasium Wien (IRGW SOLMIT).

Schulerhalter	SOLMIT – Solidarisch miteinander
Gründungsjahr	1999
Schulform	privat
Öffentlichkeitsrecht	auf Dauer
Schulgeld	170€ (10x)
Zeitstruktur	mit Nachmittagsbetreuung
Anzahl Lehrkräfte	40
Lehrkräfte mit Migrationshintergrund	k.A.
Muslimische Lehrkräfte	22,5%

Anzahl Klassen	12
Anzahl Schüler*innen	290
Schüler*innen mit Migrationshintergrund	100%
Muslimische Schüler*innen	100%
Einzugsgebiet	Wien, Niederösterreich
Rolle Religion	praktizierend religiös / individualisiert
Ausstattung / Infrastruktur	mittelmäßig
Betraum / Moschee im Schulgebäude	schulfremde Moschee nebenan
Verbindung islam. Bewegungen	Millî Görüş
Trend Schüler*innenzahl	stabil

Datengrundlage

An dem Islamischen Realgymnasium wurde, nach Zustimmung durch die IGGÖ, ein Interview mit der Schulleitung durchgeführt. Einer Teilnahme an der empirischen Erhebung wurde zunächst skeptisch begegnet, was vor allem auf Grund von negativen Erfahrungen mit Studien und Unsicherheiten zur Dateninterpretation begründet wurde. Außerdem gab die Schule an bereits an einigen schulexternen Projekten, unter anderem einem Sparkling Science Forschungsprojekt, teilzunehmen und damit zeitlich ausgelastet zu sein. Nach einem gemeinsamen Treffen mit dem Stadtschulrat und dem Schullerhalterverein wurde einer Fokusgruppe mit Lehrer*innen zugestimmt und an der Schule durchgeführt. Darüber hinaus fanden Beobachtungen einzelner Schulsequenzen am Schulstandort statt. Die Teilnahme von Schüler*innen an einer Fokusgruppe wurde abgelehnt.

Soziale Strukturen

Das IRGW SOLMIT stellt mit zwölf Klassen die mit Abstand größte islamische Privatschule dar. Dennoch scheinen soziale Beziehungen zwischen den Schulakteur*innen eng zu sein und großteils in einem Vertrauensverhältnis zueinander zu stehen. Auch Familien der Schüler*innen dürften miteinander in Kontakt sein.

Obwohl weniger als ein Viertel der Lehrer*innen dem muslimischen Glauben angehört, nehme Religion am IRGW SOLMIT einen zentralen Stellenwert im Schulalltag ein, der vor allem außerhalb des Unterrichts praktiziert wird.

Der Kontakt zwischen dem Schulerhalterverein und den Lehrer*innen verlaufe lediglich über den Schulleiter, der stellvertretender Vorsitzender des Vereins ist. Kontakt zu Schüler*innen erfolge indirekt, indem der Schulerhalterverein einen am Wochenende stattfindenden islamischen

Zusatzunterricht organisiert, an dem Schüler*innen des IRGW SOLMIT und NMS SOLMIT teilnehmen. Darüber hinaus dürften Schüler*innen und Lehrer*innen der beiden Schulen nicht in Kontakt miteinander stehen.

Im Keller des Schulgebäudes befindet sich ein großer Gebetsbereich, der insbesondere im Zuge des Freitagsgebets von vielen Schüler*innen, Erwachsenen aus der Wohngegend und aus dem Schulerhalterverein, der seine Räumlichkeiten direkt neben der Schule hat, genutzt werde. Die Predigt wird von einer jungen Person gehalten, wodurch vermutlich die Nähe zur Lebensrealität der Zuhörenden gewährleistet werden soll. Das anschließende Gebet werde von einem Religionslehrer geleitet.

5.5.2 Neue Mittelschule Florian-Hedorfer-Straße

Kurzprofil

Tab. 10: Kurzprofil Neue Mittelschule SOLMIT (NMS SOLMIT).

Schulerhalter	SOLMIT – Solidarisch miteinander
Gründungsjahr	2018
Schulform	Privat
Öffentlichkeitsrecht	jährlich erneuert
Schulgeld	170€ (10x)
Zeitstruktur	mit Nachmittagsbetreuung
Anzahl Lehrkräfte	6 (1 Karenz)
Lehrkräfte mit Migrationshintergrund	k.A.
Muslimische Lehrkräfte	83%
Anzahl Klassen	2
Anzahl Schüler*innen	43
Schüler*innen mit Migrationshintergrund	91%
Muslimische Schüler*innen	100%
Einzugsgebiet	Wien
Rolle Religion	praktizierend religiös / individualisiert
Ausstattung / Infrastruktur	reicht aus / neues Gebäude
Betraum / Moschee im Schulgebäude	schulfremde Moschee im oberen Stockwerk

Verbindung islam. Bewegungen	Millî Görüş
Trend Schüler*innenzahl	keine Trendbeschreibung möglich, da erstes Jahr der Existenz

Datengrundlage

An der NMS SOLMIT fand, nach Zustimmung durch die IGGÖ, ein Interview mit der Schulleitung statt. Die weitere Teilnahme an der empirischen Erhebung fand, genauso wie am IRGW SOLMIT, erst nach dem klärenden Gespräch des Forschungsteams mit dem Schulerhalterverein und der Bildungsdirektion statt. Schlussendlich wurde der Fokusgruppe mit Lehrer*innen und der Beobachtung von Schulsequenzen zugestimmt, die Teilnahme von Schüler*innen an einer Fokusgruppe jedoch abgelehnt.

Soziale Strukturen

Ein Großteil der Schüler*innen und Lehrer*innen der NMS SOLMIT wechselten von der ehemaligen Hauptschule Al Andalus, nachdem diese geschlossen wurde, an die Schule in der Florian-Hedorfer-Straße. Die Schule hat zwei Mehrstufenklassen, die die Klassenstufen eins und zwei sowie drei und vier umfassen. Es ist davon auszugehen, dass besonders die geringe Größe eine familiäre Struktur der Schule begünstigt. Mehr als 90 Prozent der Lehrer*innen, inklusive Schulleitung, und alle Schüler*innen sind muslimisch. Diese gruppenübergreifende konfessionelle Homogenität stellt eine Ausnahme unter den islamischen Privatschulen dar.

Im Schulgebäude befindet sich im oberen Stockwerk eine Moschee, die sowohl von Schüler*innen als auch von externen Personen genutzt werde. Die Schulleitung gibt an, Unterrichtsinhalte zwar bei Bedarf zusätzlich hinsichtlich religiöser Perspektiven zu diskutieren, aber keine religiös bedingten Kompromisse zu einzelnen Unterrichtsinhalten des offiziellen Lehrplans zuzulassen. Als Beispiel hierfür nannte die Direktorin die Evolutionstheorie und betonte, dass diese nicht im Gegensatz zu islamischen Lehren stünde.

Ein aktiver Elternverein sei direkt in schulische Aushandlungen eingebunden. Eltern werden über den Elternverein aktiv eingebunden. Dieser habe Einfluss auf Entscheidungen. Deutlich wurde dies beispielsweise, indem vom Elternverein beschlossen wurde, einer empirischen Erhebung im Rahmen dieser Studie mit Schüler*innen nicht zuzustimmen und diese folglich nicht durchgeführt wurde.

6 Analyse entlang der Integrationsdimensionen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Erhebung mit den zuvor definierten Integrationsdimensionen in Verbindung gebracht und analysiert. Auf dieser Grundlage werden Schlussfolgerungen für die Ableitung zum normativen Integrationsmodell gezogen.

6.1 Systemische, materiell-strukturelle Integration

Die Dimension der systemischen, materiell-strukturellen Integration berücksichtigt die politischen und institutionellen Entwicklungen des Kontextes, in dem die Schulen agieren. Der Fokus richtet sich auf das gesellschaftspolitische Klima sowie die Wechselwirkungen im Zusammenhang mit den institutionellen Partnern und Aufsichtsorganen. Die Wirkungen beziehen sich auf die möglichen Öffnungs- und Schließungsprozesse sowie die rechtliche und finanzielle Situation samt materieller Infrastruktur.

Islamische Privatschulen größtenteils im Stagnations- bzw. Schrumpfungsprozess

Aufgrund der Anzahl islamischer Schulen in Österreich und der Größe der Schulen ist zu konstatieren, dass das Phänomen „islamische Privatschule“ in der österreichischen Schullandschaft aktuell geringen Raum einnimmt. Standorte gibt es derzeit nur in Wien. Hinsichtlich der Schulgrößen ist deutlich, dass diese relativ geringe Klassen- und Schüler*innenzahlen aufweisen. Die Klassenzahlen der Sekundarstufenschulen variieren zwischen zwei Klassen (NMS AISV, NMS SOLMIT), fünf Klassen (ORG AISV, pRG AVICENNA), acht Klassen (GS ISMA und pRG PHÖNIX) sowie der größten Schule mit zwölf Klassen (IRGW SOLMIT). In drei Schulen (ORG AISV, NMS AISV, pRG PHÖNIX) ist der Trend einer abnehmenden Schüler*innenzahl zu beobachten. Geringe Schüler*innenzahlen führen zu finanziellen Nöten der Schulstandorte und gefährden damit deren Existenz, weitere Schulstandorte einzelner Vereine (Volksschule Phönix, Hauptschule Al Andalus) wurden bereits geschlossen. Verbindungen zu politischen Entwicklungen im Ausland haben sich an einer Schule (pRG PHÖNIX) als zentral herausgestellt. An dieser wird der Rückgang der Schüler*innen mit politischen Entwicklungen in der Türkei, insbesondere seit 2016, in Verbindung gebracht (s. Kap. 5.4). An drei Schulen (IRGW SOLMIT, GS ISMA und pRG AVICENNA) sind stabile beziehungsweise leicht zunehmende Schüler*innenzahlen zu beobachten.

Primär extern angetriebenes, sukzessives Bemühen zur Qualitätsverbesserung?

Gesamthaft lässt sich bei den meisten islamischen Privatschulen ein Entwicklungsmuster erkennen. Bei der Gründung wurde viel improvisiert und gearbeitet, ohne dass dabei immer alle Schulen die Qualitätsstandards erfüllt hätten. Das Islamische stand - zumindest in manchen Schulen - stärker im Vordergrund. Die pädagogische Qualität und die Organisationsstruktur samt Arbeitsweisen und Abläufen entwickelten sich erst mit der Zeit weiter, wie in den Inspektionsberichten deutlich wird. Dass nicht immer die schulische Qualität im Fokus stand, lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass die Personen, die diese Gründungen vorannahmen, unterschiedliche Interessen und Agenden verfolgten.

Teilweise fehlende pädagogische Qualität oder sonstige Fehlentwicklungen scheinen auch deshalb möglich gewesen zu sein, weil es keine hinreichend starken Aufsichtsstrukturen gab.

Neben internen Diskussionen scheinen es primär externe Gründe gewesen zu sein, die eine Entwicklung in Richtung Professionalisierung und Qualität angestoßen haben. Die Einflussfaktoren sind auf Ebene der Politik mit der Bildungsdirektion und dem Bildungsministerium, der IGGÖ sowie auf gesellschaftlicher Ebene über mediale, soziale sowie problematisierende, wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Islam zu erkennen. Der gesellschaftspolitische und institutionelle Druck aus der Umwelt hat verschiedene zum Teil gegensätzliche Wirkungen auf die Entwicklung der islamischen Privatschulen und werden im Weiteren beschrieben. Eine davon scheint ein Anstoß zur Qualitätsentwicklung zu sein.

Deutlich wird, dass einzelne Schulen darauf bedacht sind, sich zu professionalisieren und transparenter zu werden. Ein*e Schulleiter*in formuliert: „Wir versuchen, die Schulentwicklung sehr positiv voranzutreiben. Wir haben auch pädagogische Besprechungen, wo man auch versucht, herauszufinden: Wohin geht's? Quo vadis?" (Schulleitung) Eine ähnliche Entwicklung ist auch bei der IGGÖ zu beobachten, die erst aufgrund der öffentlichen Debatte sehr verspätet erstmals an einem Qualitätskatalog für islamische Privatschulen arbeitet.

Aufgrund meist sinkender Schüler*innenzahlen mehrheitlich Finanzierungsprobleme

Die Ausgaben für die Lehrerposten werden vom Staat getragen und von der Bildungsdirektion verwaltet. Relevant ist auch die Vergabe des konfessionellen Status durch die IGGÖ und die damit verbundene Finanzierung des*r Religionslehrers*in durch den Staat. Eine wichtige Einnahmequelle ist die monatliche Schulgeldzahlung der Familien der Schüler*innen, deren Höhe sich zwischen den Schulen unterscheidet. Dabei sticht eine Schule (pRG PHÖNIX) mit vergleichsweise hohen Gebühren von 600 Euro für jeden der zehn Schulmonate heraus, während die anderen Schulgelder zwischen monatlich 160 bis 200 Euro variieren. Insgesamt zeichnet sich die finanziell-wirtschaftliche Lage der islamischen Privatschulen als herausfordernd aus, insbesondere wenn die Schüler*innenzahlen sinken.

Attraktivitätsverlust aufgrund des Schulgeldes bei einkommensschwachen Familien

Deutlich wurde in den Schulleitungsinterviews, dass Eltern aller Schulen immer wieder Schwierigkeiten mit der Bezahlung des Schulgeldes haben. Es ist davon auszugehen, dass der sozioökonomische Hintergrund der Familien eher schwach ist und das auch bei der Schule mit hohem Schulgeld. Alle Schulen, unabhängig von der Höhe des Schulgeldes, haben mit finanziellen Problemen zu kämpfen, was auch mit der Stagnation bzw. mit dem Rückgang der Schüler*innenzahlen zusammenhängt. Eine Schulleitung beschreibt das damit einhergehende Dilemma der finanziellen Schwierigkeiten und dem gleichzeitigen pädagogischen Anspruch:

> „Wir verlieren sehr viele Schüler wegen des Schulgeldes. Es gibt aber sehr viele Eltern bzw. Schüler, die wieder gehen, weil es ab der 6. Klasse auch an anderen Gymnasien wieder freie Schulplätze gibt. Unser pädagogischer Spagat, den wir gehen müssen, um zu überleben: Wie behalten wir die Schüler besser trotz des Schulgeldes?“ (Schulleitung)

Unterschiedliche, zum Teil mangelhafte Ausstattung

Die materielle und räumliche Ausstattung islamischer Privatschulen variiert ähnlich wie an öffentlichen Vergleichsschulen. Allerdings ist die Infrastruktur abhängig von der Finanzierung durch die einzelnen Schulerhaltervereinen und damit anfälliger für Finanzierungsengpässe.

Es gibt islamische Privatschulen, die deutlich Probleme mit der Ausstattung und dem Stand der Räumlichkeiten haben (ORG AISV, NMS AISV). Schüler*innen und Lehrer*innen betonen die zu kleinen Klassenräume, die alte Ausstattung und den kaputten Zustand der Innenausstattung wie Türen und Wände. Außerdem fehlen in diesem Gebäude eine Kantine und die Ausstattung in Sonderräumen wie für Musik. Eine Kompensation dieser Mängel findet zum Teil über das persönliche Engagement einzelner Lehrer*innen statt. Es ist auch der geringen Schulgröße und finanziellen Situation geschuldet, dass es keinen Turnsaal, keine Kantine, keine Aula etc. gibt.

Der Zustand einer Schule (IRGW SOLMIT) kann als mittelmäßig eingestuft werden. Die Räumlichkeiten sind zwar in einem guten Zustand, jedoch nicht ausreichend vorhanden für eine leicht wachsende Schüler*innenschaft bzw. fehlen spezielle Räumlichkeiten wie Aula, Aufenthaltsraum o.Ä. und die technische Ausstattung ist veraltet bzw. nicht vorhanden.

Andere Schulen verfügen über sowohl über genügend Platz als auch eine ausreichende Ausstattung (pRG AVICENNA, GS ISMA, NMS SOLMIT, pRG PHÖNIX). Die Akteur*innen dieser Schulen geben an, mit den Räumlichkeiten prinzipiell zufrieden zu sein und dass die Ausstattung in Naturwissenschafts- und Chemieraum (pRG PHÖNIX) bzw. Musik- und Werkraum (NMS SOLMIT) gut sei.

Im Gesamten kann festgehalten werden, dass die Ausstattung islamischer Privatschulen im Vergleich zu den öffentlichen Vergleichsschulen in den meisten Fällen etwas schlechter ist.

Zentrale Rolle des rechtlichen Status für die Existenzsicherung

Das Öffentlichkeitsrecht ist für die Schulen vor allem für die rechtliche Anerkennung der Prüfungen und Zeugnisse zentral (s. Kap. 4.2). Sechs der untersuchten Schulen (ORG AISV, NMS AISV, pRG AVICENNA, IRGW SOLMIT, pRG PHÖNIX) verfügen über ein Öffentlichkeitsrecht auf Dauer. Damit ist für diese Schulen eine Grundlage geschaffen, auf der ein Schulalltag aufgebaut und sich um die weitere Finanzierung gekümmert werden kann.

