



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht
(dk:RU) in Österreich - Empirische Perspektiven“

verfasst von / submitted by

Magdalena Feichtinger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme
as it appears on the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

Lehramtsstudium Unterrichtsfach Englisch
u. Evangelische Religion

Univ.-Prof. Dr. Martin Rothgangel

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Teil	3
1. Einleitung	3
2. Religion in Österreich	4
2.1 Überblick.....	4
2.2 Religionsunterricht	7
3. Konfessioneller Religionsunterricht	9
3.1 Probleme	9
3.1.1 Organisation	9
3.1.2 Zielvorstellungen	9
3.1.3 Begriff „Konfessionell“	12
3.2 Chancen	14
3.2.1 Konfessionelle Innenperspektive	14
3.2.2 Konfessionelle Kooperation	16
4. Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht (dk:RU)	18
4.1 Überblick.....	18
4.2 Formen des dk:RUs	18
4.3 Aktueller Forschungsstand	19
4.4 Chancen und Herausforderungen des dk:RUs	21
4.4.1 Organisation und Administration.....	21
4.4.2 Ausbildung und Fortbildung.....	22
4.4.3 Spannungsfeld gelebte vs. gelehrte Religion	24
4.5 Ausweitung interreligiöse Kooperation.....	25
4.5.1 Positive Wahrnehmung.....	26
4.5.2 Alternative Unterrichtsmodelle	27
Empirischer Teil	30
5. Forschungsdesign.....	30
5.1 Forschungsziel und Stichprobe	30
5.2 Erhebungsmethode	31
5.3 Aufbau und Inhalt des Fragebogens.....	32
5.4 Auswertungsmethode	34
5.4.1 Theoretisches Sampling	35
5.4.2 Kodierung	35
5.4.3 Methode des ständigen Vergleichens.....	37

5.4.4	Memo writing	37
5.4.5	Abschließende Bemerkung zum Auswertungsvorgang	38
6.	Darstellung der Ergebnisse	38
6.1	Rahmenbedingungen	40
6.2	Teilnahmemotivation	41
6.3	Potentiale des dk:RUs.....	41
6.4	Herausforderungen des dk:RUs.....	43
6.5	Feedback zur Kooperation.....	47
6.6	Einbezug konfessioneller Vielfalt in den Unterricht.....	48
6.7	Lehrer/innenkompetenzen.....	50
6.8	Interreligiöse Ausweitung.....	52
6.9	Impulse für die Weiterentwicklung.....	54
7.	Diskussion.....	55
7.1	Rahmenbedingungen und Teilnahmemotivation.....	56
7.2	Hürden und Potentiale des dk:RUs	57
7.2.1	Hürden und Potentiale der Unterrichtsformen	57
7.2.2	Weitere Potentiale und Hürden des dk:RUs	58
7.2.3	Feedback und Zukunftsimpulse	59
7.2.4	Verweis auf Handlungsmaßnahmen und Handlungsbedarf	60
7.3	Lehrer/innenkompetenzen.....	64
7.4	Konfessionelle Vielfalt im Unterricht.....	64
7.5	Hürden und Potentiale der interreligiösen Ausweitung	66
7.6	Kritische Reflexion des Fragebogens und der Erhebungsmethode	67
8.	Resümee.....	69
9.	Literaturverzeichnis	70
10.	Anhang.....	76
10.1	Abstract Deutsch.....	76
10.2	Abstract English.....	77
10.3	Fragebogen	78

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Sampling Schulen	20
Abbildung 2:	Kodierparadigma nach Strauss	36
Abbildung 3:	Übersicht der erstellten Kategorien	39

Theoretischer Teil

1. Einleitung

Wachsende religiöse und weltanschauliche Pluralität sowie anhaltende Säkularisierungsprozesse sind mittlerweile namenhafte Phänomene. Sie üben großen Einfluss auf gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen aus und stellen das Zusammenleben vor große Herausforderungen. Als „eine Art gesellschaftlicher Mikrokosmos“ stellen Kindergärten und Schulen jenen Bereich dar, in dem Diversität besonders sichtbar wird.¹ Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die Organisation von Schule als Ganzes, sondern im Speziellen auf den schulischen Religionsunterricht. In Österreich und Deutschland findet dieser im Regelfall in Form eines konfessionell getrennten Unterrichts statt. Angesichts der steigenden Heterogenität im Klassenraum und darüber hinaus, gerät das monokonfessionelle Modell jedoch zunehmend unter Legitimationsdruck. Verschiedene Kirchen und Religionsgemeinschaften des deutschsprachigen Raumes sowie renommierte Wissenschaftler/innen im Bereich Religionspädagogik fokussieren deswegen verstärkt die Evaluierung und stellenweise Implementierung diverser Alternativmodelle. Ein in den letzten Jahren mehrfach untersuchtes Konzept stellt dahingehend der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht (dk:RU) dar. Dieser rückt die Kooperation und den Dialog der christlichen Konfessionen ins Zentrum der Diskussion.

Die vorliegende empirische Forschungsarbeit thematisiert die Frage, welche Chancen und Herausforderungen der dk:RU birgt und konzentriert sich dabei insbesondere auf die Perspektiven von am Projekt teilnehmenden Religionslehrer/innen. Es soll herausgefunden werden, inwieweit die Ergebnisse mit jenen von früheren Forschungen konvergieren und welche zukünftigen Schritte für die Weiterentwicklung des Projektes notwendig sind.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden zunächst wichtige Einblicke in Themen, Diskurse und empirische Untersuchungen gegeben, die in Verbindung zum dk:RU stehen. Besonders hervorgehoben werden dabei jene Diskurse und Studien, die sich mit den Perspektiven von Religionslehrer/innen befassen. Begonnen wird im zweiten Kapitel mit einem kurzen Überblick der Situation von Religion und Religionsunterricht in Österreich. Im dritten Kapitel wird das Modell des konfessionellen Religionsunterrichts kritisch reflektiert, indem auf verschiedene Problemfelder und inhärente Potentiale verwiesen wird. Darauf aufbauend folgt

¹ Lindner & Krobath, 2017, S. 228.

im vierten Kapitel eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Modell des dk:RUs. Nach einer Beschreibung des Projektes, sowie der Darstellung der aktuellsten vorliegenden empirischen Daten, werden weitere Aspekte diskutiert, die sowohl positiv als auch negativ auf den dk:RU einwirken. Zuletzt wird, anknüpfend an Evaluationsergebnisse des dk:RUs, das Thema des interreligiösen Lernens anhand ausgewählter Punkte thematisiert.

Auf die theoretischen Erörterungen folgt ein empirischer Teil, welcher versucht tiefere Einblicke in die praktische Realität des Projektes zu gewähren und Impulse für zukünftige Weiterentwicklungen zu eruieren. In Anbetracht der Rahmenbedingungen der vorliegenden Arbeit, konzentriert sich die Forschung dabei ausschließlich auf Perspektiven von am dk:RU Projekt teilnehmenden Religionslehrer/innen in Wien. Dazu wurden mithilfe eines Fragebogens schriftlich qualitative Interviews durchgeführt und mithilfe der Grounded Theory Methodologie ausgewertet. Neben Erläuterungen zum Forschungsdesign, -ziel, und -feld umfasst das fünfte Kapitel der Arbeit Informationen zum Fragebogen sowie zur gewählten Auswertungsmethode. Daran anschließend folgt im Kapitel sechs eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse und unter Berücksichtigung der vorgestellten Theorie eine Zusammenfassung und Diskussion eben dieser im siebten Kapitel. Neben der Auseinandersetzung mit Chancen und Potentialen des Projektes, sowie diversen Impulsen für die Zukunft, werden in diesem Abschnitt auch Limitationen der Forschung, insbesondere des Fragebogens angeführt. Die Arbeit endet schließlich mit einem komprimierten, abschließenden Fazit zur empirischen Untersuchung.

2. Religion in Österreich

2.1 Überblick

Grundsätzlich unterstreichen geltende religionsrechtliche Grundlagen der Republik Österreich die fortbestehende Akzeptanz und Relevanz von Religion in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Das Verhältnis zwischen Staat, Kirchen und anerkannten Religionsgemeinschaften ist demnach „im Sinn eines Konkordanzsystems“ geregelt.² Institutionelle Trennung bei gleichzeitiger Forcierung einer Zusammenarbeit der beiden Parteien kann somit gewährleistet werden. Basierend auf dem „umfassenden Menschenrecht auf Religions-, und Weltanschauungsfreiheit und den daraus resultierenden

² Schinkele, 2002, S. 438.

Verfassungsprinzipien der religiösen Neutralität, der Parität und der Toleranz“, bestätigt der Staat „im Sinn seines pluralistisch-freiheitlichen Selbstverständnisses unter Berufung auf Säkularität“ die Daseinsberechtigung und die Mitwirkung von Religion im öffentlichen Raum.³ In Übereinstimmung dazu gewährt §15 des österreichischen Staatsgrundgesetzes jeder gesetzlich anerkannten Kirche und Religionsgemeinschaft „das Recht der gemeinsamen öffentlichen Religionsübung“ zu. Sie „ordnet und verwaltet ihre inneren Angelegenheiten selbstständig, bleibt im Besitz und Genusse ihrer für Cultus-, Unterrichts- und Wohltätigkeitszwecke bestimmten Anstalten, Stiftungen und Fonde, ist aber, wie jede Gesellschaft, den allgemeinen Staatsgesetzen unterworfen.“⁴

Wirft man einen Blick in die empirische Religionsforschung, zeigt sich entgegen der in der Religionssoziologie weit verbreiteten Annahme der wachsenden Säkularisierung⁵ ein interessantes Phänomen. Paul Zulehner, österreichischer Theologe und katholischer Priester, spricht in seiner in den Jahren 1970-2010 durchgeführten Langzeitstudie zum Thema Religion im Leben der Österreicher/innen nicht von einer Säkularisierung der weltanschaulichen Landschaft Österreichs, sondern vielmehr von einer „religiösen Verbuntung.“⁶ Neben dem kirchlichen Feld, welches eine Anbindung an eine kirchliche Institution bzw. religiöse Gemeinschaft bezeichnet, hätten sich laut Zulehner ebenso ein spirituelles, atheisierendes und ein muslimisches Feld etabliert.⁷ Das kirchliche Feld impliziere nicht nur Zugehörigkeit zu einer Kirche, sondern auch Engagement, Beteiligungsformen und Erwartungen der Mitglieder.⁸ Es ist laut vorliegenden Daten insofern schrumpfend, als dass die Anzahl an Kirchengliedern in Österreich kontinuierlich sinkt.⁹ Als exemplarisches Beispiel sei hier die katholische Mehrheitskirche angeführt, deren Mitgliederanzahl gemäß kircheninternen Statistiken im oben genannten 40-jährigen Zeitraum von 94% der Gesamtbevölkerung auf 67% gesunken ist (Stand 2010).¹⁰ Aktuelle Zahlen der katholischen Kirche offenbaren mit dem Stichtag 31. Dezember 2019 einen Anteil von ca. 56%.¹¹ Das spirituelle Feld bezeuge hingegen, dass verschiedene Formen von Religiosität, spirituellen Erfahrungen und Praktiken sowie

³ Schinkele, 2002, S. 438.

⁴ Staatsgrundgesetz, 1867, §15.

⁵ Vgl. Zulehner, 2011, S. 319.

⁶ Ebd., S. 61.

⁷ Vgl. Ebd., S.62.

⁸ Vgl. Zulehner, S. 123.

⁹ Vgl. Ebd., S. 32.

¹⁰ Vgl. Ebd., S. 62.

¹¹ Vgl. Katholische Kirche Österreich, 2020.

diverse Rituale, wie etwa Gebet oder Fasten, unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer kirchlichen Institution weiterbestehen.¹² Im Gegensatz dazu stehe das atheisierende, skeptische Feld, welche all jene Befragten umfasst, die sich zwischen der vollständigen Verneinung und der vollständigen Bejahung einer göttliche Existenzen bewegen.¹³ Der Wachstum des muslimischen Bevölkerungsanteils sei vor allem auf Migrationsbewegungen zurückführen und lasse sich gemäß Zulehner in drei Typen einteilen: „Praktizierende Muslime“, „tendenziell Säkulare“ und „die Offenen“, welche in beide genannten Richtungen hin Offenheit zeigen.¹⁴ Ihre Präsenz führte allenfalls zur Entwicklung eines modernen Kulturchristentums, deren Verfechter/innen das Christentum als Fundament der österreichischen und darüber hinaus europäischen kulturellen Identität sehen und als Folge die Ausbreitung des Islams im öffentlichen Raum als Bedrohung wahrnehmen.¹⁵ Zusammenfassend unterstreichen die hier nur reduziert angeführten Ergebnisse der großflächigen Studie Zulehners, dass Religion keineswegs an Einfluss in der österreichischen Gesellschaft verliert.

In Weiterführung dazu betont der deutsche Religionspädagoge Rudolf Englert, dass der respektvolle, friedvolle Umgang zwischen verschieden religiös orientierten Menschen keinesfalls eine anzunehmende Norm sei, sondern erst eingeübt werden müsse.¹⁶ Er betont: „Sowohl eine säkularistische Ignoranz gegenüber Religion als auch ein fundamentalistisches Unverständnis gegenüber Pluralität und Säkularität stellen ein erhebliches gesellschaftliches Risiko dar.“¹⁷ Auch der deutsche römisch-katholische Theologe und Religionspädagoge Bernhard Grümme beobachtet: „[D]er religiöse Orientierungs- und Bildungsbedarf ist angesichts der grassierenden Religionskonflikte und angesichts fundamentalistischer Tendenzen in vielen Religionen unübersehbar.“¹⁸ Hinsichtlich der Aktivierung von religiösen Bildungsprozessen deutet Englert auf den schulischen Religionsunterricht als wertvolle Ressource hin:

¹² Vgl. Zulehner, S. 65-84.

¹³ Vgl. Ebd., S. 84-112.

¹⁴ Vgl. Ebd., S. 112-123.

¹⁵ Vgl. Ebd., S. 161.

¹⁶ Vgl. Englert, 2013, S. 25.

¹⁷ Englert, 2013, S. 25.

¹⁸ Grümme, 2017, S. 13.

„Offensichtlich erfordert der Umgang mit religiöser Pluralität personale, soziale und fachliche Kompetenzen, die sich keineswegs von selbst verstehen und die deshalb irgendwo ausgebildet werden müssen. Dafür wiederum bedarf es irgendeiner Form religiösen Lernens. Religiöse Pluralität ist demnach nicht ein Grund gegen, sondern im Gegenteil ein Grund für Religionsunterricht.“¹⁹

2.2 Religionsunterricht

Religiöse Bildung wird im Zielparagraph des Schulorganisationsgesetzes sowie in der Bundesverfassung dezidiert als schulischer Bildungsauftrag gesehen: „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten [...] mitzuwirken.“²⁰ Genauer soll sie Kinder und Jugendliche dazu befähigen „an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen“ sowie dazu erziehen „dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen [zu] sein [...]“.²¹

In Österreich wird religiöse Bildung vor allem durch den rechtlich und strukturell sicher verankerten konfessionellen Religionsunterricht gewährleistet. Artikel 17 des österreichischen Staatsgrundgesetzes berechtigt demnach alle anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften, unabhängig voneinander Religionsunterricht zu erteilen.²² Dies bedeutet vollständige Autonomie bezüglich der inhaltlichen Gestaltung der jeweiligen Religionsunterrichte und Lehrer/innenanstellung bei gleichzeitiger Unterordnung unter die gesetzlich verankerte, staatliche Leitung und Aufsicht des gesamten Unterrichts-, und Erziehungswesen.²³ Von den 16 anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften mit der Erlaubnis Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu erteilen, nehmen nach Stand des Schuljahres 2014/15 15 davon Gebrauch. Lediglich die „Jehovas Zeugen in Österreich“ bieten keinen eigenen Religionsunterricht an.²⁴ Religionsunterricht ist in Österreich bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres ein Pflichtfach. Jener Schülerschaft, die einer gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaft oder Kirche zugehörig sind, ist es gemäß der Glaubens-, und Gewissheitsfreiheit erlaubt, sich mit Vollendung des 14. Lebensjahres innerhalb der ersten fünf Kalendertage am Beginn eines Schuljahres vom Religionsunterricht abzumelden.

¹⁹ Englert, 2010, S. 101.

²⁰ Schulorganisationsgesetz, 1994, §2.

²¹ Bundes-Verfassungsgesetz, 2019, §14.

²² Vgl. Staatsgrundgesetz, 1867, §17.

²³ Vgl. Schwendenwein, 2009, S. 27.

²⁴ Vgl. Klutz, 2015, S. 15-16.

Davor kann eine Abmeldung nur durch Erlaubnis der erziehungsberechtigten Personen gestattet werden.²⁵ Allerdings gibt es auch Ausnahmen zu dieser Regelung. Beispielsweise betrifft dies katholische Privatschulen, in welchen Religionsunterricht verpflichtend ist, sowie auch Schüler/innen ohne Zugehörigkeit zu einer eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaft, die keinen Religionsunterricht besuchen müssen. Religion kann von letzteren jedoch als Freigegegenstand gewählt werden.²⁶ Ferner ist durch die konfessionelle Gebundenheit eine Teilnahme an einem nicht dem eigenen Bekenntnis entsprechenden Unterricht von rechtlicher Perspektive her untersagt.²⁷ Wiederum ausgenommen von dieser Regelung sind jene Schüler/innen, deren Kirche oder Religionsgemeinschaft eine interne Vereinbarungen mit einer anderen gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgemeinschaft getroffen hat und somit der Besuch des nicht eigenen konfessionellen Religionsunterricht genehmigt wurde.²⁸ Während für alle abgemeldeten Schüler/innen bisher keine verpflichtende Alternative zum Religionsunterricht existiert, soll dieser Umstand mit der Einführung des Pflichtfaches Ethik als wählbare Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht mit dem Schuljahr 2020/21 geändert werden. Die Grundlage für diese Gesetzesregelung findet sich einerseits im Regierungsprogramm 2017-2022 der vergangenen österreichischen Bundesregierung, welche Bildungseinrichtungen zunehmend als „Orte der Wertevermittlung“ versteht und eine verstärkte Notwendigkeit in der Unterweisung in „verfassungsmäßig verankerte Werte“ sieht.²⁹ Andererseits plädiert auch das neue Regierungsübereinkommen 2020-2024 der türkis-grünen Regierungsparteien für die Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts und einem verpflichtenden Ethikunterricht als Alternativoption.³⁰

Die folgende kritische Reflexion der konfessionellen Organisationsform zeigt jedoch, dass der konfessionelle Religionsunterricht trotz seiner rechtlichen und strukturellen Absicherung zunehmend unter Legitimationsdruck gerät.

²⁵ Vgl. Moser-Zoundjiekpon, 2019, S. 7; Vgl. Rees, 2018, S. 53-54.

²⁶ Vgl. Moser-Zoundjiekpon, 2019, S. 8-9.

²⁷ Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2007.

²⁸ Vgl. Moser-Zoundjiekpon, 2019, S. 13.

²⁹ Regierungsprogramm 2020-2024, S. 39.

³⁰ Vgl. Regierungsprogramm 2020-2024, S. 297.

3. Konfessioneller Religionsunterricht

3.1 Probleme

3.1.1 Organisation

Neben der positiv zu betrachtenden Anerkennung und Würdigung religiöser Vielfalt in der Schule durch oben genannte staatliche Regelungen, verweist Jäggle zurecht auf die Kehrseite dieses Umstandes. Je größer die religiöse Vielfalt, umso intensiver wird die Organisation der verschiedenen Religionsunterrichte. Der Versuch, den verschiedenen Kirchen und Religionsgesellschaften gerecht zu werden, führe deswegen nicht selten dazu „Differenz und besonders religiöse Differenz zu privatisieren, zu verdrängen oder auszublenden.“³¹ So veranlassen Abmeldungen vom Religionsunterricht sowie niedrige Teilnehmer/innenanzahlen, vor allem seitens der Minderheitskonfessionen, die Bildung von klassen-, schulstufen-, schulstandort-, und schulartübergreifenden Lerngruppen. Als Konsequenz kommt es zur Positionierung der Religionsstunden in die sogenannten Randstunden sowie der Auslagerung der Unterrichtseinheiten in andere Gebäude.³² Dies verstärkt wiederum die Abmeldebereitschaft der Schüler/innen.³³

3.1.2 Zielvorstellungen

Ein vom „Österreichischen Religionspädagogischen Forum“ im Jahr 2009 herausgegebenes Positionspapier zur Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts postuliert einen scheinbar einheitlich verstandenen Bildungsauftrag des Religionsunterrichts. Er bestehe demzufolge nicht nur darin, über Religion(en) zu informieren, sondern auch darin „einen Rahmen für authentische Begegnung mit Religion, Erlernen religiöser Sprache und Wachstum religiöser Identität“ zu schaffen, „so dass existentielle Orientierung sowie kritische Reflexion von Religion und Kirche in der Vielfalt von Weltanschauungen möglich sind.“³⁴ Religionsunterricht fokussiere daher nicht nur die Identitätsentwicklung der Schüler/innen, sondern auch „einen sachgerechten Umgang mit der Diversität von Weltanschauungen und Religionen im Blick.“³⁵ Diverse empirische Studien signalisieren jedoch eine unterschiedliche Gewichtung und teilweise abweichende Haltung der verschiedenen Parteien zu genannten

³¹ Jäggle, 2009, S. 54.

³² Vgl. Jäggle & Klutz, 2013, S. 79.

³³ Vgl. Ritzer, 2003, S. 100-103.

³⁴ Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 2010, S. 62.

³⁵ Ebd., S. 62.

Aspekten. Mit anderen Worten, die Frage nach der Aufgabe des (konfessionellen) Religionsunterrichts wird äußerst vielfältig beantwortet. Im Zuge dieser Arbeit kann deswegen nur ein kurzer, aber dennoch wichtiger Einblick hinsichtlich zukünftiger Überlegungen zur Weiterentwicklung des (konfessionellen) Religionsunterrichts gegeben werden.

Gmoser und Weirer führen beispielsweise das Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an, im Zuge dessen Schulleiter/innen aus den Bundesländern Kärnten und Steiermark ihre Disposition zum Religionsunterricht kundgeben konnten. Dabei reichten die Rückmeldungen von Lernen über andere Religionen, Wertevermittlung und Friedenserziehung bis hin zu Erweiterung der Sozialkompetenzen der Schüler/innen.³⁶ Ein Blick in die österreichische Bevölkerung zeigt gemäß der Datenauswertung von Zulehner, dass 66% aller befragten Österreicher/innen die Funktion des Religionsunterrichts vor allem darin sehen, die nachkommenden Generationen in den christlichen Glauben einzuführen.³⁷ Klutz verweist unter Rückgriff auf diverse Studien und in Übereinstimmung mit Zulehner, Gmoser und Weirer auf die Funktion der Werteerziehung, auf Religionsunterricht als Gesinnungs-/Bekenntnisfach sowie Unterweisung in konfessionelle Glaubensstraditionen.³⁸ Bezüglich des religiösen Weltbildes Jugendlicher und den damit einhergehenden Auswirkungen auf die Wahrnehmung des Religionsunterrichts sind vor allem diverse Untersuchungen aus den letzten 20 Jahren von Hans-Georg Ziebertz aussagekräftig.³⁹ Zwischen 75% und 90% der in den Würzburger Jugendstudien befragten Jugendlichen wünschen sich vom Religionsunterricht keine Hinführung zum christlichen Glauben, zur Kirche oder zur Wahrheit Gottes. Vielmehr soll er eine objektive Informationsquelle über Religionen sein, eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen fokussieren, einen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten, zeigen was Religionen wirklich wollen, sowie eine Unterstützung bei Sinnsuche und Lebensorientierung sein.⁴⁰

Ein Blick auf empirische Studien zur Lehrer/innenperspektive offenbart ebenso eine bunte Vielfalt an Dispositionen bezüglich der Funktion des Religionsunterrichts. Exemplarisch sei hier auf die von Rothgangel, Lück und Klutz im Jahre 2013 durchgeführte qualitativ-quantitativ gemischte Untersuchung zu den Sichtweisen evangelischer Religionslehrer/innen im

³⁶ Vgl. Gmoser & Weirer, 2019, S. 170-171.