Zwei Schulen (GS ISMA, NMS SOLMIT) müssen es jährlich erneuern lassen. Wie bereits zuvor dargestellt, wird der rechtliche Status vom Bildungsministerium auf Basis eines Berichtes und einer

Empfehlung der Bildungsdirektion vergeben. Dies stellt für die Schulen eine unsichere und kritische Phase dar.[17]

6.2 Gruppenübergreifende-soziale Integration

Im Rahmen der gruppenübergreifend-sozialen Integration wird einerseits die schulische Soziodemografie in den Blick genommen. Diesbezüglich wird auf die Zusammensetzung der Schüler*innen und Lehrer*innen hinsichtlich des Geschlechts, der Herkunft, des Glaubens und der Religion eingegangen. Andererseits werden soziale Kontakte innerhalb und außerhalb der Schule betrachtet. Das soziale Klima sowie auftretende Konflikte, Beziehungen zwischen Schule und Schüler*innen sowie Eltern, Freundschaften und Gruppenbildungen innerhalb sowie community-übergreifende Begegnungen in Form von außerschulischen Zusatzangeboten und Kooperationen der Schulen werden analysiert.

6.2.1 Zusammensetzung der Schüler*innen

Direkte Umgebung als Haupteinzugsgebiet, teilweise auch längere Wege

Das Einzugsgebiet aller Schulen erstreckt sich zum größten Teil über das direkte Umfeld, aber vereinzelt auch über weiter entfernte Wohngebiete. Die meisten Schulen werden in geringem Maße ebenso von Schüler*innen anderer Wiener Bezirke sowie aus Niederösterreich und dem Burgenland besucht. Lediglich jene Schulen, die in der jüngsten Zeit umgezogen sind, haben einen größeren Anteil an Schüler*innen weit entfernter Bezirke, da diese der Schule mit dem Standortwechsel gefolgt sind. Im Vergleich zu den öffentlichen Schulen kann festgehalten werden, dass bei islamischen Privatschulen teilweise längere Anfahrtswege in Kauf genommen werden.

Fast ausschließlich muslimische Schüler*innen

Der Anteil an muslimischen Schüler*innen liegt in den meisten Schulen bei 100 Prozent, lediglich in zwei Schulen ist dieser mit 89 Prozent (ORG AISV) und 86 Prozent (pRG PHÖNIX) etwas geringer. Islamische Privatschulen weisen ähnliche Anteile an Schüler*innen mit Migrationshintergrund auf wie vergleichbare öffentliche Schulen. Der Großteil der Schüler*innen an islamischen Privatschulen ist in Österreich geboren und verfügt über eine österreichische Staatsbürgerschaft. Manche Schüler*innen identifizieren sich selbst nicht als Österreicher*innen. Der ethnische Hintergrund der Familien wird von den Schulen nicht dokumentiert.

17 Eine neu gegründete Schule (NMS SOLMIT) befand sich während des Erhebungszeitraumes im Prozess, das Öffentlichkeitsrecht zu erlangen. Deutlich wurde, dass die Vergabe einen erheblichen Druck auf alle Schulakteur*innen ausübt und für diese der Prozess intransparent erschien. Die Schule erhielt das Öffentlichkeitsrecht in einem zweiten Anlauf, nachdem sie nach einer ersten Absage nahezu vor der Schließung stand.

Islamische Privatschulen befinden sich im Spannungsverhältnis, dass sie sich einerseits explizit oder implizit als eine islamische Schule verstehen und somit den Fokus auf muslimische Schüler*innen haben, zugleich aber auch eine graduelle ethnische und religiöse Heterogenität der Schüler*innen anstreben, wobei dies selten gelingt. In den meisten Schulen überwiegen eine oder wenige ethnische Gruppen, die türkische, bosnische, arabische oder/und tschetschenische Herkünfte umfassen.

In Bezug auf die interreligiöse Zusammensetzung geben die Schulleitungen zwar an, eine religiöse Durchmischung zu begrüßen: „Grundsätzlich kann sich jeder Schüler einschreiben, auch ein Atheist.“ (Schulleitung) Größtenteils ist aber eine eine islamische Homogenität zu beobachten. Es ist davon auszugehen, dass die Schüler*innen im schulischen Alltag wenig bis keinen Kontakt zu Schüler*innen anderer Religionen haben. In Bezug auf das Integrationsmodell bedeutet dies, dass insbesondere die konfessionelle Homogenität der Schüler*innen die soziale Segregation der Schüler*innen in der Gesellschaft verstärkt.

Höhere Religiosität der Schüler*innen in islamischen Privatschulen

Mittels eines Fragebogens wurden die Schüler*innen der Fokusgruppen gefragt, wie religiös sie sich einschätzen und wie oft sie religiöse Praktiken in ihren Alltag integrieren. Deutlich wurde, dass sich Schüler*innen von zwei islamischen Privatschulen stärker religiös einstufen als Schüler*innen der öffentlichen Vergleichsschulen, die eher angeben „sehr religiös“ zu sein bzw. deutlich seltener angeben „nicht religiös“ zu sein.

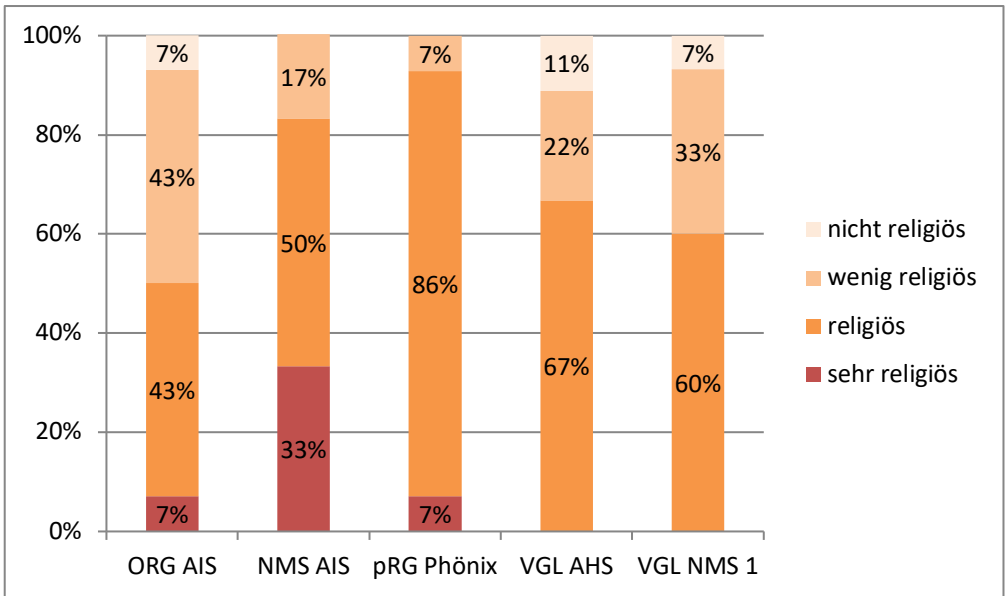


Abb. 5: Religiosität der Schüler*innen (Frage: Wie religiös schätzt du dich ein? Sehr religiös/wenig religiös/religiös/nicht religiös; n: 58).

Die Einschätzung religiöser Praktiken wie dem Besuch des Gotteshauses, Beten, Einhalten von Speisegeboten und dem Lesen von religiösen Schriften gestaltet sich ähnlich. Im Gesamten ist eine ähnliche Verteilung der Schüler*innen der islamischen Privatschulen als auch der Vergleichsschulen zu

entnehmen, wobei sich Unterschiede in einzelnen extremen Ausprägungen zeigen. Einzelne Schüler*innen der islamischen Privatschulen geben an, oft Religion zu praktizieren, während einzelne Schüler*innen der Vergleichsschulen sagen, nie zu praktizieren.

Etwas höherer Anteil an Mädchen

Es besuchen vergleichsweise mehr Mädchen als Buben die islamischen Privatschulen (ORG AISV, NMS AISV, pRG AVICENNA, IRGW SOLMIT, GS ISMA). Dies steht im Gegensatz zum den öffentlichen Schulen, in denen das Verhältnis zwischen Buben (53 Prozent) und Mädchen (47 Prozent) nahezu ausgeglichen ist (BMBWF 2017). Besonders beim Wechsel von der Unter- zur Oberstufe vergrößert sich der Anteil an Schülerinnen. Dieser Effekt ist etwas höher als an öffentlichen Allgemein bildenden höheren Schulen, an denen etwas mehr als die Hälfte (55 Prozent) der Schüler*innen weiblich ist (ebd.). Schüler*innen einer Fokusgruppe haben die Einschätzung geäußert, dass vor allem kopftuchtragende Mädchen islamische Privatschulen besuchen, um einer Diskriminierung entgegenzutreten (s. Kap. 6.46.2.5). Es ist anzunehmen, dass bei Mädchen der Anspruch einer sittsamen Erziehung und dem Schutz vor unerwünschten äußeren Einflüssen eine gewichtige Rolle einnehmen dürfte (s. Kap. 6.2.5).

Keine Unterschiede bei den Deutschkenntnissen im Vergleich zu öffentlichen Schulen

In allen islamischen Privatschulen haben die Schüler*innen mehrere oder unterschiedliche Familien- und/oder Erstsprachen. Einerseits werden positive Erfahrungen mit den Deutschkenntnissen beschrieben, z.B. da sich die Schüler*innen besser auf Deutsch ausdrücken können als in der Familiensprache (IRGW SOLMIT). Aber auch Herausforderungen wie eine „doppelte Halbsprachigkeit“ (pRG PHÖNIX) oder sprachliche Gruppenbildung, vor allem bei türkischsprachigen Gruppen (IRGW SOLMIT, pRG PHÖNIX), wurden betont. Bei den Fokusgruppen mit Schüler*innen islamischer Privatschulen wurden keine Probleme in der Kommunikation festgestellt, weder auf verbaler noch auf schriftlicher Ebene. Im Gegensatz dazu traten an einer Vergleichsschule sprachliche Schwierigkeiten auf (s. Kap. 3.3.5).

6.2.2 Zusammensetzung der Lehrer*innen

Größtenteils hoher Anteil an nicht-muslimischen Lehrer*innen

Während der Anteil an Schulleitungen islamischer Privatschulen im Hinblick auf deren Religionsbekenntnis gemischt ist, zeigt sich, dass der Anteil an nicht-muslimischen Lehrer*innen ohne Migrationsbiografie höher ist als der von muslimischen Lehrer*innen[18].

An islamischen Privatschulen kann ein geringerer Anteil an Lehrer*innen mit Migrationshintergrund als an Lehrer*innen ohne Migrationshintergrund beobachtet werden. Dennoch sprechen die Lehre-

18 Zu beachten ist, dass nicht von allen Schulen Informationen zum Migrationshintergrund der Lehrer*innen vorliegen. Die Annahmen basierend daher nicht auf eindeutigen Zahlen, sondern nehmen vermehrt Bezug auf Interviews, Fokusgruppen und Beobachtungen.

r*innen diverse Erstsprachen, die meist denen der Schüler*innen entsprechen. In den teilnehmenden Vergleichsschulen ist eine ähnliche Situation zu erkennen. Sowohl islamische Privatschulen als auch Vergleichsschulen geben an, darin einen Vorteil für die Kommunikation mit den Eltern zu sehen.

Der Anteil an muslimischen Lehrer*innen variiert in den meisten islamischen Privatschulen, wobei dieser in den meisten Schulen geringer ist als der Anteil an Lehrer*innen anderer Glaubensrichtungen. In einer Schule unterrichten keine muslimischen Lehrer*innen (NMS AISV), in den anderen Schulen variiert der Anteil zwischen 13 Prozent (ORG AISV), 15 Prozent (pRG AVICENNA), 23 Prozent (IRGW SOLMIT und pRG PHÖNIX) und 36 Prozent (GS ISMA). Lediglich an einer Schule (NNMS SOLMIT) gehören 83 Prozent der Lehrer*innen dem muslimischen Glauben an.

Die Religiosität der Lehrer*innen fällt unterschiedlich aus. In einzelnen Schulen bezeichnen sich diese selbst als gar nicht bis wenig religiös (ORG AISV, NMS AISV), in anderen dürfte die Mischung zwischen religiösen und weniger religiösen Lehrer*innen heterogener sein (pRG AVICENNA, IRGW SOLMIT, NMS SOLMIT), wie unter anderem die Fokusgruppen gezeigt haben. Dabei scheint es Parallelen zur Einstellung der jeweiligen Schulleitungen zu geben. Die Schulen, in denen die Schulleitungen nicht-muslimisch und weniger religiös sind, geben an, dass auch die Lehrer*innen weniger religiös und/oder muslimisch sind. Schulen, in denen die Schulleitungen persönlich eine religiös-muslimische Haltung vertreten, wird auch das Kollegium tendenziell religiöser eingeschätzt. Dennoch arbeiten auch in diesen Schulen nicht-muslimische Lehrer*innen, was von den interviewten Lehrer*innen als problemlos dargestellt wird.

Der Zugang der Lehrer*innen zu den islamischen Privatschulen und der Grund dafür, an diesen zu arbeiten, variiert zwischen einem persönlichen Bezug zur Schule und/oder dem Trägerverein, dem Wunsch an einer konfessionellen Schule zu arbeiten, der persönlichen Empfehlung oder der zufälligen Zuteilung durch die Bildungsdirektion. Der Großteil der befragten Lehrer*innen hat besonders die kleine Größe der Schule als Charakteristikum hervorgehoben, die weiterhin dazu motiviert, an der Schule zu arbeiten. Die Lehrer*innen heben hervor, dass Herausforderungen wie Mehraufwand, geringe Ressourcen etc. bewusst in Kauf genommen werden, um in einem Umfeld mit einem stärkeren Zusammenhalt und persönlichem Bezug arbeiten zu können.

Ein*e Schulleiter*in betont, dass es in den letzten Jahren schwieriger geworden ist, Lehrer*innen zu finden, die an der Schule arbeiten möchten. Dies bringt sie/er vor allem mit politischen Entwicklungen und der negativen Medienberichterstattung in Verbindung. Dieser Beobachtung nach sei es schwierig, sowohl nicht-muslimische als auch muslimische Lehrer*innen zu finden.

Unklar bleibt, warum trotz des konfessionellen Status der Schulen, die Anzahl der muslimischen Lehrer*innen vergleichsweise gering ist. Ob und inwiefern sich diese Situation bei einer allgemein höheren Anzahl an ausgebildeten muslimischen Lehrer*innen ändert, bleibt offen. Gründe für das Einstellen von nicht-muslimischen Lehrer*innen könnten sein, dass dies als „qualitätsbezogener Marketing-

faktor“ in der Kommunikation nach außen, aber auch gegenüber den Eltern dienen soll sowie als eine Art Immunisierung gegen das Argument der „islamischen Abschottung“ fungiert.

Hohe Fluktuation bei der Lehrerschaft

Islamische Privatschulen sind mit einer hohen Fluktuation an Lehrer*innen konfrontiert, wie aus den Gesprächen hervorgeht. Es zeigt sich eine Ambivalenz zwischen Lehrer*innen, die an der Schule bleiben und ein enges Betreuungsverhältnis aufgrund der geringen Klassengröße aufrecht erhalten, und zugleich eine hohe Fluktuation des Lehrer*innenbestands. Als Grund für die Fluktuation wurde oft das geringe Stundenausmaß genannt. Vor allem an Gymnasien sind volle Lehrverpflichtungen in den wenigsten Fächern zu erreichen. Andere mögliche Gründe wurden nicht angeführt.

An einzelnen Schulen (NMS AISV, ORG AISV) wechselten auch die Schulleitungen. Entlassungen wurden dort als Konsequenz für die auf kriminelle Machenschaften des vormaligen Obmanns des Schulerhaltervereins zurückgeführt.

6.2.3 Schulklima und Konflikte

Enges Betreuungsverhältnis an islamischen Privatschulen

Islamische Privatschulen zeichnen sich besonders durch ein familiäres Klima und persönliche Beziehungen aus. Auffällig ist, dass der persönliche Kontakt zwischen Schulleitung, Lehrer*innen und Schüler*innen an allen Schulen eng ist und das Klima tendenziell als familiär erlebt wird. In der Analyse konnten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im Kontakt zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen festgestellt werden. Außerdem geben Schüler*innen und Lehrer*innen an, dass das positive Klima die Herausforderungen des Schulalltages, wie prekäre materielle und räumliche Ausstattung, und soziale Konflikte außerhalb der Schule, ein Stück weit kompensiert. Folglich ist davon auszugehen, dass dieses Klima die Gemeinschaft in der Schule in besonderem Maße prägt und die Beziehungen zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulleitung sowie die interne soziale Integration beeinflussen.

Außerdem scheinen die moralischen Ansprüche und die familiäre Struktur der Akteur*innen untereinander den Konformitätsdruck und damit die soziale Kontrolle zu erhöhen. Lehrer*innen islamischer Privatschulen gehen davon aus, dass Konflikte auf Basis des engen Kontakts zwischen den Familien vermieden werden:

> „Das heißt, wenn man dem einen eine reinhauen würde oder so, dann wäre es nicht nur ein Konflikt zwischen den Kindern, sondern dann wäre es peinlich und unangenehm, weil man die Eltern kennt, die Familie von dem.“ (Lehrer*in)

Geringere religionsbezogene Konflikte an islamischen Privatschulen

An islamischen Privatschulen sind weniger religionsbezogene Konflikte als in den öffentlichen Vergleichsschulen zu erkennen und nehmen folglich geringeren Stellenwert ein. Lediglich an zwei Schulen werden Konflikte zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen als Teil des Schulalltages genannt.