³⁷ Vgl. Zulehner, 2011, S. 192.

³⁸ Vgl. Klutz, 2015, S. 241.

³⁹ Vgl. Ziebertz, 2013, S. 11.

⁴⁰ Vgl. Ziebertz, 2013, S. 14.

Rheinland hingewiesen. Als Zieldimensionen des Religionsunterrichts konnten allem voran die vier Aspekte „Anleitung zu Toleranz und Offenheit in weltanschaulichen und religiösen Fragen“, „Förderung der Theologie der SchülerInnen“, „Suche nach Gott im eigenen (Glaubens-)Leben bzw. Alltag“ und „Einführung in die eigene Religion und in andere Religionen und Weltanschauungen“ eruiert werden. Ebenso, wenn auch deutlich weniger häufig, wurden feministisch-theologische und kirchlich-konfessionelle Bestrebungen von den Lehrer/innen als Zielvorstellung geäußert.⁴¹ Hinsichtlich des österreichischen Kontextes sei auf eine im November 2018 stattfindende Tagung für katholische Religionslehrer/innen im Bundesland Tirol zum Thema Zukunft des Religionsunterrichts zu verweisen. Dabei wurden neben der Wichtigkeit am Festhalten der Glaubensunterweisung, auch die Möglichkeit, Religion aus der Binnenperspektive kennenzulernen, sowie Einübung der Dialogfähigkeit als primäre Aufgaben des Religionsunterrichts formuliert.⁴²

Das fehlende gemeinsame Grundverständnis zum Thema Aufgaben des Unterrichtsfachs Religion seitens der Religionslehrkräfte spiegelt sich darüber hinaus auch auf europäischer Ebene wider. Ungeachtet der länderspezifisch verschiedenen rechtlichen und kontextuellen Rahmenbedingungen eröffnet der Exkurs zu internationalen Vergleichsstudien interessante Forschungsaspekte, deren Reflexion auch für den österreichischen Kontext fruchtbringend sein kann. Das von der europäischen Kommission geförderte Projekt REDCo („Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries“) beispielsweise, wurde in den Jahren 2006 bis 2009 in Deutschland, England, Estland, Frankreich, Norwegen und den Niederlanden ausgeführt und zeigt, dass der Großteil aller befragten Religionslehrkräfte als Wunschziel für den Religionsunterricht formulieren, dass „das Wissen über, das Verstehen von und de[r] Respekt vor Religionen“ gefördert werde.⁴³ Ebenso von der europäischen Kommission unterstützt wurde das Projekt „Perspectives on Teaching Religion“, welches im Rahmen des Netzwerks TRES („Teaching Religion in a multicultural European Society“) realisiert wurde. Es wies nach, dass Religionslehrkräfte nur selten zwischen den im theoretischen Diskurs unterschiedenen „teaching in, about and from religion“ differenzieren.⁴⁴ Ersteres bezieht sich auf die Glaubensverkündigung im Unterricht. Zweiteres beschreibt die Aneignung von Wissen über

⁴¹ Rothgangel, Lück, & Klutz, 2017, S. 255.

⁴² Vgl. Gmoser & Weirer, 2019, S. 175.

⁴³ Kerrutt & Müller, 2009, S. 415.

⁴⁴ Vgl. Rothgangel, 2015, S. 106.

Religionen, welches losgelöst von einer speziellen religiösen Unterweisung angeeignet werden kann. Letzteres ermöglicht Schüler/innen, religiöse Belange verschiedener Konfessionen durch das Eintauchen in eine konkrete konfessionelle Sichtweise von einer Innenperspektive zu reflektieren und zu beurteilen.⁴⁵ Schweitzer, Ziebertz und Riegel konkludieren bezüglich dieser Unterscheidungen:

„If the theoretical distinctions are not present in the teachers' minds, at least not in the sense of alternative choices, there clearly is a need for more refined distinctions or for a different understanding that, instead of setting up artificial choices, is open for the reality of mixed educational attitudes.“⁴⁶

3.1.3 Begriff „Konfessionell“

Zusätzlich zu den organisatorischen Herausforderungen und unterschiedlichen Zielvorstellungen lässt sich in der Praxis ein diffuses Bild bezüglich der Definition und den Implikationen des Begriffes „konfessionell“ für den Religionsunterricht feststellen.

Dabei sei zunächst auf einer Metaebene auf Jäggle's Überlegungen zum Ausdruck „religiöse Vielfalt“ zu verweisen. Er umfasse seiner Ansicht nach nicht nur die Koexistenz verschiedener Religionen und Konfessionen in der Gesellschaft, sondern beschreibe gleichsam abweichende religiöse Überzeugungen und Lebensstile innerhalb einer Glaubensgemeinschaft.⁴⁷ In Übereinstimmung dazu spricht Grümme vom Phänomen der „Entkonfessionalisierung“ und bezieht sich dabei auf aktuell gesellschaftlich beobachtbare Prozesse der Individualisierung von Religion sowie ihrer Loslösung von der Institution Kirche.⁴⁸ Der Religionsunterricht stellt eine Mikroebene dar, auf welche diese Umstände erhebliche Auswirkungen haben.

Ein Blick auf die Ergebnisse der bereits erwähnten Tiroler Tagung zur Zukunft des Religionsunterrichts in Österreich zeigt, dass für viele Lehrkräfte ungeklärt ist, was denn „konfessionell“ angesichts sich verändernder kultureller, religiöser und kirchlicher Rahmenbedingungen bedeutet und wie sich Konfessionalität im Unterricht zeigen soll. Offizielle Zielsetzungen und entsprechende Lehrpläne für konfessionellen Unterricht fungieren aufgrund ihrer offenen Formulierungen nur bedingt als Orientierungshilfe.⁴⁹ Ebenso verweist das zwischen 2013 und 2017 von der Nordkirche durchgeführte ReViKoR-Projekt („Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht“) im deutschen Bundesland

⁴⁵ Vgl. Grümme, 2017, S. 17.

⁴⁶ Schweitzer, Riegel, & Ziebertz, 2009, S. 255.

⁴⁷ Vgl. Jäggle, 2006, S. 32.

⁴⁸ Vgl. Grümme, 2017, S. 12.

⁴⁹ Vgl. Gmoser & Weirer, 2019, S. 175-176.

Schleswig-Holstein auf ein plurales Verständnis von Konfessionalität. Nur selten bewerten Religionslehrer/innen den Unterricht als solchen konfessionsspezifisch oder sehen die konfessionelle Zugehörigkeit der Schülerschaft als ausschlaggebendes Merkmal des konfessionellen Religionsunterrichtes. Konfessionalität zeige sich gemäß den Lehrer-, und Schüler/innenaussagen primär in den gewählten Unterrichtsthemen.⁵⁰ Auf internationaler Ebene lässt sich darüber hinaus feststellen, dass die theoretische Unterscheidung zwischen konfessionellem und nicht-konfessionellem Unterricht in der Praxis ohnehin kaum stattfindet. Untersuchungsergebnisse des bereits vorgestellten „Perspectives on Teaching Religion“ Projektes verdeutlichen, dass auf Basis des Begriffes „Konfessionalität“ keine Schlüsse auf tatsächlich durchgeführte Praktiken in den Klassenräumen gemacht werden können:

„Teachers in countries that may be considered similar in terms of the prevailing presuppositions for religious education seem to pursue teaching strategies and methods that are quite different. At the same time, teachers who work in different countries with models of religious education that are quite different, appear to work with similar strategies.“⁵¹

Konsens besteht weitgehend darüber, was der Terminus „konfessionell“ jedenfalls nicht signalisiert: Eine voraussetzende und anknüpfbare einheitliche religiöse Sozialisation der Schüler/innen. Wirft man einen Blick in die Klassenräume, wird die Vorstellung einer homogenen Lerngruppe mit konfessionsspezifischer Vorbildung schnell obsolet. Gleiche religiöse Gesinnung ist längst keine voraussetzende Konstante des konfessionellen Religionsunterrichts mehr. Stattdessen offenbart die Realität ein sinkendes religiöses Sozialisationsniveau⁵², kaum vorhandenes Bewusstsein über die ‚eigene‘ Konfession sowie generell einen Zuwachs an konfessionslosen Kindern und Jugendlichen innerhalb der Schülerschaft.⁵³ Schröder konstatiert in Weiterführung dazu:

„Konzepte wie die Symboldidaktik, die performative Didaktik, die Kinder- und Jugendtheologie heben eher darauf ab, dass die lernenden Subjekte ihren jeweils mitgebrachten Standpunkt bewusst wahrnehmen und weiterentwickeln, als darauf ein bestimmtes Bekenntnis zu verstehen oder gar zu übernehmen.“⁵⁴

In Summe offenbaren die hier nur auszugsweise angeführten Aspekte, dass es in der Praxis an einem gemeinsamen Verständnis bezüglich der charakteristischen Merkmale eines konfessionellen Religionsunterrichts fehlt. Die Resultate sind, so Gmoser und Weirer, äußerst

⁵⁰ Vgl. Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein (ReViKoR).

⁵¹ Schweitzer, Riegel, & Ziebertz, 2009, S. 255.

⁵² Vgl. Ziebertz, 2013, S. 11.

⁵³ Vgl. Lindner, 2018, S. 33; Vgl. Lehner-Hartmann, 2014, S. 104; Vgl. Jäggle, 2006, S. 32.

⁵⁴ Schröder, 2017, S. 27.

heterogene konkrete Ausgestaltungen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Praxis, die empirisch nur schwer zu erfassen sind.⁵⁵

3.2 Chancen

3.2.1 Konfessionelle Innenperspektive

Während der konfessionsgebundene Religionsunterricht zunehmend kritisiert wird, nehmen andere gerade diese Form als besonders fruchtbaren Boden für religiöses Lernen wahr. Die Reflexionen von Englert sind diesbezüglich besonders repräsentativ. Demnach sei das konstitutive Moment des konfessionellen Religionsunterrichts längst nicht mehr der Versuch, die Schüler/innen in eine bestimmte konfessionelle Glaubensstradition einzuführen, sondern vielmehr die Möglichkeit, Religion und ihre Traditionen von einer Innenperspektive her zu beleuchten.⁵⁶ Damit wendet er sich entschieden gegen neutralistische Religionsunterrichtskonzepte:

„Was Religion ist, was sie will und kann, lässt sich nicht schon verstehen, wenn man Informationen über diverse Religionen zur Verfügung gestellt bekommt, sondern erst, wenn man sich mit der Realität einer bestimmten Religion in der Vielfalt ihrer Facetten und vor allem mit dem darin zum Ausdruck kommenden Anspruch persönlich konfrontiert.“⁵⁷

Dies impliziert ein intensives Eintauchen in die Teilnehmer/innenperspektive – in die Sprache, die Grammatik, die Symbole, Bilder, Geschichten und Visionen einer religiösen Tradition.⁵⁸ An dieser Stelle sei auf die Differenzierung zwischen den Termini „konfessionell“ und „konfessorisch“ hinzuweisen. Für die Definition von „konfessorisch“ greift der römisch-katholische Theologe Jan Woppowa auf die christliche Deutung des Begriffes „Konfessionalität“ zurück:

„Das Bekenntnis (confessio) im biblischen Verständnis trägt den Charakter einer Antwort, insofern es sich auf einen Glauben bezieht, der den Menschen angesichts der geoffenbarten Selbstmitteilung Gottes zur persönlichen Entscheidung und Antwort ruft. Bekenntnisse sind darum immer kontextuelle Konkretionen des christlichen Glaubens. Sie sind geschichtlich und soziokulturell eingebunden sowie Ausdruck einer persönlichen (Offenbarungs-)Erfahrung, die individuell bedeutsam ist und zugleich kollektiv glaubwürdig erscheinen muss.“⁵⁹

Daraus abgeleitet ergibt sich für „konfessorisch“ die Definition der „individuellen Bekenntnisperspektive“, welche im konfessionellen Religionsunterricht artikuliert wird. „Konfessionell“ signifiziert hingegen das konkrete, manifestierte Bekenntnis einer

⁵⁵ Vgl. Gmoser & Weirer, 2019, S. 169.

⁵⁶ Vgl. Englert, 2013, S. 24-25.

⁵⁷ Englert, 2013, S. 24.

⁵⁸ Vgl. Ebd., 2013, S. 24.

⁵⁹ Woppowa, 2015.

Konfession.⁶⁰ Für die Entwicklung einer konfessorischen Kompetenz, welche Orientierungs-, und Entscheidungsfähigkeit in religiösen, ethischen und weltanschaulichen Belangen fokussiert, verweist Woppowa in Übereinstimmung mit Englerts angeführten Überlegungen zur Innenperspektive auf die Notwendigkeit einer konfessionellen Bindung des Religionsunterrichts.⁶¹ Er sei also nicht hinsichtlich seiner Zielsetzung als „konfessionell“ zu bezeichnen, „sondern im Sinne seines Ausgangspunktes bzw. seines Bezugsrahmens.“⁶² Im Detail bedeutet dies, dass das spezifisch konfessionelle am konfessionellen Religionsunterricht nicht die Schülerschaft ist. Diese müsse sich ungeachtet ihrer Religion oder Konfession lediglich darauf einlassen, die Perspektive einer religiösen Tradition „in Affirmation und Abgrenzung, in Dialog und Zuspitzung“ einzunehmen. Die konfessionellen Rahmenbedingungen manifestieren sich vielmehr in den gelehrten Inhalten sowie in der Person des/der Religionslehrers/in.⁶³ Letzterer kommt dabei eine besonders bedeutende Rolle zu. Als im Dienst der Kirche bestellte Lehrkräfte und Vertreter/innen ihrer Konfessionen treten sie als „native guides“⁶⁴ bzw. als „role-model“⁶⁵ auf, welche die konfessionsspezifischen Traditionen authentisch weitergeben können. Nur durch die Verwurzelung der Lehrkräfte in ihrer Konfession und einem damit einhergehenden „commitment“ im Unterrichtsgeschehen kann schließlich Transparenz gewährleistet werden.⁶⁶ Ähnlich beschreiben dies Gmoser und Weirer, die gerade in der „transparenten Positionalität der Lehrkräfte“ eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen „Austausch von und über Religionen“ sehen.⁶⁷ Damit einhergehend müsse konfessioneller Unterricht stets in „reflektierter Positionalität“ bzw. „reflektierter Toleranz“ geschehen. Das heißt, die Religionslehrer/innen erkennen im Sinne des Überwältigungsverbots trotz Festhalten am eigenen Wahrheitsanspruch, die Position des „Anderen“ als legitim an.⁶⁸

⁶⁰ Vgl. Gärtner, 2016, S. 48.

⁶¹ Vgl. Woppowa, 2015.

⁶² Englert, 2015, S. 20.

⁶³ Vgl. Schröder, 2014, S. 169.

⁶⁴ Englert, 2013, S. 24-25.

⁶⁵ Schröder, 2014, S. 169.

⁶⁶ Vgl. Ebd., 2014, S. 167.

⁶⁷ Gmoser & Weirer, 2019, S. 185-186.

⁶⁸ Vgl. Schröder, 2014, S. 170.

3.2.2 Konfessionelle Kooperation

Wirft man einen Blick auf aktuelle religionspädagogische Diskurse in Österreich und Deutschland, überwiegen hinsichtlich der Dispositionen zur organisatorischen Ausgestaltung des Religionsunterrichts jene Konzeptionen, die an der Bekenntnisorientierung festhalten.⁶⁹ Gleichzeitig zeigt sich eine große Mehrheit einsichtig, dass in Anbetracht der verschiedenen internen und externen Rahmenbedingungen für den konfessionellen Religionsunterricht die Fortführung eines flächendeckend eingesetzten monokonfessionellen Organisationsformates fragwürdig erscheint. Folgende Aussage Lehner-Hartmanns scheint an dieser Stelle konstitutiv: „Pluralität mit Uniformität begegnen zu wollen, mutet widersprüchlich an.“⁷⁰ Realitätsberücksichtigende Überlegungen zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts müssen daher die Einführung kontextsensitiver Modelle, „die den situativen Faktoren im Unterricht ebenso Rechnung tragen wie den schulstandortspezifischen Besonderheiten“⁷¹, ins Zentrum rücken. Unterstützt wird solch eine Forderung auch von diversen kirchlichen Verantwortungsträger/innen. Das Positionspapier des „Österreichischen Religionspädagogischen Forum“ postuliert beispielsweise:

„Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät etwa aufgrund zu geringer TeilnehmerInnenzahlen, müssen kontextsensible, nach Schultyp und Standort differenzierte Modelle im Rahmen des von Kirchen und Religionsgesellschaften verantworteten Religionsunterrichts entwickelt werden, damit die Schule ihrer Verpflichtung zur religiösen Bildung nachkommen kann.“⁷²

Eine im gesamten deutschsprachigen Raum vielfach untersuchte und mittlerweile an mehreren Schulstandorten alternativ eingesetzte Organisationsform stellt dahingehend das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (KoKoRu) dar.⁷³ Anknüpfend an Vorgängerprojekte in den deutschen Bundesländern Baden-Württemberg, Niedersachsen, Hessen sowie teilweise in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein⁷⁴ startete die Evaluierung des KoKoRus in Wien mit dem Schuljahr 2001/02 unter Verantwortung der katholischen, der evangelischen, der griechisch-orientalischen sowie der altkatholischen Kirche.⁷⁵

⁶⁹ Vgl. Schambeck, 2018, S. 705.

⁷⁰ Lehner-Hartmann, 2014, S. 106.

⁷¹ Lindner, 2018, S. 46.

⁷² Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 2010, S. 62.

⁷³ Vgl. Mann & Bünker, 2006, S. 25.

⁷⁴ Vgl. Schröder, 2014, S. 182.

⁷⁵ Vgl. Lindner & Krobath, 2017, S. 231-232.

Im Zentrum des Modells steht ökumenisches Lernen, womit „ein ganzheitliches, auf Verständigung und Versöhnung zielendes grenzüberschreitendes Lernen, das handlungsorientiert und handlungsorientierend sein soll“, gemeint ist.⁷⁶ Diese Form der Organisation dürfe aber nicht mit einem ökumenischen Religionsunterricht verwechselt werden. Dort werden konfessionelle Unterschiede nivelliert, indem die Suche nach einem „kleinsten gemeinsamen Nenner“⁷⁷ hinsichtlich des Lehrplanes im Vordergrund steht. Der KoKoRu zielt vielmehr auf ein ökumenisches Voneinander-Lernen, „auf die immer weiterreichende Entdeckung und Entwicklung von Gemeinsamkeiten, aber stets unter Berücksichtigung der bleibenden Unterschiede und Differenzen“ ab.⁷⁸ Es geht also nicht um eine Vereinheitlichung der Vielfalt der verschiedenen christlichen Kirchen, sondern um eine Einheit in versöhnter Verschiedenheit. Bei solch einer ökumenischen Zusammenarbeit kommt, so der römisch-katholische Theologe Wolfgang Thönissen „ein partizipatives, nicht ein integratives Modell in den Blick, das für unterschiedliche ekklesiale Gestaltungen Raum lässt.“⁷⁹ In diesem Sinne ist KoKoRu nicht als Alternative zum konfessionellen Modell zu sehen, sondern als eine „zeitgemäße Ausformung von Konfessionalität.“⁸⁰ Das Lernziel „ökumenisches Lernen“ setze gemäß Jäggle die Entwicklung bzw. Bewusstmachung der eigenen konfessorischen Identität im Sinne Woppowas, sowie die Bereitschaft einer wechselseitigen Perspektivenübernahme voraus.⁸¹ Durch die Einübung einer Perspektivenübernahme, die es erlaubt Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie Grenzen der einzelnen Konfessionen zu eruieren, wird ein Lernprozess eingeleitet, „der die eigenen Standorte nicht relativiert, sondern besser verstehen lässt und begründet.“⁸² Gemäß Grümme wird dabei „learning from religion“ fokussiert.⁸³

Weitere Ausführungen zu Formen, Chancen und Herausforderungen des KoKoRu-Projektes werden aufgrund dessen Nähe zum dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht im Zuge des folgenden Kapitels erörtert.

⁷⁶ Danner, 2015, S. 49.

⁷⁷ Mann & Bünker, 2006, S. 26.

⁷⁸ Danner, 2015, S. 48.

⁷⁹ Hintzen & Thönissen, 2001, S. 125.

⁸⁰ Caspary, 2016, S. 44.

⁸¹ Vgl. Jäggle, 2006, S. 37.

⁸² Jäggle, 2006, S. 39; Vgl. Biesinger, Conrad, Gronover, & Schweitzer, 2006, S. 202-205; Vgl. Englert, 2015, S. 24-25.

⁸³ Vgl. Grümme, 2017, S. 18.

4. Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht (dk:RU)

4.1 Überblick

Der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht (dk:RU) ist ein in Wien im Schuljahr 2015/16 gestartetes Forschungsprojekt und stellt eine Weiterentwicklung bzw. „nähere Explikation von KoKoRu“ dar.⁸⁴ Im März 2017 wurde die von den Schulämtern der beteiligten Kirchen organisierte Steuerungsgruppe des KoKoRus in jene des dk:RUs integriert. Die kooperierenden Parteien des Projektes umfassen, gleichwie in seinem Vorgängermodell, die katholische, die evangelische, die griechisch-orientalische und die altkatholische Kirche.⁸⁵ Weitere anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften, wie etwa die Freikirche Österreich, befinden sich vorerst im Beobachterstatuts.⁸⁶

Im dk:RU rückt allem voran der Dialogaspekt in den Mittelpunkt der Forschungsdiskussion. Fokussiert wird im Allgemeinen „die Förderung einer Dialog- und Pluralitätsfähigkeit auf Gesellschaftsebene, Empathiefähigkeit und Stärkung religiöser Identität auf individueller Ebene sowie auf struktureller Ebene die Aufrechterhaltung des konfessionellen RU.“⁸⁷ Göllner fügt dem die „Erfahrbarmachung der Offenheit der christlichen Kirchen für die jeweils anderen“ hinzu.⁸⁸

4.2 Formen des dk:RUs

Unter der Prämisse der Aufrechterhaltung des Konfessionalitätsprinzips, wie es im Religionsunterrichtsgesetz verankert ist, werden im dk:RU verschiedene Kooperationsformen realisiert. Ihre Umsetzung ist dabei von den jeweiligen standortspezifischen Rahmenbedingungen und diversen internen Vereinbarungen der Konfessionen abhängig.⁸⁹ Die Basis für all diese Unterrichtsformen bildet allenfalls die Authentizität der verwendeten Quellen und gewählten Gesprächspartner/innen.⁹⁰ Gemäß den Protokollen der Steuerungsgruppe hat sich die Form des Team-teachings als besonders populär unter den Lehrkräften herausgestellt. Dabei unterrichten Lehrer/innen verschiedener beteiligter

⁸⁴ Lindner & Krobath, 2017, S. 233

⁸⁵ Vgl. Lindner, 2018, S. 35; Vgl. Krobath & Lindner, 2017, S. 165.

⁸⁶ Vgl. Moser-Zoundjiekpon, 2017.

⁸⁷ Projektbeschreibung dk:RU, 2017.

⁸⁸ Göllner, 2016, S. 5.

⁸⁹ Vgl. Biesinger, Conrad, Gronover, & Schweitzer, 2006, S. 188-189.

⁹⁰ Vgl. Schröder, 2017, S. 41-42.