Religiöse Konflikte haben sich an den öffentlichen Vergleichsschulen als wesentlich präsenter herausgestellt. Diese äußern sich in Streitigkeiten rund um das Tragen eines Kopftuches oder um die normative Einordnung von Tätigkeiten und Speisen in halal und haram. Schüler*innen aller Vergleichsschulen nennen Situationen, in denen sich einzelne Schüler*innen immer wieder als „Sittenwächter*innen" positionieren, die andere dazu ermahnen, bestimmte religiöse oder kulturell-traditionelle Verhaltensvorstellungen umzusetzen.

> „Es gibt eine Person in der Klasse, die mischt sich immer in andere Religionen ein. Er sagt immer, ihr dürft das oder das nicht essen. Er ist Christ, er mischt sich immer in andere Religionen ein. Wenn ein Kind normal ist, sagt er, ist es haram." (Schüler*in)

Homogenität und Selbstähnlichkeit als konfliktreduzierender Faktor

Das geringere Konfliktausmaß ist vor allem auf die homogene Zusammensetzung der Schüler*innen und die Akzeptanz der islamischen Religion durch Lehrer*innen zurückzuführen. Es ist davon auszugehen, dass die religiöse Homogenität der Schüler*innen dazu beiträgt, dass sich Einzelne und Gruppen nicht über ihre Religionszugehörigkeit abgrenzen müssen. Ein*e Schüler*in bringt es auf den Punkt, indem er/sie sagt: „Hier gibt es ja auch nur eine Religion." (Schüler*in) Dadurch scheinen Schüler*innen islamischer Privatschulen einen geringeren, religionsbezogenen Profilierungs- und Abgrenzungsbedarf zu haben, als es an öffentlichen Vergleichsschulen zu beobachten war.

Konfliktentschärfende Wirkung durch Lehrer*innen mit religiöser Kompetenz

Lehrer*innen und Schulleitungen islamischer Privatschulen beschreiben, mit Kenntnissen des Islams leichter gegen falsche bzw. missverstandene religiöse Ansichten von Schüler*innen oder Eltern argumentieren und damit Konflikte entschärfen zu können. Basierend auf diesem Hintergrund würden religionsbezogene Argumente für Konflikte, z.B. was haram oder halal sei, von den Lehrer*innen nicht zugelassen bzw. mit religiös-fundiertem Hintergrundwissen entgegengetreten und somit direkt bearbeitet. An drei Schulen sei das Thema in den letzten Jahren wenige Male relevant gewesen. An einer islamischen Schule (pRG AVICENNA) wird die Verwendung islamischer Ausdrücke als eine Art „Popkultur" verstanden.

Im Gegensatz dazu wurde im Gespräch mit Schüler*innen der Vergleichsschulen deutlich, dass religiöse Themen immer wieder zur Provokation der Lehrer*innen verwendet werden. Für Lehrer*innen der Vergleichsschulen scheint es wesentlich herausfordernder zu sein, mit diesen Konfrontationen umzugehen. Ein*e Schüler*in beschreibt es folgendermaßen: „Ich muss nur haram sagen und schon zuckt

sie aus“ (Schüler*in). In der Fokusgruppe mit Lehrer*innen der Vergleichsschulen argumentiert eine Person die Einschätzung, dass sich Lehrer*innen durch religionsbezogene Argumente der Schüler*innen teilweise provozieren lassen:

> „Ich glaube, dass das auch wirklich manchmal so, dieser Gruppenspaß, wo dann vieles verwendet wird, wo halt wir dann vielleicht auch schon ein bisschen sensibler reagieren oder halt das überbewerten, das kann schon sein.“ (Lehrer*in)

Radikalisierung ähnlich wie in öffentlichen Vergleichsschulen abnehmend

Das Thema Radikalisierung war an den Schulen in unterschiedlichem Ausmaß relevant. In einzelnen islamischen Privatschulen wurde es in der Vergangenheit thematisiert. Insgesamt wird deutlich, dass das Problem der jihadistischen Radikalisierung in den letzten Jahren abgenommen hat. Die Schulleitungen betonen, aufkommende Probleme der Radikalisierung aktiv durch Workshops und Thematisierungen im Schulverband zu bearbeiten.

In drei Schulen (ORG AISV, NMS AISV, GS ISMA) war jihadistische Radikalisierung in den Jahren 2014/2015 ein Thema. In zwei Schulen (ORG AISV, NMS AISV) trat das Problem sowohl auf Ebene der Schüler*innen als auch bei Eltern auf (s. Kap. 5.1). Außerdem haben die Schulleitungen radikale Tendenzen bei einem Teil der Eltern wahrgenommen. Allen Schulakteur*innen dieser Schulen zufolge haben radikale Tendenzen in den letzten Jahren deutlich abgenommen. Gründe werden einerseits im Wechsel der Schüler*innen aufgrund des Austritts bzw. Schulverweises sowie der aktiven Bearbeitung durch externe Workshops gesehen.

In einer der Schulen trat das Problem bei zwei älteren Geschwistern auf, die Kleidungsstücke mit der Flagge des Islamischen Staats getragen haben. Die Schulleitung gibt an, sofort eingeschritten zu sein, Eltern hinzugezogen und damit das Thema aktiv bearbeitet zu haben.

Auch in einer Vergleichsschule war das Thema Radikalisierung und Islamischer Staat immer wieder aktuell. Die Schule gibt jedoch an, dass diese Themen bisher immer bearbeitet wurden und somit keine großen Ausmaße angenommen haben. Die Schule hat mit einer Diskussion im Klassenverband als auch mit externen Workshops gearbeitet. Die Schulleitung ist unsicher, wie ernst es betroffene Schüler*innen gemeint haben oder ob sie eher provozieren wollten.

6.2.4 Beziehungen zwischen Schulleitung, Lehrer*innen und Schüler*innen

Tendenziell engerer Kontakt zwischen Schulleitungen und Schüler*innen

In allen islamischen Privatschulen geben die Schulleitungen an, regelmäßig Kontakt zu den Schüler*innen zu haben und verfolgen den Anspruch, die Schüler*innen persönlich zu unterstützen. In zwei Schulen (IRGW SOLMIT, NMS SOLMIT) wurde deutlich, dass die Schulleiter*innen eher einen

freundschaftlichen, lockeren Umgang pflegen. Beobachtbar war dies in Situationen eines gemeinsamen Basketballspielen während der Pause im Schulhof (IRGW SOLMIT) oder dem Fangenspielen bei einem Workshop im Park (NMS SOLMIT).

In drei weiteren Schulen (ORG AISV, NMS AISV, pRG PHÖNIX) wurde ein distanziertes Verhältnis beobachtet. Die Beziehung der Schüler*innen und Schulleitungen kann als hierarchischer bezeichnet werden. Zwischen Schulleitungen und Schüler*innen scheint kein religiöser Bezug zu bestehen, deren Verhältnis ist vielmehr auf schul- und unterrichtsbezogene Aspekte gerichtet. In einer Schule (ORG AISV) wurden außerdem punktuelle Schwierigkeiten zwischen Schulleitung und Schüler*innen thematisiert, die seitens der Schüler*innen auf fehlenden Möglichkeiten der Mitsprache und dem Erleben einer Distanz zur Ausübung des muslimischen Glaubens beruhen.

Vertrauteres Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen

Die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen an islamischen Privatschulen zeichnet sich nach der Aussage verschiedener Schulakteur*innen durch eine hohe Vertrautheit aus, sowohl zu muslimischen als auch zu nicht-muslimischen Lehrkräften. Vertraute Beziehungen machen sich bemerkbar, indem die Schüler*innen anführen, einzelnen Lehrer*innen alles erzählen zu können und sicher zu sein, dass das Gesagte vertraulich behandelt wird. Ein*e Schüler*in beschreibt: „Sie versuchen auch wirklich, eine Lösung zu finden. Also man hat eine viel bessere Verbindung zu Lehrern“ (Schüler*in).

Demnach unterstützen die Lehrer*innen ihre Schüler*innen individuell und zeigen ein hohes Engagement, was sich unter anderem in persönlichen Zusatzleistungen wie unentgeltliche Arbeit am Wochenende oder finanzielle Investitionen ausdrücke. Zu beachten ist, dass das enge Betreuungsverhältnis und eine damit einhergehende Intensivierung der Bildungsarbeit durch die geringe Schüler*innenanzahl begünstigt wird.

An einzelnen islamischen Privatschulen (IRGW SOLMIT, GS ISMA, NMS SOLMIT, pRG PHÖNIX) sind auch stärkere freundschaftlich oder verwandschaftliche Beziehungen zwischen den Schüler*innen und deren Familien vorhanden. Eine Schulleitung betont, dass einzelne Lehrer*innen Schüler*innen aus deren persönlichem Umkreis kennen und damit über mehrere Kommunikationskanäle (u.a. private Treffen mit den Familien, Sportaktivitäten etc.) in Verbindung stehen.

6.2.5 Beziehungen zwischen Schulleitung, Lehrer*innen und Eltern

Kontakte zwischen der Schule und den Eltern erfolgen über die Schulleitungen und Lehrer*innen. Das geschieht einerseits über organisierte Formate wie einen Elternverein, der im Austausch mit der Schulleitung steht, und Sprechtage/-stunden mit Lehrer*innen und andererseits direkt über einzelne Lehrer*innen telefonisch oder in einzelnen Fällen bei Hausbesuchen. Festzuhalten ist, dass die Motivation

des Kontakts zwischen den Schulen und Eltern auch davon beeinflusst ist, dass die Eltern für den Schulbesuch bezahlen.

Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern: von sehr stark bis kaum vorhanden

Die Beziehungen zwischen der Schule und Eltern variieren. Einzelne Schulen betonen die familiären Beziehungen und den hohen persönlichen Austausch der Schule mit den Eltern, in dem die Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Familien in den Vordergrund gestellt wird (pRG AVICENNA, IRGW SOLMIT, GS ISMA, NMS SOLMIT, pRG PHÖNIX). Der direkte Einfluss der Eltern auf die Schulen wird als unterschiedlich groß eingeschätzt.

In anderen Schulen (ORG AISV, NMS AISV) besteht wenig Kontakt zwischen der Schule und den Eltern. Diese Schulen wünschen sich einen Eltern- oder Absolventenverein, bisher ließ sich dieser jedoch nicht organisieren. Ein*e Schulleiter*in berichtet, dass sich die Eltern anfangs gar nicht zuständig oder als Gemeinschaft gefühlt hätten. Die Bereitschaft der Beteiligung bei Schulveranstaltungen wie Festen oder Elternsprechtagen habe sich in letzter Zeit verbessert, beispielsweise organisieren Eltern nun bei Veranstaltungen ein Buffet. Aktuell bemühen sich die Schulen um den Aufbau einer intensiveren Bildungspartnerschaft, die Schüler*innen beim Lernen unterstützt. So geschieht aktuell in einer Schule (NMS AISV) vor allem ehrenamtliche Mitarbeit bei der Nachmittagsbetreuung.

Der institutionalisierte Zusammenschluss von Eltern und deren Mitsprache in der Schule durch Elternvereine gestaltet sich unterschiedlich. An zwei Schulen (NMS AISV, ORG AISV) ist aktuell kein Elternverein vorhanden. An drei Schulen (IRGW SOLMIT, GS ISMA, NMS SOLMIT) gibt es aktive Elternvereine, die in direktem Austausch mit der Schulleitung stehen und Mitsprachemöglichkeiten für Entwicklungen haben. An einer weiteren Schule (pRG PHÖNIX) ist ein Elternverein vorhanden, unklar ist jedoch, wie aktiv dieser ist bzw. inwiefern er über Mitsprachemöglichkeiten verfügt.

Persönlichere Kontakte zwischen Schule und Eltern in einigen Schulen

In Schulen, die sich durch engere Beziehungen auszeichnen (pRG AVICENNA, IRGW SOLMIT, NMS SOLMIT, pRG PHÖNIX), stehen laut Schulleitungen und/oder Lehrer*innen die Eltern in regelmäßigem Austausch mit diesen. Der Kontakt erfolgt durch direkte Kommunikation, wobei teilweise auch ein privater Kontakt besteht. Beziehungsarbeit nimmt in diesen Schulen eine hohe Bedeutung ein, Elternarbeit wird als zentraler Eckpfeiler gesehen und durch jährliche Hausbesuche intensiv umgesetzt: „Diese Beziehungsarbeit ist aus unserer Sicht die wichtigste Basis, um mit Jugendlichen weiterzukommen. Wenn wir mit den Eltern nicht kooperieren, dann verlieren wir die Kinder.“ (Schulleitung)

Dennoch betont eine Schulleitung, dass das familiäre Verhältnis auch Nachteile mit sich bringen kann, da die Schule eher als erweiterte Peer-Group gesehen wird. Für Lehrer*innen bedeutet der intensive Zusammenhalt auch mehr Verpflichtungen, die sich beispielsweise in der Teilnahme bei Schulfesten

ausdrückt: „Da geht es natürlich nicht, dass man da als Lehrer sagt, da komme ich nicht, weil das außerhalb meiner Unterrichtszeit ist.“ (Lehrer*in)

Anspruch einer guten Bildung in einer behüteten, islamkonformen Umgebung

Ein Anliegen der Eltern sei es, dass den Schüler*innen eine gute Bildung zukommt. Damit geht der Anspruch einher, dass das Schulniveau vergleichbar mit dem von öffentlichen Schulen ist bzw. diesem nicht nachsteht.

Außerdem ist den Eltern der Schutz vor religiös und ethnisch begründeter Diskriminierung bzw. Ablehnung wichtig sowie eine religiöse Erziehung der Schüler*innen in einem islamisch-geprägten Umfeld. Eltern ist es wichtig, dass islamische Privatschulen Räume schaffen, in denen Schüler*innen traditionell-sittsame, kulturelle und religiöse Umgebungen wahrnehmen. Die Schüler*innen s finden sich damit in einem für sie geschützten Umfeld wieder, das sie vor faktischen und vermeintlichen negativen Einflüssen schützt.

In einzelnen Schulen kann eine starke Nähe zu bürgerlichen Tugenden festgestellt werden, die sich im Praktizieren einer konservativ-sittsamen Erziehung, über Höflichkeit, Freundlichkeit, Pünktlichkeit, Achtung vor Autorität, hohem Anspruch an Bildung etc. auszeichnet. Es kann davon ausgegangen werden, dass an einzelnen islamischen Privatschulen (pRG AVICENNA, IRGW SOLMIT, pRG PHÖNIX) der Erwerb bürgerlicher Umgangsformen z.B. bei Bewerbungsgesprächen hilfreich sein dürfte und somit der Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft in dieser Hinsicht zuträglich ist.

Schulleitungen suchen Kompromisse zwischen Religion und Schule

Einige Eltern scheinen eine hohe Religiosität aufzuweisen, wie Schulleitungen berichten. Letztere versuchen hier laut Eigenaussage Kompromisse zu finden und zu vermitteln und beobachten eine Entwicklung im Umgang mit den Eltern. Demnach argumentierten Eltern anfangs häufiger mit islamischen Grundsätzen. Schulleitungen sahen sich damit konfrontiert, Grenzen zwischen pädagogischen Handlungen und religionsbezogenen Haltungen zu ziehen. Mit der Zeit sei es größtenteils gelungen, einerseits ein Vertrauensverhältnis zur Einhaltung islamischer Vorstellungen und andererseits Respekt gegenüber pädagogischen Entscheidungen aufzubauen. In einem Fall gibt die Schulleitung an, durch gute Korankenntnisse vermeintlich islamisch begründete Argumente von einzelnen Elternteilen entkräften zu können.

6.2.6 Freundschaften und Gruppenbildung innerhalb der Schule

Gruppenbildung entlang von Herkunft, Sprache, Aussehen und Interessen

In der Fragebogenerhebung wurden die Schüler*innen nach der Religiosität ihrer Freund*innen gefragt[19]. Mehr als die Hälfte der Schüler*innen antwortet, dass diese genauso religiös sind wie sie selbst. Hierbei herrscht eine ähnliche Verteilung bei islamischen Privatschulen und Vergleichsschulen, wobei Schüler*innen der islamischen Privatschulen tendenziell angeben, dass die Freund*innen weniger religiös sind als sie selbst. Schüler*innen einer islamischen Privatschule (ORG AISV) geben an, dass sich in einzelnen Klassen Gruppen auf Basis von Herkünften bilden. In einer weiteren Privatschule (pRG PHÖNIX), die zum größten Teil von Schüler*innen türkischer Abstammung besucht wird, geben die türkischstämmigen Schüler*innen an, Kinder anderer Herkunft teilweise auszuschließen, indem sie nur türkisch miteinander sprechen. Auch in einer weiteren Schule (IRGW SOLMIT) mit einem Anteil türkischsprachiger Schüler*innen von 30 bis 40 Prozent wird von Lehrer*innen eine ähnliche Dynamik wahrgenommen. Einige Lehrer*innen von islamischen Privatschulen betonen hingegen, dass Gruppenbildung innerhalb der Schule auch auf Basis nicht-religionsbezogener Kategorien wie körperliche Merkmale, Kleidung, Markengegenstände etc. erfolgt.

Darüber hinaus ist charakteristisch, dass Freundschaften zwischen Schüler*innen praktizierend religiöser islamischer Privatschulen (IRGW SOLMIT, NMS SOLMIT, pRG PHÖNIX) von diesen selbst als besonders eng bezeichnet werden. Beim Fokusgruppengespräch haben Lehrer*innen angemerkt, dass viele Freundschaften zwischen Buben und Mädchen über einen langen Zeitraum hinweg bestehen, der über den Schulbesuch hinausgeht. Es scheinen besonders enge soziale Beziehungen zu entstehen, die das weitere Leben und soziale Umfeld der Schüler*innen maßgeblich prägen und zu Gruppenbildung außerhalb der Schule beitragen.

Diskrepanz zwischen pluralitätsfördernder Zielsetzung und faktischer Homogenität der Schule

In den Fokusgruppen mit den Schüler*innen hat sich gezeigt, dass Schule einen großen Teil des Alltags der Schüler*innen einnimmt und starken Einfluss auf die Freundschaftsbeziehungen in- und außerhalb der Schule hat. Das Phänomen zeigt sich in dieser Studie sowohl in islamischen Privatschulen als auch in öffentlichen Vergleichsschulen. Deutlich wird, dass Schulen, die eine höhere religiöse oder kulturelle Verbundenheit pflegen, auch vermehrt Zusatzangebote bereitstellen. Damit verstärken sie eine institutionell induzierte Homogenisierung der Lebenswelten ihrer Schüler*innen. Dadurch, dass die Freizeitgestaltung aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen und der geringeren Möglichkeiten neue Kontakte oder Freundschaften zu schließen, auf den schulischen Freundschaftskreis beschränkt

19 Frage: „Wie religiös schätzt du die meisten deiner Freundinnen und Freunde im Gegensatz zu dir ein?“; Antwortmöglichkeiten: „religiöser als ich“, „genauso religiös wie ich“, „weniger religiös wie ich“, „weiß ich nicht“.

ist, fehlen heterogene Lern- und Sozialisationsräume, die insbesondere für Jugendliche in einer pluralen Gesellschaft von Bedeutung sind.

Einzelne Schulleitungen (IRGW SOLMIT, NMS SOLMIT) sind sich der Homogenisierung und ihrer potenziellen Auswirkungen bewusst und versuchen diese deshalb durch regelmäßige Interventionen in Form von Kooperationen mit Partnerschulen, Exkursen und Workshops zu kompensieren. Dennoch können die gewünschten Auswirkungen einer pluralen schulischen Umgebung auf die Lebensrealität der Kinder derzeit nur in geringerem Maße erreicht werden. Somit wird eine Diskrepanz zwischen der normativen Postulierung der Schulen, pluralitätsfördernd und diversitätsaffin zu sein, und der Realität in den Schulen deutlich.

6.2.7 Außerunterrichtliche Zusatzangebote

Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen und der islamischen Kultur

Einzelne islamische Privatschulen sowie öffentliche Vergleichsschulen bieten außerunterrichtliche Zusatzangebote an. Zusatzangebote sind zum einen unterrichtsrelevant (Unterstützung in Fächern etc.) sowie andererseits eine Art Fortbildung, Vertiefung und Dialog, mit dem Ziel der Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen, oder dem Spracherwerb. Einzelne Angebote zielen auf berufliche und weiterführende bildungsbezogene Orientierung, sowie die Schaffung von Berührungspunkten mit ethnisch beziehungsweise religiös diversen Gruppen, ab. Zusatzangebot tragen zu einer Verknüpfung der Freizeit der Schüler*innen mit der Schule bei.

Zusatzangebote an islamischen Privatschulen zeichnen sich dadurch aus, dass vermehrt gesellschaftspolitische Themen, Pluralität und Religion behandelt werden. Das Angebot kann eingeteilt werden in Aktivitäten zur Stärkung der Persönlichkeit und des kreativen Ausdrucks wie einem Debattierklub oder einer Theatergruppe (ORG AISV, NMS AISV, IRGW SOLMIT, pRG PHÖNIX), Lernförderung (NMS SOLMIT, pRG PHÖNIX) oder Bearbeitung gesellschaftspolitischer Themen (IRGW SOLMIT, NMS SOLMIT, pRG PHÖNIX) bzw. Arabischunterricht (ORG AISV, NMS AISV,). An dieser Stelle ist kein relevanter Unterschied zu Vergleichsschulen zu beobachten.

Zusatzangebote reichen von Lernunterstützung bis zu islamisch-orientierten Aktivitäten

Die für islamische Privatschulen spezifischen Zusatzangebote unterscheiden sich zwischen peer-group-bezogenem Coaching bzw. Lernunterstützung und islamisch-orientierten Aktivitäten. Dabei scheint die Diversität deutlich von der Schwerpunktsetzung der Schulleitung bzw. den Vorgaben des Schulerhaltervereins und dem Engagement der Lehrer*innen abzuhängen, die außerdem für eine ansprechende Gestaltung entscheidend sind.

Eine Schule (pRG PHÖNIX) organisiert ein umfangreiches, freiwilliges Coachingprogramm, das Schüler*innen sowohl beim Lernen als auch bei der Bearbeitung von altersspezifischen, für die Peer-Group relevanten, Themen unterstützt. Vor allem Nachhilfeunterricht sowie Freizeit- und Sportangebote stehen im Fokus. Die Aktivitäten werden von ehemaligen Schüler*innen und/oder Student*innen, sogenannten „Coaches" durchgeführt, die von einem*r Lehrer*in der Schule koordiniert werden. Ein Großteil der Schüler*innen gibt an gerne daran teilzunehmen. Ziel der Schule ist es, ein umfassendes Angebot vorzuweisen, sodass die Schüler*innen „sinnvoll Freizeit verbringen können" (Schulleitung). Eine Schule (ORG AISV) bietet zusätzlichen Arabischunterricht an. Mehrere Schulen nehmen an außerschulischen Angeboten wie z.B. dem mehrsprachigen Redewettbewerb "Sag's Multi" teil.

Zusatzangebote verstärken homogene soziale Kontakte der Schüler*innen

Intensive Verbindungen zur Freizeit der Schüler*innen führen dazu, dass diese vor allem Kontakt zu Personen und Organisationen innerhalb der Schule oder des Vereins haben. Schulen, die umfangreiches Zusatzangebot außerhalb des Unterrichts anbieten, prägen die sozialen Kontakte der Schüler*innen und damit Gruppenbildung außerhalb der Schule. Es kann davon ausgegangen werden, dass Gruppenbildungen homogener Gruppen die soziale Interaktion und den Zusammenschluss dieser verstärken.

Dies trifft z.B. für das pRG PHOENIX zu. Über ein breites Coachingprogramm dürfte möglicherweise eine engere personelle wie auch religiös-ideelle Bindung zur Gülen-Bewegung gestärkt werden. In dem die Coaches auch die Freizeitgestaltung der Schüler*innen mitgestalten, entstehen zugleich exklusivere Beziehungen, die gruppenübergreifende Begegnungen und Erfahrungswelten der Jugendlichen reduzieren.

Der Schulerhalterverein zweier Schulen (IRGW SOLMIT, NMS SOLMIT) verpflichtet die Schüler*innen zur Teilnahme an einem religiösen Wochenendunterricht, wobei diesen offen steht, den Unterricht des Schulerhaltervereins zu besuchen oder religiöse Angebote anderer Institutionen (z.B. von islamischen Vereinen) wahrzunehmen. Den Schulleitungen und Lehrer*innen zufolge nimmt ein Teil der Schüler*innen das Angebot wahr. Es ist davon auszugehen, dass ein Teil der Schüler*innen weder das schuleigene Angebot noch Möglichkeiten anderer Vereine nutzen. Für die, die diese Zusatzangebote in Anspruch nehmen, heißt das, dass sie deutlich stärker im religiös imprägnierten, sozialen und institutionellen Umfeld der Millî Görüş sozialisiert werden. Damit werden ihre Begegnungs-und Erfahrungsmöglichkeiten mit ihrer diversen Umwelt begrenzt, was zu einer institutionellen Abschottung in einer prägenden Lebensphase führt.

6.2.8 Kooperationen mit anderen Schulen und Organisationen

Einzelne islamische Privatschulen (IRGW SOLMIT, NMS SOLMIT) führen Projekte in Kooperation mit anderen Schulen bzw. Klassen durch, die vorrangig von einzelnen Lehrer*innen organisiert werden und

keine institutionalisierte Struktur aufweisen. Punktuelle Kooperationen finden zwischen einzelnen islamischen Privatschulen, dem Religionsunterricht anderer öffentlicher wie auch privater Schulen sowie mit religiösen und nicht-religiösen Schulen statt. Ein Projekt mit einer religiösen Privatschule einer anderen Konfession thematisiert beispielsweise bildliche Darstellungen religiöser Texte und die Verbildlichungen religiöser Schriften. Ein*e islamische*r Religionslehrer*in organisiert ein Projekt mit einem*r katholischen*r Religionslehrer*in, in dem diese mit den Schüler*innen eine Tour durch Kirchen und Moscheen in Wien unternehmen.

Die Schulen eines Trägervereins (IRGW SOLMIT, NMS SOLMIT) führen regelmäßig außerschulische Aktivitäten mit Organisationen oder Personen der Nachbarschaft durch. Eine Schulleitung betont das Interesse für außerschulische Kooperationen, berichtet jedoch von Schwierigkeiten in der Umsetzung (pRG AVICENNA). Bei anderen Schulen bleibt der Kontakt nach außen unklar (ORG AISV, NMS AISV, pRG PHÖNIX).

6.3 Gleichwertigkeitsfördernde-pluralitätsbefähigende kulturelle Integration

Hinsichtlich der gleichwertigkeitsfördernden-pluralitätsbefähigenden kulturellen Integration wird analysiert, welchen Einfluss Religion im Schulalltag hat, inwiefern inter- und innerreligiöse Pluralität in den islamischen Privatschulen praktiziert wird, wie diese mit anderen Lebensstilen umgehen und welcher Bildungshabitus vertreten wird.

6.3.1 Islamische Religion im Schulalltag

Möglichkeiten, religiös-kulturelle islamische Praktiken in der Schule leben zu können

Islamische Privatschulen bieten, in unterschiedlichem Ausmaß, eine Plattform zur Ausübung des islamischen Glaubens an. Schüler*innen islamischer Privatschulen können davon ausgehen, ihre religiösen Praktiken ungehindert und mit geringem Konfliktpotenzial leben zu können.

Wie bereits dargestellt, können die Schulen eingeteilt werden in

- wenig praktizierend religiös/individualisiert (NMS AISV, ORG AISV, pRG PHÖNIX),
- praktizierend religiös/individualisiert (IRGW SOLMIT, NMS SOLMIT) und
- stark praktizierend religiös/verpflichtend (pRG AVICENNA, GS ISMA).

In den öffentlichen Vergleichsschulen kann beobachtet werden, dass religiöse Schüler*innen sehr begrenzte bis keine Möglichkeiten haben, religiöse Praktiken durchzuführen, da weder Rückzugsmöglichkeiten noch Gebetsräume vorhanden sind. Schüler*innen geben an, dass auch sehr religiös lebende Kinder entweder keine Möglichkeit haben zu beten oder von anderen Schüler*innen gehänselt werden

und folglich während Schulzeiten nicht beten. An diesen konnte in den Fokusgruppen außerdem teilweise ein Unverständnis bzw. Unbehagen der Lehrer*innen gegenüber Kleidungs- oder Essensvorschriften wie schweinefleischfreie oder halal-zertifizierte Nahrung festgestellt werden.

Tendenziell wurde Religion von Schüler*innen dieser Schulen verstärkt als Konfliktthema und Abgrenzungsmerkmal wahrgenommen. Im Gegensatz dazu steht die Situation an einer öffentlichen Vergleichsschule, in der die Möglichkeit besteht, die islamische Religion stärker in den Schulalltag einzubauen. Schüler*innen dieser Schule geben an, dass einzelne Schüler*innen in der Schule beten, das Kopftuchtragen akzeptiert ist und von Lehrerinnen und Schülerinnen praktiziert wird.

In den Erhebungen hat sich gezeigt, dass wenig religiös praktizierende/individualisierte islamische Privatschulen keine großen Unterschiede in der Ausübung religiöser Praktiken gegenüber öffentlichen Vergleichsschulen mit hohem Anteil an muslimischen Schüler*innen aufweisen. Sowohl in deren Auftreten als auch im schulischen Alltag nimmt der Islam keine offensichtliche Stellung ein (s. Kap. 4.4).

6.3.2 Inter- und innerreligiöse Pluralität

Kaum innerislamische Pluralität

Empirisch wurde festgestellt, dass in den meisten Schulen wenig innerislamische Pluralität gegeben ist, da die meisten Schulen eine sunnitische Prägung aufweisen und kaum bis keine schiitischen oder anderen muslimischen Schüler*innen haben. Diese Verteilung ist vor dem Hintergrund der tatsächlichen Verhältnisse in Österreich zu sehen, da ein Großteil der Muslim*innen der sunnitischen Strömung angehört und Schiit*innen und andere Richtungen eine Minderheit darstellen. Die anerkennende Thematisierung und das Vorhandensein innerislamischer Pluralität trägt zur Pluralitätskompetenz der Schulen bei.

Vor allem eine Schule (pRG AVICENNA) hat den Anspruch formuliert, innerislamische Pluralität in den Schulalltag zu integrieren. Die Vielfalt der islamischen Religion nimmt dabei eine zentrale Stellung ein. Ziel ist es, gemeinsam mit den Schüler*innen, Unterschiede bewusst zu thematisieren und kennenzulernen: „Wir nennen das innerislamische Integration, dass [die Schüler*innen; Anm. d. Verf.] diese Vielheit an Konfessionen […] als ganz normalen Bestandteil des Islams wahrnehmen“ (Schulleitung).

Es dürfte kein Zufall sein, dass gerade diese Schule auch jene ist, deren Schulleitung schiitisch ist und die den Ruf hat, eine „schiitische Schule“ zu sein. Dass hier nicht nur schiitische Schüler*innen zu finden sind, sondern auch sunnitische, liegt auch an den Mehrheitsverhältnissen des sunnitischen Islams allgemein und innerhalb der muslimischen Communities in Wien. Zudem sind möglicherweise gerade Angehörige einer innerislamischen Minderheit sensibilisierter, was die innerislamische Pluralität betrifft. In jedem Fall ist es auffallend, dass nur die von einer schiitischen Schulleitung getragene Schule eine entsprechende innerislamische Heterogenität aufweist.

Feiern von Festen anderer Religionen: Weihnachten

Der Umgang islamischer Privatschulen mit Festen anderer Religionen am Beispiel Weihnachten, als kulturell bedeutsames Fest in Österreich, erfolgt unterschiedlich. Einzelne Schulen (ORG AISV, NMS AISV, NMS SOLMIT) feiern diese aktiv und stellen damit einen emotionalen Bezug zum Fest her. Andere Schulen nehmen das Fest als Anlass für eine inhaltliche, interreligiöse oder interkulturelle Thematisierung (pRG PHÖNIX, IRGW SOLMIT), in der unterschieden wird, ob ein islamischer Bezug hergestellt werden kann oder nicht. Eine dritte Variante ist keine bzw. eine sehr begrenzte Thematisierung (pRG AVICENNA), in der vor allem das Nebeneinander ohne Bewertung, auf Basis eines fehlenden Bezugs zum Islam, praktiziert wird.

In Schulen, in denen das Weihnachtsfest einen aktiven Bestandteil einnimmt, wird ein emotionaler Bezug zum Weihnachtsfest hergestellt. Die Schulen (ORG AISV, NMS AISV) betonen, dass Weihnachten als ein gemeinsames Fest zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und der Schulleitung verstanden wird, bei dem der Bezug zur mitteleuropäischen Kultur und der Schulgemeinschaft eine Rolle spielt. Die Schüler*innen merken an, es nicht als religiöse Feier wahrzunehmen. Dennoch interpretieren diese es als Zeichen des Respekts gegenüber anderen Religionen: „Es ist ein Zeichen, dass wir alle Religionen respektieren“ (Schüler*in).

Ihrem Gefühl zufolge wird das Weihnachtsfest wegen der Lehrer*innen, die größtenteils nicht-muslimisch sind, gefeiert. In anderen Schulen (IRGW SOLMIT) hat das Weihnachtsfest eine untergeordnete Rolle. Diese Art des Aufgreifens wird als interreligiöse oder interkulturelle Thematisierung verstanden, in der eine inhaltliche Auseinandersetzung im Vordergrund steht. Dabei wird das Thema im Unterricht behandelt oder im Rahmen eines Ausfluges zu einem Weihnachtsmarkt einbezogen, nicht jedoch im Rahmen eines Festes aktiv gefeiert.