Konfessionen im Team die gemischt-konfessionelle Klasse.⁹¹ Danner verweist unter Rückbezug auf Beywl und Zierer auf Vorzüge dieser Unterrichtsmethode. Demnach zeige es die Stärken beider Lehrpersonen, aktiviere kreative Prozesse durch die gemeinsame Planung und wechselseitige Anregungen und ermögliche eine intensivere individuelle Betreuung der Schüler/innen. An dieser Stelle sei allerdings anzumerken, dass zur Effektivität des Team-teachings bisher nur wenig Empirie existiert.⁹² Eine weitere Form stellt das sogenannte Delegationsmodell dar. Dabei wird die gemischt-konfessionelle Klasse über einen festgesetzten Zeitrahmen von einer Religionslehrkraft unterrichtet.⁹³ In Verbindung mit dem KoKoRu-Projekt wurden darüber hinaus folgende Unterrichtsformen etabliert: der Semestertausch, bei dem Lehrpersonen aus den verschiedenen Konfessionen in der Form eines semesterweisen Nacheinanders unterrichten⁹⁴; Parallelunterricht, in welchem Lehrpersonen in getrennten Klassen parallel das gleiche Thema unterrichten und zudem Phasen des gemeinsamen Unterrichtens vorgesehen sind; Wechselunterricht, bei dem Lehrkräfte die zu unterrichtenden Schüler/innengruppen tauschen oder auch Wahlunterricht, worin Lehrer/innen Unterricht zu verschiedenen Aspekten eines Themas erteilen und die Schüler/innen je nach Eigeninteresse einen der angebotenen Unterrichte wählen können.⁹⁵

4.3 Aktueller Forschungsstand

Erste Evaluationen zum dk:RU in Wien wurden der Steuerungsgruppe im März 2017 vorgelegt und diskutiert. Aufgrund der erstmaligen Erprobung des Modells erfolgte die Realisierung der Evaluation prozessbegleitend (formativ), das heißt offen in Bezug auf Verbesserungen und Weiterentwicklung von dessen ursprünglichen Zielsetzungen. Dem Projekt liegt demnach ein explorativer Charakter zugrunde. Unter Berücksichtigung der diversen Kontextbedingungen der teilnehmenden Schulen wurde für die Datenerhebung ein multimethodischer Zugang gewählt. Untersucht wurden mithilfe von Tagebucheinträgen und explorativen Fallstudien die Auffassungen von unterrichtenden Religionslehrer/innen, Schüler/innen, Eltern und vereinzelt den Schulleitungen vor Ort.⁹⁶ Um ein möglichst ganzheitliches Bild des Forschungsgegenstandes zu erlangen, wurden die Fallstudien unter besonderer

⁹¹ Vgl. Danner, 2015, S. 48; Vgl. Biesinger, Conrad, Gronover, & Schweitzer, 2006, S. 204.

⁹² Vgl. Beywl & Zierer, 2014, S. 259 in: Danner, 2015, S. 48.

⁹³ Vgl. Lindner, 2018, S. 35; Vgl. Krobath & Lindner, 2017, S. 164-165.

⁹⁴ Vgl. Lindner, 2018, S. 35.

⁹⁵ Vgl. Danner, 2015, S. 48; Vgl. Mann & Bünker, 2006, S. 25.

⁹⁶ Vgl. Lindner & Krobath, 2017, S. 236.

Berücksichtigung der Schultypen, Klassenstufen und Konfessionszugehörigkeit der Lehrpersonen und Schüler/innen an vier verschiedenen Schulen durchgeführt:

Schule	Rahmenbedingungen
Standort A	13 SR, Tandem kath./orth. RL
Standort B	09 SR, semesterweise kath./orth. RL
Standort C	22 SR, Tandem evang./kath. RL
Standort D	19 SR, kath. RL

Abbildung 1: Sampling Schulen
Quelle: Lindner & Krobath, 2017, S. 237.

Aus der ersten Evaluationsstudie zogen Lindner und Krobath folgende zentrale und zukunftsweisende Schlussfolgerungen:⁹⁷

- Die Anzahl an Rückmeldungen der Evaluationsteilnehmer/innen zum dk:RU fiel überwiegend positiv aus. Neben der Vertiefung von Wissen über die eigene Konfession fördere er die Begegnung mit anderen Konfessionen auf Augenhöhe. Indem ein respektvoller Ort der Begegnung geschaffen wird, Gemeinsamkeiten gestärkt und gleichzeitig ein toleranter Umgang mit den Differenzen eingeübt wird, stärke der dk:RU nicht nur das Bewusstsein über die eigene Konfession, sondern auch die Entwicklung von Pluralitätsfähigkeit.
- Diverse kritische Äußerungen seitens der Schüler/innen würden weniger eine Bewertung des Modelles an sich porträtieren, sondern beziehen sich vor allem auf das Unterrichtssetting (Inhalt, Gruppengröße, Verhalten und Handeln der Lehrperson) und organisatorische Faktoren.⁹⁸
- Der Erfolg des dk:RUs stehe außerdem in enger Verbindung mit den Kompetenzen der Religionslehrer/innen sowie deren Kooperationsfähigkeit und Gestaltung der Unterrichtseinheiten. Diesbezüglich ist, wie schon in seinem Vorgängermodell KoKoRu, eine fehlende „Didaktik des kooperativen Religionsunterrichts“⁹⁹ zu verzeichnen.
- Darüber hinaus werde die Effektivität des dk:RUs von den individuellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schulen beeinflusst, weswegen standortspezifisch klare Regelungen hinsichtlich der Kooperationsformen zu treffen seien.

⁹⁷ Vgl. Lindner & Krobath, 2017, S. 261-263.

⁹⁸ Vgl. ebenso Lindner, 2018, S. 37,45-46.

⁹⁹ Schweitzer, 2013, S. 32.

- Sowohl die Befragung der Schüler/innen, als auch jene der Eltern lassen den Wunsch nach einer Ausweitung der Kooperation mit dem Islam erkennen. In Anbetracht der wachsenden Anzahl an muslimischen Schüler/innen im Klassenraum¹⁰⁰ scheint es nicht überraschend, dass ein vermehrtes Interesse an deren Glaubensinhalten und Ritualen geäußert wird. Befragte Eltern erhoffen sich für ihre Kinder durch eine stärkere interreligiöse Ausrichtung, dass ein „angemessener Umgang“¹⁰¹ mit dem medial stark präsenten Islam angeeignet werden kann.

4.4 Chancen und Herausforderungen des dk:RU

Unter Rückbezug der Ergebnisse des aktuellen Forschungsstandes zum dk:RU, sollen folgende weitere Potentiale und Spannungsfelder des Modells kritisch reflektiert werden. Dabei wird neben exemplarisch angeführter Fachliteratur zum Thema konfessioneller Kooperation insbesondere auf empirische Untersuchungen zur Einstellung von Religionslehrkräften Bezug genommen.

4.4.1 Organisation und Administration

Gleichwie der konfessionelle Religionsunterricht im Allgemeinen mit organisatorisch-administrativen Herausforderungen konfrontiert ist, so auf der Mikroebene auch das Modell des dk:RU. Hier sei auf Biesinger u.a. sowie Danner und Rees zu verweisen, die verschiedene Faktoren nennen, welche die Umsetzung der konfessionellen Kooperation in der Praxis erschweren. Dazu gehören teils geringe Unterstützung seitens der Schulleitungen und Schulämter, bürokratischer Mehraufwand, unterschiedliche Rahmenbedingungen wie etwa der Mangel an Vertreter/innen der diversen Konfessionen im Lehrerkollegium, allem voran im ländlichen Bereich, oder auch hoher zeitlicher Aufwand und Bereitschaft seitens der Lehrer/innen für die Gestaltung von kooperativen Unterrichtseinheiten und nachfolgender Reflexion eben dieser.¹⁰² Hinzu kommen fehlende, auf Kooperation ausgelegte Lehrpläne sowie entsprechende Lehrmaterialien.¹⁰³ Nichtsdestotrotz bestätigen diverse Studien den Wunsch von Religionslehrer/innen, die Kooperation mit anderen Konfessionen im Religionsunterricht zu fördern und dabei das Konfessionalitätsprinzip beizubehalten. Biesinger

¹⁰⁰ Vgl. Lindner, 2018, S. 33.

¹⁰¹ Krobath & Lindner, 2017, 170.

¹⁰² Vgl. Biesinger, Conrad, Gronover, & Schweitzer, 2006, S. 202-203; Vgl. Danner, 2015, S. 51.

¹⁰³ Vgl. Rees, 2018, S.67.

und Schweitzer konkludieren beispielsweise aus ihren Erhebungen zum konfessionell-kooperativen Modell in Grundschulen in und rundum Tübingen:

„Zusammenfassend ist von den Lehrerbefragungen her eindeutig festzuhalten, dass konfessionelle Kooperation eine gewinnbringende Herausforderung ist. Wenn sich Lehrerinnen und Lehrer auf die konfessionelle Kooperation einlassen, entstehen Wahrnehmungs- und Diskursebenen, die auch für die eigene Identität und Kompetenz wirksam werden. Die Lehrerinnen und Lehrer schätzen diese Art der konfessionellen Kooperation als anspruchsvoll und auch für die eigenen Weiterentwicklung hochinteressant ein.“¹⁰⁴

Eine durchgeführte Studie in Grundschulen und der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg kommt zu sehr ähnlichen Resultaten. Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse dieser Studie auf die positiven Auswirkungen der kollegialen Zusammenarbeit der Religionslehrkräfte auf die gesamte Schulentwicklung. Zudem vernahmen die Religionslehrer/innen durch die Kollaboration mit anders-konfessionellen Kollegen/innen als auch durch das gemeinsame Unterrichten im Klassenverband eine Aufwertung ihrer Stellung an den Schulen.¹⁰⁵

4.4.2 Ausbildung und Fortbildung

Kuld postuliert in seinen Ausführungen zur Ausbildung von Religionslehrer/innen: „Professionelles Handeln braucht den verlässlichen institutionellen Rahmen.“¹⁰⁶ Schon während der Erprobungsphase des dk:RUs wurde offenbar, dass es den bereits ausgebildeten Religionslehrkräften an hinlänglicher Vorbereitung zur konfessionell-kooperativen Organisationsform fehlt.¹⁰⁷ Kuld verortet die Ursache dieses Defizites unter Rückgriff auf wissenschaftliche Evaluationsstudien in Baden-Württemberg, einerseits in die universitären Lehrpläne, welche die Inhalte anderer Konfessionen nur unzureichend behandeln und andererseits in die nur wenig gepflegte Kooperation zwischen den verschiedenen Fakultäten.¹⁰⁸

In Österreich hat man hingegen bereits anfängliche Maßnahmen zur besseren Vorbereitung auf konfessionelle Kooperation getroffen. Allem voran sei hier die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems zu nennen, welche konfessionsüberschreitende Zusammenarbeit bei der Aus-, Fort-, und Weiterbildung von Religionslehrkräften in den Blick nimmt. Im Jahr 2007 wurde das Thema konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in das Curriculum integriert und somit die Möglichkeit eröffnet, sich für solch eine Form des Unterrichtens (nach) zu

¹⁰⁴ Schweitzer, Biesinger, & u.a., 2002, S. 194.

¹⁰⁵ Vgl. Kuld, Schweitzer, Tzscheetzsch, & Weinhardt, 2009, S. 167-168.

¹⁰⁶ Kuld, 2014, S. 250.

¹⁰⁷ Vgl. Danner, 2015, S. 49.