Ein anderer Umgang ist die sehr begrenzte bis nicht vorhandene Thematisierung, in der das Nebeneinander und die Abgrenzung zum Islam vermittelt wird. Beispielsweise wird dies in einer Schule (pRG AVICENNA) sichtbar, in der das Weihnachtsfest deutlich in den Hintergrund rückt.

6.3.3 Umgang mit anderen Lebensstilen

Unter der Thematisierung anderer Lebensstile werden verschiedene kulturelle und religiöse Lebenspraktiken verstanden. Einerseits im Hinblick auf unterschiedliche sowie innerislamische Pluralität, andererseits aber auch auf andere Lebensweisen und in Bezug auf Herkünfte oder Geschlechterverhältnisse.

Einzelne Schulen gehen aktiv auf unterschiedliche Lebensstile ein

Es wird deutlich, dass einzelne Schulen aktiv auf andere Lebensweisen eingehen und diese diskutieren, während sich andere eher auf spezifische islamisch-orientierte Lebensweisen fokussieren. Der unterschiedliche Umgang der Schulen lässt darauf schließen, dass auch hier keine für islamische Privatschulen allgemeingültige Ausprägung existiert, sondern eher von schulspezifischen Schwerpunkten ausgegangen werden muss.

Schulen, die aktiv auf andere Lebensstile eingehen (IRGW SOLMIT, NMS SOLMIT) setzen im Schulalltag vielfältige Kooperationen mit anderen Schulen um, thematisieren unterschiedliche religiöse Praktiken, beziehen externe Kooperationspartner*innen ein und setzen Workshops um oder nehmen an schulischen Wettbewerben teil. Inwiefern sich dieser Umgang auf das Erleben von Pluralität der Schüler*innen auswirkt, kann auf Basis des Datenmaterials nicht beantwortet werden, da lediglich die Schulen an den Fokusanalysen beteiligt waren, die tendenziell weniger Austausch mit anderen Lebensstilen pflegen.

Keine Unterschiede in der Akzeptanz anderer Religionen oder Lebensweisen

Wie bereits dargestellt, werden im Schulalltag dennoch vorwiegend homogene Lebensstile praktiziert, wodurch eine gelebte Auseinandersetzung mit diversen Lebensstilen vor allem punktuell bleibt und themenbezogen verhandelt wird. In den Fokusgruppen mit Schüler*innen wurden diese im schriftlichen Fragebogen zur Akzeptanz von Menschen mit anderen Religionen befragt. Schüler*innen der islamischen Privatschulen und der Vergleichsschulen haben dabei ähnlich geantwortet. In Bezug auf die Einstellung gegenüber verschiedenen Religionen[20] kann kein Unterschied zu Schüler*innen der öffentlichen Vergleichsschulen festgestellt werden. Über 90 Prozent geben an „sehr wahrscheinlich“ oder „wahrscheinlich“ mit Menschen anderer Religionen befreundet zu sein.

Was die Einstellung gegenüber Liebesbeziehungen von Buben, Mädchen und gleichgeschlechtlichen Paaren betrifft, konnte im Rahmen der Fokusgruppen erarbeitet werden, dass sowohl Schüler*innen der islamischen Privatschulen als auch der öffentlichen Vergleichsschulen homosexuellen Liebesbeziehungen tendenziell wenig offen gegenüberstehen und abwertende Einstellungen gegenüber gleichgeschlechtlichen Paaren haben. Auch diesbezüglich wurden keine Unterschiede zwischen Schüler*innen der islamischen Privatschulen und der Vergleichsschulen festgestellt.

20 Schüler*innen wurden im Rahmen der Fokusgruppe anonym und schriftlich dazu befragt, wie wahrscheinlich es ist, mit Personen folgender Religionen (jeweils einzeln) befreundet zu sein: Christen, Römisch-Katholisch, Orthodox, Evangelisch, Juden, Muslime, Sunniten, Schiiten, Aleviten, Menschen ohne Glauben.

Traditionelle Sittsamkeitsvorstellungen: Liebesbeziehungen unter den Schüler*innen unerwünscht

Hinsichtlich des Zusammenlebens von Mädchen und Buben und deren Verhältnis zueinander können nur begrenzte Aussagen vorgenommen werden, da nur in drei Schulen (NMS AISV, ORG AISV, pRG PHÖNIX) Fokusgruppen mit Schüler*innen möglich waren. Zwei religiös praktizierende Schulen (GS ISMA, NMS SOLMIT) werden von Musliminnen geführt und damit Führungspositionen von Frauen vertreten.

In den Umgangsformen von Schüler*innen untereinander sind in einzelnen Schulen stärker traditionelle und sittsame Umgangsformen zu beobachten. Liebesbeziehungen zwischen den Schüler*innen werden nicht gutgeheißen und jegliche Sichtbarkeit dessen möglichst unterbunden. Die geringe Schulgröße und engere Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen führen auch zu einer höheren sozialen Kontrolle in diesen Fragen. Im Rahmen von Beobachtungen an einzelnen Schulen konnte ein sittsam-schamhafter, aber freundlicher Umgang und Austausch zwischen Schüler*innen verschiedener Geschlechter beobachtet werden. Lehrer*innen einer Schule (pRG PHÖNIX) geben an, Schüler*innen aus disziplinarischen Gründen immer wieder neben eine*n Schüler*in des anderen Geschlechts zu versetzen.

Zum Teil räumliche geschlechtsbezogene Ungleichheitsmarkierungen in der Gebetspraxis

Im Zuge der Religionspraxis lassen sich zum Teil geschlechtsbezogene Ungleichheiten in der Ausstattung der Gebetsräume oder der geschlechtsspezifischen Aufteilung in den Gebetsräumen feststellen. Besonders gravierend ist diese Aufteilung zwischen den Geschlechtern dort, wo die Schule einen eigenen Gebetsraum vorhält und täglich gemeinsam gebetet wird (GS ISMA). Dort nehmen die Buben beim Gebet vorne und die Mädchen hinten Platz. Die Aufteilung, welches Geschlecht vorne und welches hinten Platz einnimmt, ist nicht zufällig und symbolisiert eine Vorrangstellung des männlichen Geschlechts. Dies verweist auf eine patriarchale Tradition, wie sie in den meisten gemischtgeschlechtlichen Gebetsräumen Gewohnheit ist.

Bei der Entwicklung der Kinder führt dies allerdings zu einer sehr frühen Sozialisation, wer „hinten“ und wer „vorne“ Platz einnehmen darf. Gerade Schulen müssten darauf bedacht sein, dass solche räumlichen induzierten Ungleichheitsmarkierungen aufgebrochen und nicht weiter tradiert werden. Die gewöhnliche Praxis wäre zu überdenken, zumal es dem selbst formulierten Anspruch auf Geschlechtergerechtigkeit zuwiderläuft. Zumal andere, auch islamisch vertretbare Anordnungen möglich und gegenüber den Eltern zu vertreten wären, etwa indem beide Geschlechter zwar getrennt beten, jedoch mit entsprechendem Abstand auf einer Höhe nebeneinander im Gebetsbereich Platz einnehmen.

In zwei anderen Schulen (NMS AISV, ORG AISV), die keinen gemeinsamen Gebetsraum in der Schule vorhalten, haben Buben die Möglichkeit in der direkt angebunden Moschee zu beten, während den

Mädchen ein kleiner, abgelegener, verwahrloster Raum zur Verfügung steht. Auch hier zeigt sich das Muster, dass die Mädchen hinsichtlich des Betens nachrangiger behandelt werden, sie mit dieser sichtbaren Ungleichheitssemantik als Normalitätsannahme aufwachsen und diese kaum hinterfragt wird.

6.3.4 Bildungshabitus

Formale Bildungserfolge fördern die Integration

Die einzelnen islamischen Privatschulen vertreten unterschiedliche Zugänge zu Bildung und Erwartungen an den Bildungshabitus der Schüler*innen bzw. der Familien. Alle Schulen betonen aber die Wichtigkeit einer möglichst guten Bildung für ihre Schüler*innen.

Mit der Ausnahme einer islamischen Privatschule (pRG AVICENNA) kann die Eintrittsschwelle für interessierte Schüler*innen als niedrig bezeichnet werden, wobei schulische Anforderungen dennoch stark variieren. Grundsätzlich vertreten die Schulen den Anspruch der Förderung der schulischen Ausbildung ihrer Schüler*innen auf vergleichbarem Niveau mit öffentlichen Schulen. Einzelne Schulen haben hohe Anforderungen an Vorkenntnisse der Schüler*innen, andere stellen wenig bis keine Anforderungen. Insgesamt ist zu sehen, dass in allen Schulen mit einer Ausnahme mindestens die Hälfte der Schüler*innen von einer öffentlichen Schule an die islamische Privatschule gewechselt hat. Gründe dafür variieren zwischen Diskriminierungserfahrungen bis hin zu Lernschwierigkeiten oder anderen Herausforderungen im Regelschulsystem. Andere Schulen (pRG AVICENNA, pRG PHÖNIX) haben den Anspruch, sehr hochwertige Bildung zu vermitteln, die denen der öffentlichen Schulen so nahe wie möglich kommt oder sogar darüber hinausgeht und sich durch zusätzliche Angebote wie individuelle Betreuung oder Sprachförderung auszeichnet. Einzelne Schulen (ORG AISV, NMS AISV) wurden in der Vergangenheit als eine Art Auffangbecken für Schüler*innen verstanden, die zuvor Schwierigkeiten im Schulsystem hatten. Andere Schulen sehen sich genau dazwischen und betonen mit einer leistungsheterogenen Schüler*innenschaft konfrontiert zu sein (IRGW SOLMIT, NMS SOLMIT).

Hoher Bildungshabitus, kein elitäres Milieu

In Bezug auf die Bildungshintergründe der Eltern von Schüler*innen islamischer Privatschulen können keine sicheren Aussagen gemacht werden. Auf Basis der Aussagen der Direktor*innen und den Interviews kann zwar von einer hohen sozioökonomischen Diversität ausgegangen werden, bei der es einen größeren Anteil an sozioökonomisch schwächeren Familien geben dürfte.

Zwei Schulleitungen betonen die Erfahrung, dass muslimische Eltern praktische Ausbildungen in Form einer Lehre geringer wertschätzen würden als den Status eines Gymnasiums. Deren Ansicht nach wird kognitiver Bildung tendenziell eine hohe Bedeutung beigemessen.

Förderung der Deutschkenntnisse

Die meisten Schulen unterstützen Schüler*innen sowohl in Deutsch als auch in weiteren Erstsprachen (v.a. Türkisch und Arabisch). In den Fokusgruppen konnte eine sprachliche Gewandtheit in Deutsch festgestellt werden, die teilweise besser ausgeprägt war als bei Schüler*innen der öffentlichen Vergleichsschulen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Schüler*innen islamischer Privatschulen eine gute deutsche Sprachbildung erhalten, was eine Teilhabe an der Gesellschaft in sowohl sozialen als auch beruflichen Kontexten fördert. Außerdem werden die Sprachkenntnisse der Schüler*innen durch Zusatzangebote weiterer Erstsprachen unterstützt.

6.4 Anerkennende, emotionale Integration

Hinsichtlich der anerkennenden, emotionalen Integration wurde untersucht, inwiefern von den islamischen Privatschulen eine gegenseitige Anerkennungskultur in und mit der Gesellschaft gefördert wird. Außerdem wurde erarbeitet, inwiefern eine emotionale Bindung zur eigenen religiösen Gruppe und emotionalen Integration in die Gesellschaft stattfindet. Zur Ausbildung der gegenseitigen Anerkennungskultur haben sich Einschätzungen von muslimischen Schüler*innen und Lehrer*innen an islamischen Privatschulen zum Zugehörigkeitsgefühl zur Gesamtgesellschaft als zentral herausgestellt. Dabei wurden insbesondere diskriminierende Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule sowie mediale und politische Darstellungen von Muslim*innen in der Gesellschaft als relevant hervorgehoben.

Zunahme des islamkritischen und -feindlichen Drucks

Gespräche mit einzelnen Akteur*innen zeigen, dass über die intensive gesellschaftspolitische und mediale Thematisierung von Integrations- bzw. Desintegrationsfragen im Kontext von Muslim*innen, des Islams als Religion und damit zusammenhängende Wertvorstellungen sowie das Tragen eines Kopftuches sie einen gesellschaftlichen Druck spüren. Außerdem werden gesellschaftliche Erfahrungen von Einzelpersonen und gruppenbezogene Abwertung bzw. Islamfeindlichkeit sowohl in privaten als auch schulbezogenen Settings genannt. Der allgemeine Druck und das islamfeindliche Klima führen dazu, dass sich Akteur*innen der islamischen Privatschulen verstärkt als stigmatisierte Gruppe wahrnehmen.

Unsichtbarwerden islamischer Markierungen – Öffnungswunsch gegenüber anderen Konfessionen

Einzelne Schulen (ORG AISV, NMS AISV, pRG PHÖNIX) stellen ihren islamischen Bezug immer weniger deutlich dar und reagieren mit einer Strategie des „Unsichtbarwerdens“. Deutlich wird dies in ihren Webauftritten, auf denen deutliche islamische Bezeichnungen in den letzten Jahren zunehmend entfernt wurden und die nun eher auf den interreligiösen Austausch fokussieren. In den Gesprächen der empirischen Erhebung haben Schulleitungen, Schüler*innen und Eltern das Islamische in den Hintergrund gerückt bzw. an einer Schule sogar betont, die Schule nicht als islamische Schule zu sehen (pRG

PHÖNIX). Deutlich wurde die Einschätzung, der Fokus läge vielmehr auf dem Ziel einer guten Schulbildung, die sich von öffentlichen Schulen wenig unterscheidet. Weitere Schulen (ORG AISV, NMS AISV) haben religiöse Praktiken innerhalb der Schule minimiert.

Mit der Öffnung der Schulen für Schüler*innen anderer Konfessionen wird einerseits eine breitere Gruppe an Schüler*innen und Familien angesprochen und somit der finanziellen Not sowie gesellschaftlich-politischem Druck entgegengetreten. Außerdem führt eine weniger direkte Ausweisung des Islamischen zu einer geringeren Angriffsfläche nach außen.

Schutz vor Diskriminierung, gleichzeitig erhöhte Stigmatisierung

Manche Schüler*innen werden durch den gesellschaftlichen Druck dazu angeregt, aus öffentlichen Schulen in islamische Privatschulen zu wechseln, was vor allem mit dem Schutz vor Diskriminierung und der Möglichkeit für islamkonforme Lebensweisen in der Schule erklärt wird. Andere Eltern nehmen bewusst Distanz auf und bevorzugen den Schulbesuch einer öffentlichen Schule, um einer schulischen Stigmatisierung entgegenzutreten: „Es ist schwer, die Klassen vollzukriegen, weil auch die Eltern immer mehr Angst haben, ihre Kinder in islamische Einrichtungen zu schicken“ (Schulleitung). Vor allem politische Entwicklungen, Diskurse in den Medien und Begegnungen im öffentlichen Raum werden dabei angeführt.

Geringere religiös-kulturell begründete Abwertungen in islamischen Privatschulen

Islamische Privatschulen werden größtenteils als „sichere Orte“ erlebt, an denen islamfeindliche Erfahrungen entweder nicht oder in sehr geringem Ausmaß vorkommen. Dem entspricht der Wunsch der Eltern, ihre Kinder in konservativ-sittsamen, religiös-kulturellen Räumen zu wissen, in denen eine gewisse soziale Kontrolle stattfindet. Dies gelingt einerseits über die kleine Klassengröße und das enge Betreuungsverhältnis und andererseits in Form des Schutzes vor potenziell islamfeindlichen bzw. rassistischen Schüler*innen oder Lehrkräften.

So sollen die Schulen ein diskriminierungsfreier Raum sein, in dem islamkonforme Lebenspraktiken ermöglicht werden. Das gilt für die meisten islamischen Privatschulen, heißt aber nicht, dass es zu keinen Konflikten oder faktischen bzw. vermeintlichen Diskriminierungen kommt. So wurde in einer islamischen Schule von den Schüler*innen von diskriminierenden Einstellungen von Lehrer*innen berichtet: „Sehr viele Lehrer sind eigentlich gegen den Islam und so, aber die wollen es einfach nicht laut sagen“ (Schüler*in). Nach Erklärungen der Schüler*innen dürfte das Phänomen an dieser Schule bereits bekannt sein, einige Lehrer*innen wären deshalb bereits entlassen worden. Dennoch empfinden die Schüler*innen die Situation an ihrer aktuellen Schule dennoch als besser als die an ihren vorhergehenden Schulen.

Konflikt- und Diskriminierungserfahrungen variieren je nach öffentlicher Schule stark

Schüler*innen islamischer Privatschulen berichten von Diskriminierungserfahrungen während ihres vorhergehenden Besuchs öffentlicher Schulen. Auch muslimische Schüler*innen von den öffentlichen Vergleichsschulen berichten von Diskriminierungen, die je nach Standort stark variieren. Während in einer Vergleichsschule kaum von Diskriminierung und eher von wertschätzendem Umgang der Lehrer*innen gesprochen wurde, überwogen in einer anderen Vergleichsschule Erfahrungen mit religions- und migrationsbezogenen Abwertungen.

Die Schüler*innen der einen Vergleichsschule geben an, eine Akzeptanz der Lehrer*innen gegenüber der islamischen Religion zu erleben und folglich keine bis wenige religionsbezogene Konflikte mit Lehrer*innen zu erleben. Den Schüler*innen zufolge gehen Lehrer*innen auf religionsbasierte Argumente im Unterricht entweder nicht ein oder begegnen diesen mit faktenbasierten Gegenargumenten oder Humor.

In einer anderen Vergleichsschule herrschen starke Konfliktlinien zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen entlang religiöser und kultureller Themen. Sowohl in der Fokusgruppe mit Schüler*innen als auch in Gesprächen mit der Schulleitung und einzelnen Lehrer*innen wurden damit in Zusammenhang stehende Konflikte beschrieben. Den Schüler*innen zufolge ziehen Lehrer*innen Religion immer wieder als Erklärung für das Verhalten der Schüler*innen heran und äußern sich abwertend gegenüber dem Islam.

Abwertungen stärken das Gefühl, von der Gesellschaft nicht gewollt und abgelehnt zu sein

Muslimische Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulleitungen sowohl islamischer Privatschulen als auch öffentlicher Vergleichsschulen berichten von fremdenfeindlichen und islambezogenen Diskriminierungserfahrungen in der Gesellschaft. Diese basieren vor allem auf persönlichen Erfahrungen, Erzählungen, medialen Berichterstattungen, politischen Diskursen und islamfeindlichen Wahlplakaten.

Vorwiegend werden Beschimpfungen an öffentlichen Orten sowie abwertende Reaktionen genannt. Die Erfahrungen der Schüler*innen und Lehrer*innen zeigen, dass diese immer wieder als „anders“ und als „Ausländer*innen“ angesehen werden. Im Allgemeinen beschreiben Schüler*innen, durch diese Erfahrungen eine gesellschaftliche ablehnende Distanz zu erleben, die sie von „Nicht-Muslim*innen“ in Wien unterscheidet: „Man fühlt eine Distanz zwischen sich und seinen Mitmenschen, obwohl man sieht sich selbst als jemand der Österreicher ist, aber man sieht auch diese Distanz zwischen unseren Mitmenschen“ (Schüler*in).

Schüler*innen nehmen negative Erfahrungen in öffentlichen Verkehrsmitteln oder auf der Straße wahr, in denen sie mit rassistischen Kommentaren konfrontiert werden. Ein*e Schüler*in berichtet z.B.: „Die sagen dann so was wie ‚Raus aus unserem Land‘ oder so“ (Schüler*in). Außerdem

beschreiben Schüler*innen immer wieder negative Erfahrungen mit deren Alltagssprache in Verbindung zu bringen:

> „In U-Bahnen ist es halt oft so, wenn man eine andere Sprache spricht und dann stehen alle anderen drei Österreicher einfach auf und gehen einfach woanders sitzen. Weil sie sich verunsichert fühlen. Es passiert einfach ur-oft." (Schüler*in)

Vertraute Räume zur Bearbeitung von Diskriminierungen islamfeindlicher Erfahrungen

Eine gemeinsame Diskussion und Bearbeitung fremden- und islamfeindlicher Erfahrungen findet in den islamischen Privatschulen mehrheitlich statt. Auf der Grundlage ähnlicher Erfahrungen, Zugänge und Narrative bieten die Schulen einen geschützten Raum, in dem empathisch und eingehend gesprochen werden kann und somit die Thematisierung und Bearbeitung von Erfahrungen persönlicher und sozialer Ausgrenzungen in der Gesellschaft ermöglicht wird. Ein*e Lehrer*in geht davon aus, dass abwertende Erfahrungen außerhalb der Schule den Zusammenhalt innerhalb der Schulgemeinschaft stärken: „Es gibt durch die diskriminierenden Angriffe auch ein Zusammenwachsen mit den Schülern. Und wir müssen sicher engagierter sein, als es andere Lehrer sein müssen" (Lehrer*in).

Die Darstellungen zeigen, dass einige Lehrer*innen bewusst versuchen, Verbindungen zu anderen gesellschaftlichen Gruppen herzustellen bzw. Faktoren, die Separation der muslimischen Schüler*innen begünstigen, einzuschränken. Die Bearbeitung ist nach Meinung von Lehrer*innen eine Möglichkeit für Schüler*innen zur Entwicklung: „Ich glaube, dass unsere Schüler, […] toleranter rausgehen als an anderen Schulen, weil sie sich damit auseinandersetzen mussten" (Lehrer*in).

Unterschiedliche Reaktionen und Umgangsweisen mit Abwertungserfahrungen

Bei einzelnen Schüler*innen kann, in Reaktion auf abwertende Erfahrungen, persönlicher Rückzug beobachtet werden. Andere Schüler*innen geben an, eine andere Sprache als Deutsch in der Öffentlichkeit zu meiden. Wieder andere werden angeregt in besonders „schönem Deutsch" zu sprechen, um die sprachliche Fähigkeit darzustellen. Einzelne Schüler*innen reagieren mit Rückzug in Gruppen. Einzelne Schüler*innen äußern sich dahingehend, in ihren ethnischen Wurzeln gestärkt zu werden und positive Verbindungen mit ihrer islamischen Herkunft herzustellen. Andere wiederum suchen den Grund in ihrem eigenen Handeln.

Gefahr der Verfremdung und Verfestigung von dichotomen Opfer-Täter-Identitäten

Eigene institutionalisierte Räume zur gemeinsamen Bearbeitung von Ausgrenzungserfahrungen können eine wichtige Stütze für die Schüler*innen bilden. Sie bieten das Setting, in dem diese Abwertungen mit Verständnis und einem solidarisierenden Mitgefühl reflektiert und besprochen werden können. Die erlebten und gehörten kränkenden Erfahrungen kumulieren in diesen Gruppen und können so auch zu einem Dauernarrativ werden, in dem sie sich nicht unbegründet als die diskriminierte Gruppe und einer sie immer diskriminierenden Umwelt wahrnehmen. Dies dürfte in den islamischen

Privatschulen nur begrenzt der Fall sein, da durch die Anwesenheit einer – in den meisten Fällen – nicht-muslimischen Lehrkraft, die „andere“ Perspektive ebenso berücksichtigt und reflektiert wird. Es stellt sich dennoch die Frage, ob durch starke Homogenität andere relevante Erfahrungen und Perspektiven unterbeleuchtet werden. Homogene Gruppen neigen tendenziell stärker zu eindimensionalen Betrachtungen und Interpretationen und können diese gar verstärkend verfestigen. Inwiefern solche Dichotomiekonstruktionen aufgebrochen oder der emotionalen Desintegration vorschub geleistet wird hängt sehr stark davon ab, wie stark die Diskriminierungen sind und wie die islamischen Privatschulen damit umgehen. Im Wissen um die Gefahr der Entstehung dichotomer Weltbilder in “Wir und die Anderen” versuchen einige Lehrer*innen hier entgegen zu wirken:

> „Im Zug sind wir beschimpft worden. Das wird natürlich dann besprochen. Und da geht es mir darum, dass sie das eben richtig einschätzen können und nicht denselben Fehler machen und von dem einen Ereignis auf alle schließen. Weil das eben diesen Rückzug noch mehr fördern würde.“ (Lehrer*in)

Vor dem Hintergrund der generell hohen Skepsis der meisten Schulleitungen gegenüber Politik und Wissenschaft und somit auch der vorliegenden Studie darf, zumindest auf Leitungsebene, von einem nicht unbegründeten, aber doch einseitig verfestigten Bild einer sie gefährdenden Umwelt ausgegangen werden. Die grundsätzlich ablehnende – zum Teil nachvollziehbare – Haltung verweist darauf, dass man sich als die diskriminierte Gruppe wahrnimmt und alles, was von außen kommt, als skeptisch bis a priori diskriminierend rezipiert wird. Der Schutz vor dieser „bedrohlichen Umwelt“ ist auch ein Argument für die Existenzberechtigung der islamischen Privatschulen. Die Tatsache, dass in allen islamischen Privatschulen nicht-muslimische Lehrer*innen arbeiten – und zumeist den größten Anteil unter den Lehrer*innen ausmachen –, dürfte ein wichtiger Faktor dafür sein, dass dieses Bild nicht auf die Schüler*innen übergeht und etwas gebrochen wird. Somit kann die Entstehung der Dichotomie graduell vermieden und damit die emotionale Integration unterstützt werden. Eine pluralere Schule mit unterschiedlichen Perspektiven, Erfahrungen und Zugängen würde hier aber weitere Abhilfe leisten.

Skepsis und Rückzug vor wissenschaftlichen Untersuchungen

Als Reaktion auf mediale und gesellschaftliche Diskurse ziehen sich einzelne islamische Privatschulen vor wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zurück. Dies erfolgt einerseits auf Basis von negativen Erfahrungen mit einer oft als tendenziös empfundenen Forschung samt der zum Teil einseitigen medialen Berichterstattung darüber.

Andererseits dürfte ein Teil der Vorbehalte aus einer Grundhaltung heraus resultieren, die sich bereits bei vielen muslimischen Akteur*innen auch im Zusammenhang mit anderen Studien und Diskursen gezeigt hat. Es kommt vor, dass kein Unterschied zwischen begründeter, aufklärerischer Kritik und gehässiger Kritik vorgenommen wird und beides als „islamophob“ oder „islamfeindlich“ wahrgenommen wird. Eine Unterscheidung zwischen einem kritischen und einem feindlichen Diskurs scheint in diesem Feld für viele Akteure schwierig zu sein und trägt zu einer reservierten Haltung gegenüber kritischer wissenschaftlicher Forschung bei.

7 Integrationspotenzial islamischer Privatschulen

7.1 Kernergebnisse

Die Analyse des empirischen Datenmaterials erfolgte entlang eines Integrationsmodells, basierend auf Heckmann (1997) und Esser (2001). Das adaptierte und für die Studie konkretisierte Integrationsmodell geht von vier ineinander übergehenden Integrationsdimensionen aus:

- systemisch, materiell-strukturelle Integration,
- gruppenübergreifende-soziale Integration,
- gleichwertigkeitsfördernde-pluralitätsbefähigende kulturelle Integration und
- anerkennende, emotionale Integration.

Im Folgenden werden die Kernergebnisse zusammengefasst, auf die jeweiligen Integrationsdimensionen bezogen und so das Integrationspotenzial von islamischen Privatschulen beschrieben. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich die einzelnen **islamischen Privatschulen in vielerlei Hinsicht voneinander unterscheiden und damit auch auf verschiedene Art und Weise mehr oder weniger zur Integration ihrer Schüler*innen beitragen** können. Zugleich lassen sich aber auch Tendenzen ausmachen, die für alle oder den größten Teil der Schulen der Stichprobe, also mit Sekundarstufe, gelten.

Herausfordernde systemische, materiell-strukturelle Integration

Islamische Privatschulen sind alle mit speziellen Herausforderungen konfrontiert, die über die Schulbildung der Schüler*innen hinausgehen. Vor allem die **herausfordernde finanzielle Situation einiger Schulen** führt für diese immer wieder zu existenzbedrohenden Situationen, **was größtenteils mit deren Stagnations- bzw. Schrumpfungsprozessen zusammenhängt**. Einhergehend mit Finanzierungsschwierigkeiten sind Ausstattungen dieser islamischen Privatschulen zum Teil mangelhaft und damit graduell schlechter als an öffentlichen Schulen. In diesen Fällen muss die **systemische, materiell-strukturelle Integration teilweise als prekär bis gering** eingestuft werden.

Der **mediale und gesellschaftspolitische Druck** prägt alle islamischen Privatschulen und deren Akteur*innen. Eine Zunahme des islamkritischen Drucks bis islamfeindlichen Klimas, die durch Politik und Gesellschaft ausgeübt werden, **hat ambivalente Auswirkungen auf die Schulen**. Die Akteur*innen **nehmen sich vermehrt als stigmatisierte Gruppe in der Gesellschaft wahr**.

Zugleich regt größere Aufmerksamkeit und Kontrolle durch die Bildungsdirektion islamische Privatschulen **zu qualitätsorientierten Verbesserungen an**. Als Reaktion auf öffentlichen Druck rücken einzelne Schulen **ihre Sichtbarkeit als islamische Einrichtung in den Hintergrund**. Gleichzeitig wird eine interne Öffnung gegenüber anderen Konfessionen postuliert, die in der Realität aber kaum gelingt.

Grundsätzlich bestehen **vermehrt Herausforderungen in Bezug auf die systemische, materiell-strukturelle Integration.**

Aufgrund der konfessionellen Homogenität geringe gruppenübergreifende-soziale Integration

Islamische Privatschulen werden **fast ausschließlich von muslimischen Schüler*innen** besucht. Die Schüler*innen stufen sich **tendenziell religiöser** ein als jene an öffentlichen Schulen, wobei dies keine großen Einflüsse auf den Schulalltag zu haben scheint. An den meisten Schulen herrscht **innerislamische Homogenität**, wobei der Anteil an Mädchen gering höher ist als jener der Buben. Die **Deutschkenntnisse** von Schüler*innen **sind mit denen an öffentlichen Schulen vergleichbar**. Die konfessionelle **Homogenität trägt nicht zur gruppenübergreifenden-sozialen Integration bei**.

Der Unterricht wird **größtenteils von nicht-muslimischen Lehrer*innen** durchgeführt, wobei die meisten islamischen Privatschulen mit einer **hohen Fluktuation** an Lehrer*innen konfrontiert sind.

Aufgrund ihrer **geringen Größe** zeichnen sich islamische Privatschulen durch ein **enges Betreuungsverhältnis** zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen aus, wodurch das Schulklima als familiär bezeichnet werden kann. **Religionsbezogene Konflikte** haben an islamischen Privatschulen ein **geringes Ausmaß**, was zum Teil durch die homogene Zusammensetzung der Schüler*innen bedingt ist. Die Kenntnisse der Lehrer*innen hinsichtlich des Islams und deren Offenheit dem Islam gegenüber scheinen Konflikte zu entschärfen. Aufgrund der Homogenität haben Schüler*innen an islamischen Privatschulen einen **geringeren religionsbezogenen Profilierungs- und Abgrenzungsbedarf** als Schüler*innen an öffentlichen Vergleichsschulen. Das Thema der islamistischen **Radikalisierung hat ab 2016 stark an Bedeutung verloren**.

Beziehungen zwischen der Schule und den **Eltern** an islamischen Privatschulen variiert zwischen geringem Kontakt bis hin zu einer engen Einbindung und Pflege einer Bildungspartnerschaft. Gemeinsames Anliegen von Schulen und Eltern ist die **Sicherstellung einer guten Bildung in einer islamkonformen Schulumgebung**. Deutlich wird, dass Schulleitungen Kompromisse zwischen den **zum Teil konservativ-islamischen Anforderungen der Eltern**, des Schulerhaltervereins und den pädagogischen Anforderungen des Schulcurriculums suchen.

Freundschaften und Gruppen innerhalb islamischer Privatschulen sind **größtenteils homogen strukturiert**, was von der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft bedingt ist. An einzelnen Schulen scheinen Freundschaften besonders engen und dauerhaften Charakter zu haben. Schüler*innen sind damit einer **geringen Pluralitätserfahrung im Alltag** ausgesetzt, die mit einem **Fehlen von Lernerfahrungen** über Reibungen sozialer oder kultureller/ethnischer Unterscheidungen einhergeht.

Außerunterrichtliche Zusatzangebote islamischer Privatschulen fördern die **Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen und der islamischen Kultur**. Die Gestaltung dieser ist vor allem vom Engagement der einzelnen Lehrer*innen und Schulleitungen bestimmt. **Zusatzangebote am Wochenende**

prägen die sozialen Kontakte der Schüler*innen und verstärken eine Verknüpfung mit ihrer Freizeit. Damit scheint die **Gruppenbildung homogener Freundschaftskreise weiter verstärkt** zu werden. Zusatzangebote am Wochenende gibt es allerdings nur an wenigen Schulen und werden auch dort **nicht von allen Schüler*innen in Anspruch genommen**.

Einzelne Schulen führen **punktuelle Kooperationen mit religiösen und nicht-religiösen Schulen sowie außerschulischen Organisationen** durch und versuchen so, den Austausch mit unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen aufzubauen und zu stärken. Dieser Aspekt ist neben dem individuellen Engagement, sich an außerschulischen Aktivitäten zu beteiligten, entscheidend, um zur gruppenübergreifenden-sozialen Integration beizutragen.

Gleichwertigkeitsförderung durch Bemühen um Bildungserfolge bei geringer Pluralitätsbefähigung

Die meisten islamischen Privatschulen sind insgesamt nur **leicht religiös imprägniert**. Islamische bzw. kulturell geprägte Werte finden zwar Eingang in den sozialen Umgang an den Schulen, aber mit einer Ausnahme nicht in das Curriculum, das dem an öffentlichen Schulen entspricht. Die islamische Religion nimmt im Schulalltag aller Schulen dagegen eine zentrale, aber dennoch unterschiedlich einzuordnende Rolle ein. Tendenziell bieten die Schulen die **Möglichkeit, religiöse und kulturelle islamische Praktiken in den Alltag zu integrieren.** An einzelnen Schulen nimmt die Religionsausübung einen geringen Stellenwert ein.