¹⁰⁸ Vgl. Kuld, 2014, S. 248-250.

qualifizieren.¹⁰⁹ Eine Evaluierung des Lehrgangs, welche im Jahr 2010/11 anhand von Interviews und Gruppengesprächen mit Lehrenden und Absolvent/innen des ersten Jahrgangs durchgeführt wurde, zeigt, dass angehende Religionslehrer/innen die Auseinandersetzung und Kooperation mit verschiedenen Konfessionen und Religionen während ihrer Ausbildung als positiv einschätzen. Eigene konfessionelle Inhalte, Traditionen und Spiritualität werden dabei nicht nivelliert, sondern vielmehr die konfessionelle Identität durch Reflexion und wertschätzende Begegnung mit "dem Anderen" gestärkt.¹¹⁰ Jedoch resümiert die Mehrheit der Student/innen, dass die Beschäftigung mit den Unterschieden der jeweiligen Konfessionen zu sehr im Mittelpunkt stehe, während Themen aus der Lebenswelt der Schüler/innen nur wenig thematisiert werden. Neben dem fehlenden Praxisbezug werde außerdem vermehrt der Wunsch nach Skripten und mehr konfessionell-kooperativen Lehrveranstaltungen geäußert. Letzteres scheint gemäß den Untersuchungen in Verbindung mit guten Beziehungen auf der persönlichen Ebene zu stehen.¹¹¹ Ritzer und Krobath merken an: Die „Gefahr in der konfessionellen Kooperation besteht darin, dass persönliche Konflikte auf eine ökumenische Ebene gehoben werden.“ Als Folge davon werde Konfessionalität oftmals fälschlicherweise als Auslöser von Konflikten wahrgenommen.¹¹² Ein wichtiges Ausbildungsziel muss deswegen sein, „zu einer professionellen Haltung im konfessionell-kooperativen Geschehen beizutragen, die nicht nur von der Sympathie der Akteure abhängig ist.“¹¹³

Ein weiterer Aspekt, der für zukünftige Überlegungen zur kooperativen Lehrer/innenausbildung von Bedeutung ist, betrifft die Situation der Mehrheits- bzw. Minderheitskonfessionen in Österreich.¹¹⁴ Obwohl eine starke ökumenische Offenheit und gegenseitige Anerkennung innerhalb vieler Kirchen vorherrscht¹¹⁵, zeigt sich im Bildungsbereich ein Wissensgefälle zwischen der Mehrheitskonfession römisch-katholisch und den verschiedenen Minderheitskonfessionen. Empirische Studien von der Religionspädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien und der Evangelischen Religionspädagogischen Akademie¹¹⁶ sowie die von Lindner und Krobath durchgeführte

¹⁰⁹ Vgl. Danner, 2015, S. 49-50.

¹¹⁰ Vgl. Ritzer & Krobath, 2014, S. 253.

¹¹¹ Vgl. Danner, 2015, S. 51.

¹¹² Ritzer & Krobath, 2014, S. 254.

¹¹³ Ritzer & Krobath, 2014, S. 254.

¹¹⁴ Vgl. Lindner, 2018, S. 34.

¹¹⁵ Vgl. Jäggle, 2006, S. 40.

¹¹⁶ Vgl. Bastel & Miklas, 2006, S. 43-57.

Evaluation des dk:RUs in Wien¹¹⁷ verweisen darauf, dass Schüler/innen und Lehrer/innen von Minderheitskonfessionen ein größeres Wissen über die Mehrheitskonfession besitzen als umgekehrt.¹¹⁸ Lindners Ausführungen zur Schüler/innenperspektive zum konfessionell-kooperativen Unterricht zeigt in Bezug darauf:

„Fühlen sich SchülerInnen bei ihrer Religionslehrerin/ bei ihrem Religionslehrer nicht aufgehoben oder in ihrer Konfessionalität wenig respektiert, äußert sich dies in einer eher skeptischen, manches Mal auch abwertenden Haltung zum gemeinsamen Religionsunterricht.“¹¹⁹

Um einen Dialog basierend auf gegenseitiger Anerkennung und wechselseitiger Perspektivenübernahme gewährleisten zu können, ist es deswegen notwendig, Religionslehrkräfte bereits in der Ausbildung dahingehend zu sensibilisieren und verstärkt die Aneignung von Wissen über andere Konfessionen zu fokussieren.

4.4.3 Spannungsfeld gelebte vs. gelehrte Religion

Ein weiteres Problemfeld ergibt sich aus der Frage, welche Rolle die gelebte Religion der Religionslehrer/innen im Unterricht spielt. Während Unterstützer/innen des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts gerade in der Konfessionalität der Lehrperson einen konstitutiven Teil eben dieses sehen, präsentieren diverse empirische Daten ein ernüchterndes Ergebnis. Hinsichtlich der Thematik gelebter und gelehrter Religion von Religionslehrkräften sind vor allem Datenerhebungen von Feige u.a. in Niedersachsen und Baden-Württemberg von großer Bedeutung. Entgegen der weitverbreiteten Annahme, dass die Vorbildfunktion von Religionslehrer/innen die authentische Darbietung ihrer gelebten Religion im Unterricht impliziert, orten Feige u.a. eine Distanz zwischen gelebter und gelehrter Religion. Darin sehen sie jedoch gleichzeitig ein wichtiges Momentum für religiöse Bildungsprozesse:

„Würde bildungstheoretisch eine Identität zwischen gelebter Religion eines Lehrenden und seinem Bildungskonzept postuliert, würde die religiöse Überzeugung der ReligionslehrerInnen zum alleinigen Maßstab für ihren Unterricht gemacht. [...] Zwar stehen ReligionslehrerInnen als BildungsagentInnen alle vor der Aufgabe, *habituell* Religion als Unterrichtsgegenstand in den Unterricht einzubringen. Aber dieser Zugriff auf die gelebte Religion vollzieht sich nicht vermittelt, sondern über individuell zu leistende Reflexionsprozesse, die eine *Distanz* von gelehrter und gelebter Religion induzieren.“¹²⁰

¹¹⁷ Vgl. Krobath & Lindner, 2017, S. 168.

¹¹⁸ Vgl. Lindner & Krobath, 2017, S. 168; Vgl. Bastel & Miklas, 2006, S. 57.

¹¹⁹ Lindner, 2018, S. 46.

¹²⁰ Feige, Dressler, Lukatis, & Schöll, 2000, S. 178

Im Gegensatz zur Hamburger Studie von Langer im Jahr 1989 negieren Feige und Tzscheetzsch das Phänomen der Ent-konfessionalisierung bzw. Ent-christlichung des Religionsunterrichts oder auch der Religionslehrkräfte. Eine Verwurzelung in der eigenen Konfession seitens der Lehrpersonen sei demnach durchaus gegeben, jedoch oftmals von geringer Bedeutung für das professionelle Selbstverständnis.¹²¹ Für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg wird resultiert:

„Die [...] ausgewiesene unterrichtliche Ziele-Struktur ist in zwar nicht ausschließlicher, aber doch in zuallererst dominanter Form von der Betonung allererst *allgemein*-christlicher Grundaussagen und zugleich von weit überwiegender Negation *bestimmter* konfessions-institutioneller Spezifika getragen.“¹²²

In Übereinstimmung damit zeigen empirische Untersuchungen von Englert u.a. zum Unterrichtsgeschehen in Essen, dass explizite konfessionelle Positionierungen seitens der Lehrpersonen und damit bekenntnisorientierte Statements in der Praxis kaum zum Vorschein kommen. Zu beobachten sei vielmehr eine „Versachkundlichung“ des Unterrichts: „Es wird im Umgang mit religiösen Zeugnissen eher eine Beobachter- als eine Teilnehmerperspektive eingenommen. Auch der christliche Glaube wird nicht selten wie eine ‚Fremdreligion‘ behandelt.“¹²³ An dieser Stelle sei auf eine im Jahr 2009 in Deutschland bundesweit durchgeführte Untersuchung zum Lehramtsstudium Religion von Lück hingewiesen. Er vermerkt darin unter anderem eine stark variierende religiöse Sozialisation und unterschiedliche religiöse Praktiken unter den Studierenden.¹²⁴

Im Interesse einer zukunftsfähigen Weiterentwicklung des Religionsunterrichts sollten Argumentationen zugunsten einer Aufrechterhaltung des Konfessionalitätsprinzips im Unterrichtsgeschehen das Spannungsfeld von gelehrter und gelebter Religion verstärkt in den Blick nehmen. Zudem wäre es überlegenswert, verschiedene empirische Untersuchungen, wie etwa jene von Englert u.a. und Lück, auf mögliche Zusammenhänge zu überprüfen.

4.5 Ausweitung interreligiöse Kooperation

Ein Aspekt, der bisher nur nebensächlich beleuchtet wurde, betrifft das Thema der interreligiösen Ausweitung der Kooperation. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass das Modell des dk:RUs eine solche Kooperation zum derzeitigen Forschungsstandpunkt nicht vorsieht. Gleichzeitig wird eine Ausweitung nicht grundsätzlich ausgeschlossen. Lindner und

¹²¹ Vgl. Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 20.

¹²² Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 88.

¹²³ Englert, Hennecke, & Kämmerling, 2014, S. 371.

¹²⁴ Vgl. Rothgangel, 2015, S. 101-102.

Krobath merkt zum Versuch, eine Kooperation von Beginn an zu realisieren lediglich an, dass diese „nicht zustande gekommen“¹²⁵ ist. Nichtsdestotrotz bringen verschiedene empirische Untersuchungen sowie allgemein religionspädagogische Überlegungen den Wunsch und die Notwendigkeit zum Ausdruck, interreligiöses Lernen stärker zu fokussieren. Dabei wird allem voran der christlich-islamische Dialog ins Zentrum gerückt.

4.5.1 Positive Wahrnehmung

Im Rahmen der Evaluierung des dk:RU Projektes wurde gezeigt, dass Schüler/innen Religion im Gegensatz zu Konfessionalität durchaus „als Zuordnungs- und Differenzkategorie“ sehen. Der dk:RU setzt also reflexive Prozesse in Gang, bei denen ein Nachsinnen über die persönliche religiöse Referenzgruppe in Auseinandersetzung mit anderen Religionen hervorgerufen wird.¹²⁶ Besonders wünschenswert für Schüler/innen und darüber hinaus den Eltern, sei die verstärkte Inklusion des Islam in das Kooperationsgeschehen. Krobath und Lindner resümieren: „SchülerInnen nehmen die Gegenwart muslimischer KlassenkollegInnen wahr und übertragen positive Erfahrungen aus dk:RU auf den Klassenkontext.“¹²⁷ Dabei wird die religionspädagogische Intention des „learning in the presence of the other“ fokussiert.¹²⁸ Religionsdidaktiker und Theologe Roebben meint mit dieser Aussage, dass die Begegnung mit einem religiös anderen Subjekt zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität beitrage und somit nachhaltig die Entwicklung und Stärkung der eigenen Identität sowie der konstruktive Umgang mit Diversität gefördert werde.¹²⁹

Andere empirische Untersuchungen zeigen, dass interreligiöse Kooperationen in verschiedenen Ausprägungen bereits realisiert und vielfach als bereichernd und positiv wahrgenommen werden. Die Auswertungen von Rothgangel, Lück und Klutz des evangelischen Religionsunterrichts im Rheinland zeigen zum Beispiel, dass eine Kooperation mit dem islamischen Religionsunterricht vor allem in Form von gemeinsamen Projekten und außerschulischen Veranstaltungen, jedoch nicht im Sinne gemeinsam gestalteter Unterrichtsphasen, stattfindet. Religionslehrer/innen sehen sowohl hier als auch in weiteren Bereichen, wie etwa interreligiösen Schulfesten, noch Entwicklungspotential.¹³⁰ Der Wunsch

¹²⁵ Lindner & Krobath, 2017, S. 232.

¹²⁶ Vgl. Krobath & Lindner, 2017, S. 168.

¹²⁷ Krobath & Lindner, 2017, S. 170.

¹²⁸ Roebben, 2016, S. 51.

¹²⁹ Roebben, 2012 in Klutz, 2015, S. 230-231.

¹³⁰ Vgl. Rothgangel, Lück, & Klutz, 2017, S. 258-259.

nach stärkerer interreligiöser Kooperationen und der Forcierung von interreligiösen Unterrichtseinheiten findet sich, gemäß den Evaluierungen des Projektes „Integration durch interreligiöse Bildung“, auch bei Schulleiter/innen in den österreichischen Bundesländern Kärnten und Steiermark. Diese nennen vor allem die geringe schulische Anwesenheitszeit islamischer Religionslehrer/innen als besondere Hürde beim Versuch, interreligiöse Kooperation zu fördern.¹³¹

4.5.2 Alternative Unterrichtsmodelle

Im Diskurs um die Frage inwiefern interreligiöses Lernen im Religionsunterricht optimiert werden kann, wurden in den letzten Jahrzehnten bereits einige Unterrichtsmodelle entworfen und in der Praxis erprobt. Im Folgenden sollen ausgewählte Beispiele kurz dargestellt werden.