Eine **inter- und innerreligiöse Pluralität ist an den wenigsten Schulen gegeben**. Islamische Privatschulen weisen, bis auf eine Schule, eine sunnitische Prägung auf. Der Umgang mit Festen anderer Religionen kann als divers beobachtet werden. Das Beispiel Weihnachten zeigt, dass eine aktive Auseinandersetzung mit dem in Österreich als kulturell bedeutenden Fest die gleichwertigkeitsfördernde-pluralitätsbefähigende Integration der Schule unterstützt. Im Gegensatz dazu hat die Ausblendung kulturell bedeutsamer Feste eine weniger pluralitätsbefähigende Wirkung.

In Bezug auf den Umgang mit anderen Lebensstilen wird deutlich, dass **einzelne Schulen unterschiedliche Lebensstile explizit thematisieren**, wobei diese eher als schulspezifische Schwerpunkte zu sehen sind und weniger auf die Schulform der islamischen Privatschule zurückgeführt werden können. Bei Schüler*innen islamischer Privatschulen ist eine gleiche **Akzeptanz von Personen anderer Religionen oder Lebensweisen** wie bei Schüler*innen öffentlicher Vergleichsschulen zu erkennen.

Der Umgang zwischen den Geschlechtern ist von **traditionellen Sittsamkeitsvorstellungen** geprägt. Die meisten Schulen heißen Liebesbeziehungen unter Schüler*innen nicht gut und unterbinden deren Sichtbarkeit. Durch die meist geringe Schulgröße ist diesbezüglich eine **höhere soziale Kontrolle** möglich. Eine stärkere Auswirkung auf das Integrationspotenzial haben allerdings **geschlechterbezogene Ungleichheitsmarkierungen wie sie in der Gebetspraxis teilweise vorherrschen**, insofern ein Betraum

an den Schulen vorgehalten wird. Die wie in den meisten Gebetsräumen gewohnte Aufteilung „Buben vorne, Mädchen hinten“ oder schlechtere Gebetsräume für Mädchen verstärken **symbolhaft die Vorrangstellung des männlichen Geschlechts** und führen zu einer frühen Sozialisation und damit Reproduktion dieser Ungleichheit.

Die Familien der Schüler*innen an islamischen Privatschulen sind diversen sozialen Gesellschaftsschichten zuzuordnen; eine leichte Unterschichtung ist anzunehmen. Außerdem legt ein Großteil der islamischen Privatschulen ein Augenmerk auf die **Förderung der deutschen Sprachbildung** der Schüler*innen, was deren soziale Teilhabe an der Gesellschaft unterstützt. Vor allem das **Bemühen um Bildungserfolge der Schüler*innen erhöht das Integrationspotenzial**. Das meist gute Betreuungsverhältnis an den Schulen trägt dazu bei.

Anerkennende, emotionale Integration – zwischen Schutz- und Echoraum

Islamische Privatschulen verstehen sich auch als **Schutzraum** für Schüler*innen, der sich als **diskriminierungsarm und islamkonform** auszeichnet. Die Sorge vor möglichen Diskriminierungen bildet einen der Gründe, warum islamische Schulen besucht werden. Dies wird von den Schulen auch als Legitimationsgrund genutzt. Demgegenüber fürchten Eltern eine **verstärkte Stigmatisierung**, wenn ihre Kinder eine islamische Schule besuchen, was wiederum davon abhält.

Schüler*innen islamischer Privatschulen sind zum Teil von **vorhergehenden Diskriminierungserfahrungen** geprägt. An den islamischen Privatschulen selbst findet **weniger religionsbezogene Diskriminierung** statt, was eine emotionale Integration fördert. Der anerkennende, reflektierende Umgang mit Pluralität kann dabei helfen, religionsbezogenen Konflikten zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen vorzubeugen.

Islamische Privatschulen sind mit einer **Auseinandersetzung von Diskriminierungserfahrungen** muslimischer Schüler*innen außerhalb der Schule konfrontiert, die **emotionale Betroffenheit bei den Schüler*innen** auslösen. Diese führen dazu, dass Schüler*innen über ihre Identität(en) und Zugehörigkeit(en) reflektieren. Der Umgang der Lehrer*innen mit den Erfahrungen ist sehr unterschiedlich. Manche thematisieren es aktiv und versuchen den Schüler*innen zu vermitteln, dass sie ein gleichwertiger Teil der Gesellschaft sind. Andere Lehrkräfte reagieren erst auf Thematisierung seitens der Schüler*innen. Dabei zeigen sich **unterschiedliche Bewältigungsstrategien** von Rückzug, über Thematisierung mit Freund*innen und/oder Lehrkräften, bis hin zu Widerstand in der jeweiligen Situation.

An islamischen Privatschulen ist eine **Ambivalenz** zwischen dem Anspruch der Bereitstellung eines diskriminierungsfreien und gleichzeitig pluralitätsoffenen Raums zu beobachten. Als ambivalent ist in diesem Fall die **religiöse/ethnische Homogenität** zu bewerten. Während sie dazu beitragen kann, dass Schüler*innen sich im Sinne eines **„safe space“** wohler fühlen, derartige Erfahrungen mit anderen zu teilen, kann eben diese Homogenität – bedingt durch die Ähnlichkeit der Erfahrungen – auch dazu

führen, dass ein **Verstärkereffekt** einsetzt und man sich in den eigenen Wahrnehmungen bestärkt und damit nicht nur individuell, sondern auch als Gruppe ausgegrenzt fühlt. Schüler*innen wie auch Lehrer*innen reagieren auf solche Erfahrungen letztlich unterschiedlich.

Trotz der konfessionell-homogenen Struktur unter den Schüler*innen und gesellschaftlicher Abwertung konnte an islamischen Privatschulen **keine grundsätzliche Abwendung von der Gesellschaft** beobachtet werden. Das Potenzial zur anerkennenden, emotionalen Integration hängt von allen Dimensionen am stärksten von den Diskriminierungswahrnehmungen der Schüler*innen und der Art und Weise ab, wie in der Schule damit umgegangen wird. Je nachdem, wie im Klassenverband samt Lehrpersonal und Peers solche Erfahrungen und Themen bearbeitet werden, kann es die Dichotomie des „Wir und die Anderen" verstärken oder entgegenwirken.

7.2 Ausblick und Entwicklungspotenzial

Gesamthaft ist festzuhalten, dass die meisten der muslimischen Kinder auf öffentliche Schulen gehen und nur ein sehr kleiner Teil islamische Privatschulen besucht. Islamische Privatschulen erleben keinen besonderen Zulauf, eher ist das Gegenteil der Fall. Die bei fast allen Schulen beobachteten Finanzierungsschwierigkeiten haben eine Auswirkung auf die Ausstattung der Schulen. Schulerhaltervereine und Schulleitungen bemühen sich um den Erhalt der Anzahl an Schüler*innen und versuchen neue zu gewinnen – jedoch nur mit mäßigem Erfolg. Das monatliche Schulgeld dürfte eine Hürde für viele Eltern darstellen.

Offensichtlich wünscht sich der überwiegende Anteil konservativ-muslimischer Eltern keine schulische ethnisch-religiöse Separation. Gerade weil der Islam und die islamischen Institutionen gesamtgesellschaftlich überwiegend als problematisch gesehen wird, dürfte es nicht wenige auch sehr konservativ-religiöse Eltern davon abhalten, ihre Kinder in eher stigmatisierte Schulen zu schicken. Für den weiteren beruflichen Werdegang und bei der Jobsuche würde der schulische Hintergrund dann wohl eher einen Nachteil darstellen. Sollte der Islam in Österreich insgesamt ein besseres Image genießen, so ist anzunehmen, dass die Nachfrage und auch das Angebot an islamischen Privatschulen etwas steigen würde. Um unter anderem hierzu Aussagen treffen zu können, wäre es sinnvoll, auch andere konfessionelle Privatschulen wissenschaftlich zu analysieren und die Ergebnisse zu vergleichen[21].

Aufgrund der Tatsache, dass sich die Lehrpläne der islamischen Privatschulen, insofern sie keine Statutschulen sind, nicht von öffentlichen Schulen unterscheiden, wird die Entscheidung für eine öffentliche Institution, die staatlich getragen und somit eine höhere Kredibilität hat, erleichtert. Dadurch, dass sich islamische Privatschulen an öffentlichen Schulen orientieren und – bedingt durch das

21 Neben christlichen Privatschulen würden sich aus Gründen der Vergleichbarkeit insbesondere jüdische Privatschulen eignen – aufgrund einer ähnlichen Sozialstruktur, spezifischen Speisevorschriften, dem Dasein als Religionsgemeinschaft einer Minderheit, dem Vorhandensein potenzieller Diskriminierungserfahrungen, evtl. spezifische Kleidungsvorschriften etc.

Öffentlichkeitsrecht – an den offiziellen Lehrplan halten müssen, fehlt ihnen ein wichtiges Alleinstellungsmerkmal. Die Attraktivität und das reale Alleinstellungsmerkmal besteht darin, dass Schüler*innen in einer muslimischen Umgebung sozialisiert werden, in der eine islamkonforme Lebensführung und eine traditionelle Sittsamkeit als Schulkultur gelebt werden.

Das von manchen Schulleitungen vorgebrachte Argument der Diskriminierungsfreiheit im Vergleich zu öffentlichen Schulen scheint zur Bewerbung nicht ausreichend zu sein. Dieses Argument könnte aber in Zukunft aufgrund von gesellschaftspolitischen Debatten und beispielsweise wegen eines möglichen Kopftuchverbots in Sekundarstufe I eine höhere Wirkung entfalten. Hier stellt sich die Frage, inwiefern ein solches Kopftuchverbot Auswirkungen auf konfessionelle Schulen haben könnte. Zwar hatte das bereits umgesetzte Kopftuchverbot bis zum zehnten Lebensjahr keine signifikanten Auswirkungen auf die privaten Volksschulen, bei einer Ausweitung dessen könnte sich jedoch eine andere Dynamik ergeben.

Rechtlich gesehen beträfe eine solche Ausweitung auch alle islamischen Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht, nicht aber diejenigen mit einem eigenen Organisationsstatut, sogenannte Statutschulen (PrivSchG §13 Abs.2c). Die Isma Private Gesamtschule, die eine solche Statutschule ist, wäre – nach aktueller Rechtslage – demnach als einzige von einem solchen Verbot ausgenommen. Es ist anzunehmen, dass diese Schule dann dieses „Alleinstellungsmerkmal“ besonders in den Vordergrund rücken könnte, um weitere Familien – eventuell auch von anderen islamischen Privatschulen – für sich zu gewinnen oder dass weitere islamische Privatschulen mit eigenem Organisationsstatut gegründet werden könnten.

In Summe zeigt sich, dass islamische Privatschulen finanziell nicht lukrativ und ihre Betreibung mit vergleichsweise viel Aufwand verbunden sind. Die genannten Faktoren könnten erklären, warum der Andrang auf islamische Privatschulen gering ist und deren Schüler*innenzahl im Durchschnitt aktuell stagniert, wenn nicht abnimmt. Sollte sich dieser Trend umkehren, etwa aufgrund ausgrenzender Gesetze und/oder einer als höher wahrgenommen Diskriminierung, so könnte sich dies in einer Versäulung des Bildungssystems äußern, die für die Integration in Österreich kontraproduktiv wäre.

8 Anhang

8.1 Abkürzungsverzeichnis

BAfEP12	Privates Abendkolleg für Kindergartenpädagogik
GS ISMA	Isma Private Gesamtschule Muhammad Asad, Privatschule des Vereins Isma Verein zur Erhaltung privater Schulen
IFS IGGÖ	Islamische Fachschule für Soziale Bildung – Dr. Abdullah-Karl Hammerschmidt – Schule der IGGÖ
IGGÖ	Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich
IRGW SOLMIT	Islamisches Realgymnasium Wien des Vereins Solmit – Solidarisch miteinander
IRPA	Institut Islamische Religion an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems
NMS AISV	Private Neue Mittelschule, Austrian International Schools Vienna
NMS SOLMIT	Neue Mittelschule des Vereins SOLMIT – Solidarisch miteinander
pORG AISV	Privates Oberstufenrealgymnasium, Austrian International Schools Vienna
pRG AVICENNA	Privatgymnasium Avicenna des Vereins „Kulturverein für Völkerverständigung und Bildung“
pRG PHÖNIX	Privates Realgymnasium des Vereins Phönix – Verein für Kultur, Bildung und Sport
VS AISV	Private Volksschule Wien 21, Austrian International Schools Vienna
VS AVICENNA	Private Volksschule Avicenna des Vereins „Kulturverein für Völkerverständigung und Bildung“
VS PHÖNIX	Private Volksschule des Vereins Phönix – Verein für Kultur, Bildung und Sport
VS SOLMIT	Private Volksschule des Vereins SOLMIT – Solidarisch miteinander

8.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Integrationsdimensionen. 18
Abb. 2: Forschungsprozess. 25
Abb. 3: Social Map mit Mikro-, Meso- und Makro-Ebenen. 33
Abb. 4: Islamische Privatschule auf der institutionellen Ebene. 34
Abb. 5: Religiosität der Schüler*innen (Frage: Wie religiös schätzt du dich ein? Sehr religiös/wenig religiös/religiös/nicht religiös; n: 58). 67

8.3 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Islamische Bildung in Ländern Europas und Nordamerikas. 15
Tab. 2: Stichprobe islamische Privatschulen. 29
Tab. 3: Stichprobe Vergleichsschulen. 29
Tab. 4: Erhebungsschritte an den islamischen Privatschulen. 32
Tab. 5: Kurzprofil Privates Oberstufenrealgymnasium Austrian International Schools Vienna (pORG AISV). 43
Tab. 6: Kurzprofil Privatgymnasium Avicenna (pRG AVICENNA). 45
Tab. 7: Kurzprofil Isma Private Gesamtschule Muhammad Asad (GS ISMA). 49
Tab. 8: Kurzprofil Privates Realgymnasium des Vereins Phönix (pRG PHÖNIX) 54
Tab. 9: Kurzprofil Islamisches Realgymnasium Wien (IRGW SOLMIT). 59
Tab. 10: Kurzprofil Neue Mittelschule SOLMIT (NMS SOLMIT). 61

8.4 Literatur

Agai, Bekim (2008): Zwischen Netzwerk und Diskurs. Das Bildungsnetzwerk um Fethullah Gülen (geb. 1938). Die flexible Umsetzung modernen islamischen Gedankenguts. 2. Aufl. Hamburg-Schenefeld.

Allport, Gordon (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln.

Andersen, Christian/Hover-Reisner, Nina/Schluss, Henning/Fürstaller, Maria/Medeni, Elif/Habringer, Magdalena/Eckstein-Madry, Tina (2017): Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung sogenannter "islamischer" Einrichtungen. Abschlussbericht des Projektteils zur Untersuchung von Orientierungs- und Prozessqualität. Wien.

Aarsen, L./Jansma, P. (1992): Een islamitische basisschool. Onderzoeknaar verwachtingen van moslimouders en leerkrachten aangaande deislamitische basisschool. Nijmegen.

Aschauer, Wolfgang/Beham-Rabanser, Martina/Bodi-Fernandez, Otto/Haller, Max/Muckenhuber, Johanna (2019): Die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich. Ergebnisse einer Umfrage unter Zugewanderten. Wiesbaden.

Aslan, Ednan/Erşan-Akkılıç, Evrim/Kolb, Jonas (2015): Imame und Integration. Wiesbaden.

Aslan, Ednan (2019): Islamlandkarte. Solmit Solidarisch Miteinander. URL: https://www.islam-landkarte.at/verein/solmit-solidarisch-miteinander [letzter Zugriff: 03.07.2019].

Baker, David/Lenhardt, Gero (1988): Ausländerintegration, Schule und Staat. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden, S. 40-61.

Berglund, Jenny (2014): „Singing and music. A multifaceted and controversial aspect of Islamic religious education in Sweden". In: C. Tan (ed.): Reforms in Islamic education. International perspectives. London. S. 211-230.

Berglund, Jenny/Lundén, Thomas/Strandbrink, Peter (2015): Crossings and crosses. Borders, educations, and religions in Northern Europe. Berlin, Boston.

Bolton, Paul/Gillie, Christine (2009): Faith schools. Adminissions and performance. URL: https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20110729101048/http://www.parliament.uk/briefing-papers/SN04405.pdf [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Bourget, Carine (2019): Islamic Schools in France. Minority Integration and Separatism in Western Societies. Cham.

Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1. Graz.

Bruneforth, Michael/Lassnig, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Schreiner, Claudia/Breit, Simone (Hrsg.) (2015): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Graz.

Brünner et al. (2011): „Österreich | Austria". In: Religiöse Intoleranz und Diskriminierung in ausgewählten Ländern Europas. Teil 2. Berlin, S. 79-142.

BMBWF (2017): Schulen, Klassen und SchülerInnen – Österreich 2016/17. URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/schulstat_oester.html [letzter Zugriff: 29.10.2019].

BMBWF (2019): Verleihung ds Öffentlichkeitsrechts an Privatschulen. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2004_16.html [letzter Zugriff: 08.11.2019]

Carl, Franziska (2016): Gymnasium ohne Sitzenbleiben. Wie Lehrpersonen mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern umgehen. Wiesbaden.