Unterricht im Klassenverband

Eine vielfach diskutierte Variante stellt der multireligiös ausgerichtete Unterricht im Klassenverband dar, in welchem Schüler/innen verschiedener Religionen und Konfessionen simultan unterrichtet werden. Im Zentrum steht dabei das gleichberechtigte Nebeneinander aller Parteien, was vor allem durch die inhaltliche Ausrichtung auf ethische Themen, Lebens-, und Religionskunde sowie Werteerziehung gewährleistet wird.¹³² Als Vorbild dieser Unterrichtsform dient das Hamburger Modell, wo seit vielen Jahrzehnten „Religionsunterricht für alle“ durchgeführt wird. Gestartet unter evangelischer Verantwortung, beteiligen sich an deren konzeptionellen und inhaltlichen Weiterentwicklung mittlerweile auch weitere, in Hamburg vertretene Religionsgemeinschaften.¹³³

Überlegungen zur Weiterentwicklung eines von Kirchen und Religionsgemeinschaften gemeinsam verantworteten Religionsunterricht im Klassenverband finden sich zudem bei Jäggle sowie Mette und Hütte. Ersterer postuliert beispielsweise, dass Religionsunterricht verpflichtet sei „den Plural zum Thema“ zu machen, was nur durch eine dialogische Ausrichtung gewährleistet werden kann.¹³⁴ Die Gefahr einer Verschmelzung von Religions-, und Ethikunterricht sieht Jäggle nicht.¹³⁵ Klutz fügt an dieser Stelle unterstützend hinzu, dass der Dialog der Religionen in der Unterrichtsdurchführung einen „authentische[n] Zugang zu

¹³¹ Vgl. Gmoser & Weirer, 2019, S.172.

¹³² Vgl. Grümme, 2017, S. 19.

¹³³ Vgl. Keßler, 2014, S. 49.

¹³⁴ Jäggle, 2009, S. 56.

¹³⁵ Vgl. Jäggle, 2011, S. 10-11.

Religion ermöglicht, bei dem die Wahrheits- und Gottesfrage nicht ausgespart werden.“¹³⁶ Empirische Untersuchungen von Mette und Hütte in verschiedenen Schultypen in Nordrhein-Westfalen haben zudem gezeigt, dass die rechtlich nicht abgesicherte religions- bzw. konfessionsübergreifende Unterrichtsform in der Praxis längst Realität geworden ist.¹³⁷ Gründe dafür liegen einerseits im schulorganisatorischen Bereich, denn an vielen Schulstandorten würde der Religionsunterricht ganz ausfallen, sofern er nicht im Klassenverband angeboten wird.¹³⁸ Andererseits wird von pädagogischer Seite der Mehrwert des Zusammenbleibens der Klasse betont.¹³⁹ Im Zentrum stehe, so Schröder, „gemeinsames Lernen für das Stabilisieren der Klassengemeinschaft, das Einüben von Verständigung oder die Stimulanz daseins- und wertbezogener Lernprozesse durch Verschiedenheit [...]“¹⁴⁰ Als Einwand zur Einführung eines gemeinsam verantworteten Religionsunterrichts von Seiten der Kirchen und Religionsgesellschaften verweist Englert auf die Schwierigkeit, die Inhalte der verschiedenen Parteien in einem gemeinsamen Lehrplan zu vereinigen:

„Auf die Entwicklung welcher religiöser Kompetenzen sollte ein solcher Religionsunterricht abzielen? Darf man den Optimismus haben, dass auch nur Juden, Christen und Muslime sich auf eine gemeinsame Vorstellung davon verständigen könnten, was ‚religiöse Orientierungsfähigkeit‘, was ‚reife Religiosität‘, was einen ‚erwachsenen Glauben‘ ausmacht? Darf man die Hoffnung haben, dass es ein von allen großen Religionen approbiertes Tableau der im Religionsunterricht zu erarbeitenden Themen, Texte, Glaubensvorstellungen, Feste, Rituale usw. geben könne? Ein Tableau, das man von Seiten der Religionen nicht nur als unvermeidlich armselige Schwundform religiöser Bildung betrachte, sondern wirklich auch schätze und aus eigener Überzeugung unterstütze?“¹⁴¹

Während sich Englert auf den bundesdeutschen Kontext bezieht, betont Klutz, dass in Österreich diesbezüglich bereits eine vielversprechende Einigung im Rahmen der kompetenzorientierten Matura an Allgemein Bildenden Höheren Schulen erzielt werden konnte.¹⁴² Neun gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften¹⁴³ verständigten sich hierbei auf eine Handreichung, die ein für alle verbindliches, allgemeines Kompetenzmodell beinhaltet und welche in einem zweiten Teil Themenbereiche und

¹³⁶ Klutz, 2015, S. 43.

¹³⁷ Vgl. Hütte & Mette, 2003, S. 229.

¹³⁸ Vgl. Mette, 2002, S. 402.

¹³⁹ Vgl. Hütte & Mette, 2003, S. 230-231.

¹⁴⁰ Schröder, 2014, S. 183.

¹⁴¹ Englert, 2011, S. 39.

¹⁴² Vgl. Klutz, 2015, S. 43.

¹⁴³ Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012 S. 6: Katholische Kirche, Griechisch-orientalische (= orthodoxe) Kirche in Österreich, Evangelische Kirche A. und H.B., Islamische Glaubensgemeinschaft, Österreichische Buddhistische Religionsgesellschaft, Neuapostolische Kirche, Altkatholische Kirche, Israelitische Religionsgesellschaft, Orientalisch Orthodoxe Kirchen in Österreich.

kompetenzorientierte Aufgabenstellungen für die Matura vorschlägt, die den individuellen Besonderheiten der jeweiligen Parteien Rechnung tragen. Somit können sowohl inhaltlich divergierenden Lehrpläne als auch die spezifischen Fachdidaktiken berücksichtigt werden.¹⁴⁴

Ökumenischer und Kooperativer Religionsunterricht

Englert plädiert im Gegensatz zu genannten Überlegungen weniger für einen religions-, sondern konfessionsgemischten, christlich-ökumenischen Unterricht im Klassenverband. Dadurch, dass dabei das Glaubensbekenntnis aller christlichen Kirchen in den Blick genommen wird, sei der Unterricht immer noch bekenntnisorientiert. Das Konfessionalitätsprinzip werde also nicht negiert.¹⁴⁵ Gleichzeitig unterstreicht Englert die Notwendigkeit, interreligiöses Lernen stärker in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Nur dann können seiner Meinung nach die beiden wichtigen Komponenten der religiösen Identitätsbildung und der religiösen Verständigung forciert werden.¹⁴⁶ Weiters meint er:

„Die Erfahrungen zeigen: Aus einer solchen interreligiösen Öffnung resultiert keine Schwächung der Identifikation mit der eigenen Herkunftsreligion, sondern im Gegenteil, eine Intensivierung der Auseinandersetzung mit ihr. Gerade die Konfrontation mit anderen Religionen ist es, die viele Kinder und Jugendlichen dazu motiviert, stärker nach ihrer eigenen religiösen Herkunftstradition zu fragen. Gerade im Dialog mit fremden Religionen können die Konturen des eigenen Glaubens markanter hervortreten; im kontroversen Gespräch mit Andersgläubigen wird man zur eigenen Stellungnahme herausgefordert.“¹⁴⁷

Auch Schweitzer sieht im „Religionsunterricht für alle“ große Schwächen hinsichtlich interreligiösen Lernens. Allem voran bemängelt er, dass bei diesem Modell die Differenzen der Kirchen und Religionsgemeinschaften zu stark in den Hintergrund gerückt werden. Er plädiert stattdessen für eine kooperative Form, welche „unterschiedliche Lernmöglichkeiten und Lernformen – in getrennten Gruppen und im Klassenverband, aber beispielsweise auch bei Projektgruppen oder anderen Vorhaben jenseits der herkömmlichen Schul- und Klassenstruktur“¹⁴⁸ verknüpft. Ein Religionsunterricht mit interreligiöser Ausrichtung habe die Aufgabe zu informieren, aber auch die Möglichkeit zu geben, sich mit verschiedenen Wahrheitsansprüchen beschäftigen zu können, diese in den Unterricht zu integrieren, aber auch verschiedene Zugehörigkeiten zuzulassen und erfahrbar zu machen. Ebenso sei Dialog

¹⁴⁴ Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012, S.7

¹⁴⁵ Vgl. Englert, 2011b, S. 298.

¹⁴⁶ Vgl. Englert, 2010, S. 103.

¹⁴⁷ Englert, 2010, S. 104.

¹⁴⁸ Schweitzer, 2011, S. 298.

zu fördern, der bestehenden Differenzen nicht ausblendet, sondern einen reflektierten Umgang mit diesen ins Zentrum rückt.¹⁴⁹

In Übereinstimmung dazu plädieren Gennerich und Mokrosch auf Basis ihrer Evaluationsergebnisse des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen, wenn auch nicht vorbehaltlos, für die Etablierung eines religions-kooperativen Religionsunterricht im niedersächsischen Kontext. Sie erklären:

„Religions-kooperativer Religionsunterricht ist eine Form interreligiöser Bildung, in der phasenweise unter gleich religiösen und phasenweise verschieden-religiösen und religionslosen Schülerinnen und Schülern unterrichtet wird. Dabei werden eigene und andere gelebte Religionen bzw. Konfessionen und deren gelebte Verhältnisse zueinander von einer oder zwei Religionslehrkräften gelehrt und von Schülerinnen und Schülern gelernt bzw. im Dialog erlebt.“¹⁵⁰

Die Gefahr, dass dabei seitens der Schüler/innen ein Grenzvermischung der Religionen infolge zu starker Fokussierung auf Gemeinsamkeiten geschehen könnte, sehen die beiden Forscher nicht. Vielmehr zeigen die Befunde, dass eine interreligiöse Zusammenarbeit die Religionslehrkräfte darin bestärkt, Unterschiede stärker aufzuzeigen als in der konfessionellen Kooperation und so Lernen durch Differenzerfahrungen gefördert wird. Zugleich kann aus den Ergebnissen abgelesen werden, dass interreligiöse Kooperation bei Lehrer/innen dennoch Skepsis hervorruft. Gennerich und Mokrosch führen dies auf eine fehlende interreligiöse Religionsdidaktik sowie auf kaum vorhandene interreligiöse Kontakte unter den Religionslehrkräften zurück. Vor allem letzteres sei, wie bereits die intensive, auf Kommunikation gründende Vorbereitung konfessionell-kooperativer Unterrichtsstunden zeigt, eine wichtige Voraussetzung für einen religions-kooperativen Religionsunterricht.¹⁵¹

Empirischer Teil

5. Forschungsdesign

5.1 Forschungsziel und Stichprobe

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, die Perspektiven teilnehmender Religionslehrkräfte zu unterschiedlichen Aspekten des dk:RUs zu eruieren, um so weitere, auf Praxiserfahrung basierende Impulse für die Verbesserung und Weiterentwicklung des dk:RU Projektes zu gewinnen. Dazu wurden in Abstimmung mit der dk:RU Steuerungsgruppe schriftlich

¹⁴⁹ Vgl. Schweitzer, 2011, S. 297.

¹⁵⁰ Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 177.

¹⁵¹ Vgl. Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 152-53.

qualitative Interviews mithilfe eines vorab konzipierten Fragebogens durchgeführt. Dieser wurde via Email an 83 Religionslehrkräfte in Wien entsendet, die gegenwärtig im Rahmen des dk:RU Projektes unterrichten oder im Laufe ihres Lehrerdaseins unterrichtet haben. Für das Ausfüllen und die Retournierung des Fragebogens via Email wurde ein Zeitraum von sieben Wochen zur Verfügung gestellt. Die Rückmeldequote belief sich nach Ablauf dieser Zeit auf neun Fragebögen (10,84%).