Cesari, Jocelyne (2002): „Islam in France. The Shaping of a Religious Minority". In: Yvonne Haddad-Yazbek (ed.): Muslims in the West. From Sojourners to Citizens. Oxford, S. 36-51.

Clarke, Adele (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Reiner Keller. Wiesbaden.

Conde, Cristina (2018): The Decline of Single-Sex Schools? URL: https://blog.bibliotech.education/the-decline-of-single-sex-schools-84b9b561b05f [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Davidson, Naomi (2012): Only Muslim. Embodying Islam in twentieth-century France. Ithaca u.a.

Der Standard (2006a): 500 Muslime protestieren in Wien. URL: https://www.derstandard.at/story/2331405/500-muslime-protestierten-in-wien [letzter Zugriff: 11.09.2019].

Der Standard (2006b): Wiener Islam-Lehrer bei Frauenrechten in Verruf. URL: https://www.derstandard.at/story/2432971/wiener-islam-lehrer-bei-frauenrechten-in-verruf [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Diefenbach, Heike/Renner, Günter/Schulte, Bernd (2002): Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München.

Diefenbach, Heike (2007): „Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung". In: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 217-241.

Doerfer-Kir, Hâle (2017): Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen islamischer Erziehung in Privatschulen und Koranschulen in Deutschland. Berlin.

Driessen, Geert/Bezemer, Jeff (1999): Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit? [Islamic primary schools. Compromising between identity and quality?]. Nijmegen.

Dronkers, Jacob/Korthals, Roxanne (2016): „Tracking, school entrance requirements and the educational performance of migrant students". In: Education systems and inequalities. International comparisons. Bristol, S. 185-206.

Eder, Ferdinand/Hörl, Gabriele (2010): Schule auf dem Prüfstand. Hauptschule und gymnasiale Unterstufe im Spiegel der Forschung. Wien, Münster.

Elwert, Georg (1992): „Abschottung und Integration. Zum Umfeld der Expertenarbeit in Entwicklungsländern". In: ifo – Institut für Wirtschaftsforschung. Perspektiven zielorientierter Projektplanung in der Entwicklungszusammenarbeit. München, Köln, London, S. 141-150.

Esser, Hartmut (1986): Kulturelle und ethnische Identität bei Arbeitsmigranten im interkontextuellen und intergenerationalen Vergleich. Essen u.a.

Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. Hrsg. v. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Arbeitspapiere Nr. 40, 2001.

Fernando, Mayanthi L. (2014): The republic unsettled. Muslim French and the contradictions of secularism. Durham ua.a.

Ferrara, Carol A. (2018): „Transmitting Faith in the Republic. Muslim Schooling in Modern Plural France". In: Religious education. Bd. 113/2018, 1. New York u.a., S. 14-25.

Fetzer, Joel S./Soper, J. Christopher (2005): Muslims and the state in Britain, France, and Germany. Cambridge u.a.

Filzmaier, Peter (2017): Muslimische Gruppen in Österreich. Einstellungen von Flüchtlingen, ZuwanderInnen und in Österreich geborenen MuslimInnen im Vergleich. Wien.

Friesl, Christian/Aichholzer, Julian/Hajdinjak, Sanja/Kritzinger, Sylvia (Hrsg.) (2019): Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018. Wien.

Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Wiener Universitätsverlag.

Goss, Kristin A. (2001): „Einleitung". In: Robert D. Putnam (Hrsg.): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh, S. 15-43.

Grabherr, Eva/Burtscher-Mathis, Simon/Schmidinger, Thomas/Akkurt, Tamer (2019): Vorarlbergs Moscheegemeinden. Die Organisation und ihre Entwicklung. Dornbirn. URL: https://www.okay-line.at/file/656/moscheestudie-ges-21032019-fur-integrationsausschuss.pdf [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Güngör, Kenan/Nik Nafs, Caroline (2016): Jugendliche in der Offenen Jugendarbeit. Identitäten, Lebenslagen und abwertende Einstellungen. Wien.

Hadjar, Andreas/Rothmüller, Barbara (2016): „Chancengleichheit und Leistungsmotiv in der Bildungspolitik. Die Debatten um die Gesamtschule am Beispiel Luxemburgs“. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften 45/1, S. 51-65.

Heckmann, Friedrich (1997): „Integration und Integrationspolitik in Deutschland“. In: Europäisches Forum für Migrationsstudien (efms). efms-paper, Nr. 11, 1997.

Heinisch, Heiko/Memedi, Imet (2017): Die Rolle der Moschee im Integrationsprozess. Wien: ÖIF. URL: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Forschungsbericht/Forschungsbericht_Heinisch_Die_Rolle_der_Moschee_web.pdf [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Heitmeyer, Wilhelm/Anhut, Reimund (Hrsg.) (2000): Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim, München.

Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Graz.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Intergenerationale Mobilität der angeworbenen Arbeitskräfte in Österreich. Wiesbaden.

Hewer, Chris (2001): „Schools for Muslims“. In: Oxford Review of Education 27, no. 4, S. 515-527.

Hörl, Gabriele/Dämon, Konrad/Popp, Ulrike/Bacher, Johann/Lachmayr, Norbert (2012): „Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft“. In: Barbara Herzog-Punzenberger (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Graz, S. 269-312.

IGGÖ (2019a): Fortbildung. URL: http://www.derislam.at/schulamt/?c=start&cssid=Fortbildung&navid=10&par=0 [letzter Zugriff: 11.09.2019].

IGGÖ (2019b): Kultusgemeinden. URL: http://www.derislam.at/iggo/?c=content&cssid=Kultusgemeinden&navid=256&par=300 [letzter Zugriff: 11.09.2019].

Isma (2019a): Kindergarten und Nachmittagsbetreuung. URL: http://www.is-ma.at/kiga-hort.html [letzter Zugriff: 03.07.2019].

Isma (2019b): Spiritualität. URL: http://www.is-ma.at/spiritualitaet.html [letzter Zugriff: 03.07.2019].

Kalifat (2014): Verlautbarung zum Entzug der Lehrbefugnis - Wie tief kann man noch sinken? URL: http://kalifat.com/artikel/377-verlautbarung-zum-entzug-der-lehrbefugnis-wie-tief-kann-man-noch-sinken/ [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Khorchide, Mouhanad (2009): Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen. Wiesbaden.

Kohlbacher, Josef/Schiocchet, Leonardo (Hrsg.) (2017): From destination to integration – Afghan, Syrian and Iraqi refugees in Vienna. Wien.

Koopmans, Ruud (2017): Assimilation oder Multikulturalismus? Bedingungen gelungener Integration.

Kornmann, Reimer/Klingele, Christoph (1996): „Ausländische Kinder und Jugendliche an Schulen für Lernbehinderte in den alten Bundesländern. Noch immer erheblich überrepräsentiert und dies mit steigender Tendenz und eklatanten länderspezifischen Unterschieden!“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Bd. 47/1996. Würzburg, S. 2-9.

Kortmann, Matthias (2011): „Wie definieren islamische Dachverbände Integration? Ein deutsch-niederländischer Vergleich“. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen. Analysen zu Demokratie und Zivilgesellschaft. Bd. 24/2011. Berlin, Boston, S. 59-67.

Kurier (2015): Kindergarten-Chef wehrt sich gegen Dschihad-Vorwurf. URL: https://kurier.at/chronik/wien/kindergarten-chef-wehrt-sich-gegen-dschihad-vorwurf/166.191.819 [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Laurence, Jonathan/Vaïsse, Justin (2006): Integrating Islam. Political and religious challenges in contemporary France. Washington D.C.

ListOfSchools.eu (2019): Isma Private Gesmatschule Muhammad Asad. URL: http://www.schulverzeichnis.eu/schule/2718-2schule-isma-2e-gesamtschule-muhammad-asad-des-vereins-isma-verein-zur-erhaltung-2er-schulen-wien/ [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Lohlker, Rüdiger (2010): „Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Zur Kritik am politischen Islam in Österreich". In: Bunzl, John/Hafez, Farid (Hrsg.): Islamophobie in Österreich. Innsbruck, S. 211-222.

Loo, Hans van der/Reijen, Willem van (1997): Modernisierung. Projekt und Paradox. München.

Luhman, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main.

Meyer, A. (1993): Islam en onderwijs in Utrecht. De oprichting van islamitische scholen en islamitisch godsdienstonderwijs op openbare scholen. [Islam and education in Utrecht. The founding of Islamicschools and Islamic religious instruction at public schools]. Nijmegen.

Mortimer, Caroline (2017): Private faith schools are spreading beliefs that clash with British values and equalities law, Ofsted warns. URL: https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/faith-schools-illegal-ofsted-powers-lawstrojan-horse-islamic-jewish-christian-a8107631.html [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Musharraf, Muhammad Nabeel (2015): Islamic education in Europe. A comprehensive analysis. Australian Islamic Library. URL: http://www.en.islamic-sources.com/download/E-Books/Science/Islamic-Education-in-Europe-A-Critical-Analysis.pdf [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Neuhold, Clemens (2017): Kopftuch für Sechsjährige „ist Schulrealität". URL: https://www.profil.at/oesterreich/kopftuch-fuer-sechsjaehrige-ist-schulrealitaet-8215316 [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Niehaus, Inga (2010): „Muslimische Minderheiten und ihre islamischen Schulen in Europa". In: Dietrich Reetz (Hrsg.): Islam in Europa. Religiöses Leben heute. Ein Porträt ausgewählter islamischer Gruppen und Institutionen. Münster, S. 191-212.

ORF (2015a): Aslan: „Radikalität beginnt im Kindergarten". URL: https://wien.orf.at/v2/news/stories/2746749/ [letzter Zugriff: 30.10.2019].

ORF (2015b): Islamische Kindergärten. Wien will Informationen. URL: https://wien.orf.at/v2/news/stories/2746057/ [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Parlamentsdirektion (2012): Anfrage der Abgeordneten Dr. Susanne Winter und weiterer Abgeordneter an die Bundesministerin für Inneres betreffend den islamistischen Imam Muhamad Ismail Suk. URL: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/J/J_12603/fname_270144.pdf [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Pettigrew, T. F./Tropp, L. R. (2008): How Does Intergroup Contact Reduce Prejudice? Meta-Analytic Test of Three Mediators. European Journal of Social Psychology, 38, S. 922-934.

Pew Research Center (2017): Europe's Growing Muslim Population. Muslims are projected to increase as a share of Europe's population – even with no future migration. URL: https://www.pewforum.org/2017/11/29/europes-growing-muslim-population/?utm_source=pew+research+center&utm_campaign=5c2dc0ef79-religion_weekly_campaign_2017_11_29&utm_medium=email&utm_term=0_3e953b9b70-5c2dc0ef79-400093481 [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Private Islamische Volksschule Wien (2015): Home. URL: https://islamische.schule.wien.at/ [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Rohe, Mathias (2006): „Zur Stellung des Islam in der deutschen Rechtsordnung". In: Christen und Muslime. Verantwortung zum Dialog. Darmstadt, S. 217-230.

Sauer, Karin E./Held, Josef (Hrsg.) (2009): „Wege der Integration im Erziehungs- und Bildungsprozess – internationale Perspektiven". In: Dies. (Hrsg.): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien. S. 7-9.

Schmidinger, Thomas (2018): Islamische Gebetshäuser, Moscheen, Gemeinden und Organisationen in Vorarlberg. Ein Überblick der sunnitischen religiösen Landschaft inklusive der alevitischen Gruppen und deren Cem-Häuser sowie der noch nicht institutionalisierten Schiiten. Feldkirch.

Schmidinger, Thomas/Larise, Dunja (2008): Zwischen Gottesstaat und Demokratie. Handbuch des politischen Islam. Wien.

Schreiner, Claudia/Breit, Simone (Hrsg.) (2012): Standardüberprüfung 2012. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. Salzburg.

Schüchner, Vucko/Schnell, Philipp/Schwarzenbacher, Iris (2017): „Schulen gerecht finanzieren. Ein Chancen-Index-Modell für Österreich“. In: Schulheft 168. Innsbruck, S. 67-84.

Scott-Baumann, Alison (2015): „‚Dual Use Research of Concern‘ and ‚Select Agents‘“. In: Journal of Muslims in Europe. Bd. 7/2018, 2. Leiden u.a., S. 237-261.

Sedgwick, Mark (2014): Making European Muslims. Religious Socialization Among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe. Hoboken.

Shackle, Samira (2017): Trojan horse. The real story behind the fake ‚Islamic plot‘ to take over schools. URL: https://www.theguardian.com/world/2017/sep/01/trojan-horse-the-real-story-behind-the-fake-islamic-plot-to-take-over-schools [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Şimşek, Hüseyin (2017): 50 Jahre Migration aus der Türkei nach Österreich. Wien.

Sürig, Inken/Wilmes, Maren (2015): The Integration of the Second Generation in Germany. Amsterdam.

Rothgangel, Martin/Brömssen, Kerstin von/Skeie, Geir/Heimbrock, Hans-Günter (Hrsg.) (2017): Location, Space and Place in Religious Education. Münster, New York.

Vidino, Lorenzo (2017): The Muslim Brotherhood in Austria. Wien. URL: https://extremism.gwu.edu/sites/g/files/zaxdzs2191/f/MB%20in%20Austria-%20Print.pdf [letzter Zugriff: 30.10.2019].

Weiss, Hilde (Hrsg.) (2007): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden.

Weiss, Hilde/Ateş, Gülay/Schnell, Philipp (2016): Muslimische Milieus im Wandel? Religion, Werte und Lebenslagen im Generationenvergleich. Wiesbaden.

Wiesinger, Susanne (2018): Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin. Wien.

8.5 Kurzprofile der islamischen Privatschulen

	Privates Oberstufenreal-gymnasium, Austrian International Schools Vienna (pORG AISV)	Private Neue Mittelschule, Austrian International Schools Vienna (NMS AISV)	Neue Mittelschule Florian-Hedorfer-Straße (NMS SOLMIT)	Islamisches Realgymnasium Wien (IRGW SOLMIT)	Isma Private Gesamtschule Muhammad Asad (GS ISMA)	Privates Oberstufenreal-gymnasium des Vereins Phönix (pRG PHÖNIX)	Privatgymnasium Avicenna (pRG AVICENNA)
Schulerhalter	Austrian International Schools Vienna	Austrian International Schools Vienna	SOLMIT – Solidarisch miteinander	SOLMIT – Solidarisch miteinander	Isma Verein zur Erhaltung privater Schulen	Phönix - Verein für Kultur, Bildung und Sport	Kulturverein für Völkerverständigung und Bildung
Gründungsjahr	2009	2003	2018	1999	2012	2007	2013
Schulform	privat	privat	privat	privat	privat	privat	privat
Öffentlichkeitsrecht	auf Dauer	auf Dauer	kein ÖR	auf Dauer	jährlich erneuert	auf Dauer	auf Dauer
Schulgeld	200€ (10x)		170€ (10x)	170€ (10x)	165€-197€	600€ (10x) (vor 2018/19 400€)	160 €
Zeitstruktur	Ganztag		mit Nachmittagsbetreuung	mit Nachmittagsbetreuung	nicht ganztägig	Ganztag	Ganztag
Anzahl Lehrkräfte	16		6 (1 Karenz)	40	21	26	19
Lehrkräfte mit Migrationshintergrund	33%		k.A.	k.A.	66%	31%	21%
Muslimische Lehrkräfte	12,5%		83%	22,5%	35,7%	23%	15%
Anzahl Klassen	5		2	12	8	8	5
Anzahl Schüler*innen	95		43	290	130	116	113
Schüler*innen mit Migrationshintergrund	95%		91%	100%	90%	100%	78%
Muslimische Schüler*innen	89%		100%	100%	100%	86%	100%
Einzugsgebiet	1100, 1110, 1210 Wien		Wien	Wien, NÖ	Wien, NÖ	Wien, NÖ	Wien, NÖ, Bgld.
Rolle Religion	wenig praktizierend religiös / individualisiert	wenig praktizierend religiös / individualisiert	praktizierend religiös / individualisiert	praktizierend religiös / individualisiert	stark praktizierend religiös / verpflichtend	wenig praktizierend religiös / individualisiert	stark praktizierend religiös / verpflichtend
Ausstattung / Infrastruktur	mangelhaft	mangelhaft	reicht aus / neues Gebäude	mittelmäßig	reicht aus	reicht aus	reicht aus
Betraum / Moschee im Schulgebäude	Betmöglichkeit im Turnsaal / schulfremde Moschee	schulfremde Moschee / Betmöglichkeit im Turnsaal	schulfremde Moschee im oberen Stockwerk	schulfremde Moschee nebenan	schuleigene Moschee	Betmöglichkeit im Mehrzweckraum / keine Moschee	Betmöglichkeit im Mehrzweckraum
Verbindung islam. Bewegungen	keine bekannt	keine bekannt	Millî Görüş	Millî Görüş	keine bekannt	Gülen-Bewegung	keine bekannt
Trend Schüler*innenzahl	abnehmend	abnehmend	keine Trendbeschreibung möglich, da erstes Jahr der Existenz	stabil	zunehmend	abnehmend	stabil