5.2 Erhebungsmethode

Gemäß den Ausführungen von Schiek stellt das schriftlich qualitative Interview trotz der zunehmenden Technologisierung des Internets und damit einhergehender Vielfalt an Kommunikationsformen eine bisher randständige und wenig reflektierte Erhebungsmethode in der qualitativen Sozialforschung dar.¹⁵² Es ist zu verstehen „als eine vom Forscher stimulierte schriftliche Textproduktion, welche der Interviewpartner unter Abwesenheit des Interviewers und in einer deutlich verzögerten Kommunikation vollzieht.“¹⁵³ Textproduktionen sind dabei definiert als „außeralltägliche und reflexive Schreibprozesse“¹⁵⁴, deren inhaltlicher Gehalt dicht genug ist, um einen zugrundeliegenden Sinn rekonstruieren zu können. Die schriftliche Art der Befragung dürfe darüber hinaus nicht missinterpretiert werden als simple Verschriftlichung oder Digitalisierung mündlicher Face-to-Face-Interviews. Vielmehr werden dabei Daten erhoben, die eigenständige Charakteristika aufweisen.¹⁵⁵ Als Vorteile dieser Form der Datenerhebung nennt Schiek allem voran die drei Komponenten Schriftlichkeit, Asynchronität und Alokalität. Ersteres erlaubt dem/der Textproduzenten/in den Schreibprozess verstärkt zu kontrollieren und zu reflektieren. Schiek hält fest:

„Das Schreiben ist ein rekursiver Prozess des Semiotisierens, Ordnen und Überarbeitens von Inhalten und als solcher komplex und präzise zugleich. Hierbei können Erfahrungen und Gefühle bewältigt und in Form gebracht und das heißt auch: überhaupt erst als solche realisiert oder auch wieder gelöscht oder reformuliert werden.“¹⁵⁶

Asynchronität und Alokalität, also die zeitliche Versetzung der Interaktion und die räumliche Abwesenheit des Interviewers, gewährleisten zudem einen geschützteren Raum für diverse Rekonstruktionsprozesse. Die Befragten stehen einerseits nicht unter permanenter Beobachtung, wodurch auf körperlicher und seelischer Ebene besser als in der mündlichen

¹⁵² Vgl. Schiek, 2014, S. 379-380.

¹⁵³ Ebd., 2014, S. 380.

¹⁵⁴ Ebd., 2014, S. 380.

¹⁵⁵ Vgl. Schiek, 2014, S. 382.

¹⁵⁶ Ebd., 2014, S. 384.

Befragung Unversehrtheit und Gesichtswahrung garantiert werden kann. Andererseits erleichtert die zeitliche Ausdehnung die Möglichkeit der „komplexen und längerfristigen Planung und Lektüre, Wiederholungs-, Korrektur- und Kontrollvorgänge und den Zugriff auf externe Wissensspeicher.“¹⁵⁷

Neben den positiven Auswirkungen der drei angeführten Komponenten auf das Kommunikationsverfahren, verweist Schiek ebenso auf verschiedene Herausforderungen, die mit der schriftlich qualitativen Befragung einhergehen. Demnach seien schriftliche gleichwie mündliche Formen der Interaktion begleitet von Darstellungszwängen.¹⁵⁸ Außerdem können aufgrund der Interaktionsverzögerung spontan auftretende Fragen nicht sofort gestellt werden, was wiederum die Zurechtlegung einer Darstellung seitens der Befragten begünstigt.¹⁵⁹ Weitere potentielle Problemfelder des schriftlich qualitativen Interviews umfassen den Faktor Schreibmotivation¹⁶⁰ und Schreibkompetenz¹⁶¹ seitens der Befragten, sowie fehlendes Wissen über Entstehungskontext des Textes und die Prozessdaten (Lösch-, Substitutions- und andere Revisions- und Überarbeitungsvorgänge).¹⁶² Abschließend nennt Schiek als Herausforderung, dass es schneller zu Kommunikationsabbrüchen aufgrund nicht erkannter Stimuli kommen kann und Daten- sowie Persönlichkeitsschutz wegen der selbstverantwortlichen Aufzeichnung, Abspeicherung, Absendung und Veröffentlichung der Daten stärker in der Hand der Befragten liegt.¹⁶³

5.3 Aufbau und Inhalt des Fragebogens

Der Aufbau des Fragebogens folgt einem herkömmlichen Design, welches gemäß Pirner aus drei Teilen besteht. An erster Stelle steht eine Einleitung, die über den Sinn und das Ziel der Befragung aufklärt, zur Teilnahme motiviert und Anonymität garantiert. Darauf folgt der Frageteil, welcher je nach Länge und Komplexität in diverse Themenbereiche unterteilt wird und beginnend mit leichteren Einstiegsfragen zu schwierigeren und persönlicheren Fragen überleitet. Zuletzt wird für die Teilnahme gedankt und gegebenenfalls die Möglichkeit eröffnet, als relevant empfundene, im Fragebogen nicht vorkommende Aspekte

¹⁵⁷ Koch & Oesterreicher, 1994, S. 590.

¹⁵⁸ Vgl. Schiek, 2014, S. 387.

¹⁵⁹ Vgl. Ebd., 2014, S. 389.

¹⁶⁰ Vgl. Ebd., 2014, S. 389.

¹⁶¹ Vgl. Ebd., 2014, S. 391.

¹⁶² Vgl. Ebd., 2014, S. 390.

¹⁶³ Vgl. Schiek, 2014, S. 392.

anzusprechen.¹⁶⁴ Der vorliegende Fragebogen ist das Resultat eines mehrstufigen Überarbeitungsprozesses, der von der dk:RU Steuerungsgruppe sowohl durch schriftliches als auch durch mündliches Feedback begleitet wurde. Aufgrund der tiefgreifenden Fragen wurde, um einen Kommunikationsabbruch vorzubeugen, eine Aufteilung zwischen einem verpflichtend (Sektionen 1-4) und einem freiwillig (Sektionen 5-7) zu beantwortendem Abschnitt vorgenommen.

An die einführenden Worte inklusive Dankaussprechung schließt ein allgemeiner Informationsabschnitt zur Person der Lehrkraft und dem Schulstandort an (Geschlecht, Alter, Zweit/Drittfach, Dauer der Teilnahme und Pausierung, Schulstandort, Wochenstundenanzahl und unterrichtete Schulstufen). Darauf folgt eine Sektion zu verschiedenen im dk:RU Projekt angewandten Unterrichtsmodellen, in welcher die Lehrkräfte durch Ankreuzen Aussagen zur Häufigkeit der Anwendung dieser Modelle im Unterricht tätigen sollen (Regelmäßig, Manchmal, Selten, Nie). Zwei weitere Fragen widmen sich der Konfessionszugehörigkeit der Schüler/innen und den in der Praxis auftretenden Hürden bei der Durchführung diverser Unterrichtsmodelle. Der folgende Themenbereich 3 fragt nach Beweggründen für die Teilnahme am Projekt, mitgebrachten Erwartungen sowie Überlegungen zu Potentialen und Herausforderungen des Projektes allgemein. Kategorie 4 beschäftigt sich mit der Fragestellung, wie das dk:RU Projekt in Zukunft weitergehen soll und nimmt dabei auch die Idee der interreligiösen Ausweitung in den Blickpunkt. Die anschließenden Themenbereiche 5-7 stellen weitere, jedoch weniger stark gewichtete Forschungsschwerpunkte der Arbeit dar, weswegen freigestellt wurde, ob und wie viele davon beantwortet werden. In Abschnitt 5 wird eruiert, wie konfessionelle Vielfalt den Unterricht und die Kooperation zwischen den Religionslehrkräften beeinflusst. Abschnitt 6 beschäftigt sich mit organisatorischen Hürden und positiven Erlebnissen bei der Einführung des dk:RU Projektes an den verschiedenen Schulstandorten. In Abschnitt 7 wird einerseits nachgefragt, inwiefern und von welchen Seiten die Religionslehrer/innen Feedback für ihren Unterricht bekommen und welche Konsequenzen sie daraus ziehen. Andererseits werden die Befragten aufgefordert, Kompetenzen zu nennen, die eine Religionslehrperson zum Unterrichten im dk:RU Modell qualifizieren. Abschließend können weitere, nicht abgefragte Anmerkungen zum Modell gemacht werden.

¹⁶⁴ Vgl. Pirner, 2018, S. 97-98.

Hinsichtlich der leitenden Forschungsfrage der Arbeit über die Chancen und Herausforderungen des dk:RU Modells unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer/innenperspektive, fokussiert der Fragebogen folgende ausdimensionalisierte Forschungsfragen:

1. Welche Potentiale und Hürden nennen Religionslehrkräfte an Wiener Schulen in Bezug auf den dk:RU?
2. Welche Teilnahmemotivationen liegen zugrunde?
3. Welche Lehrer/innenkompetenzen sind für den dk:RU von Bedeutung?
4. Welche Chancen und Hürden birgt eine interreligiöse Ausweitung?
5. Welche Impulse nennen Religionslehrer/innen für zukünftige Entwicklungen des Modelles?

5.4 Auswertungsmethode

Für die Datenauswertung der vorliegenden empirischen Untersuchung wurden ausgewählte methodische Einzelschritte der in der qualitativen Sozialforschung häufig rezipierten Grounded Theory Methodologie angewandt. Diese wird vor allem dort verwendet, „wo eine komplexe soziale Wirklichkeit nicht allein durch Zahlen erfassbar ist, sondern wo es um sprachvermittelte Handlungs-, und Sinnzusammenhänge geht.“¹⁶⁵ Ursprünglich von den amerikanischen Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss in den 1960er Jahren entwickelt, differenzierte sie sich im Laufe der Jahre unter Mitwirkung weiterer Akteurinnen in die von Strauss' beeinflusste „pragmatisch inspirierte Strömung“ und die von Glaser geprägte „empiristische Variante“ aus.¹⁶⁶ Einige konstitutive Grundzüge der Methodologie blieben jedoch in beiden Ansätzen erhalten. Die Basis für die methodische Vorgehensweise bildet demnach für beide Varianten ein zyklischer, ineinandergreifender Prozess der Datenerhebung-, und -auswertung sowie der Theoriebildung. Folgende Ausführungen fokussieren sich auf Strauss' und Corbins theoretische Explikationen dieser Komponenten.¹⁶⁷ Besonders hervorgehoben werden demnach das Kodieren der Daten, die Methode des ständigen Vergleichens, das Theoretische Sampling und das Schreiben von Memos während des Forschungsprozesses.¹⁶⁸

¹⁶⁵ Strübing, 2008, S. 9.

¹⁶⁶ Vgl. Hermisson & Rothgangel, 2018, S. 112.

¹⁶⁷ Vgl. Hermisson & Rothgangel, 2018, S. 112.

¹⁶⁸ Vgl. Mey, Vock, & Ruppel.

5.4.1 Theoretisches Sampling

Hinter dem Begriff „theoretisches Sampling“ liegt die Idee einer prozesshaften Datensammlung, bei der sich, im Gegensatz zum repräsentativen Sampling, die Auswahl der zu untersuchenden Daten während des Erhebungsverfahrens verändert. Nach der Erhebung und Auswertung der ersten Daten wird die weitere Datensammlung gegebenenfalls angepasst. Ziel von diesem Vorgehen ist es, das untersuchte Phänomen möglichst umfassend in seinen unterschiedlichen Facetten darzustellen. Sofern die gesammelten Daten und deren Auswertung keine neuen Schlüsse mehr zulassen, ist das theoretische Sampling beendet. Man spricht hierbei von einer theoretischen Sättigung.¹⁶⁹ Halbmayr und Salat postulieren darüber hinaus: „Theoretisches Sampling bezieht sich nicht nur auf Auswahl der zu untersuchenden Personen oder Ereignisse (Datenerhebung), sondern auch auf die Auswahl jener Konzepte und Kategorien, die im Zuge der Datenanalyse weiterentwickelt werden.“¹⁷⁰

5.4.2 Kodierung

Wesentlicher Bestandteil des Forschungsprozesses ist auch das Kodieren des Datenmaterials. Dabei werden die anfänglich „geschlossenen Oberflächen“¹⁷¹ der Daten systematisch mithilfe von drei verschiedenen Kodierstrategien aufgebrochen und interpretiert.

Im ersten Schritt erfolgt das sogenannte **offene Kodieren**, welches wiederum in drei Vorgänge zu unterteilen ist. Bei der Konzeptualisierung werden die im Datenmaterial vorgefundenen Phänomene sprachlich zusammengefasst, indem sie verschiedenen, eigens formulierten Konzepten zugeordnet werden. Diese werden oftmals in einer eigenen Spalte am Rand der jeweiligen Textabschnitte aufgelistet. Auf die Konzeptualisierung der Daten folgt die Kategorisierung, bei welcher die gewonnenen Konzepte einem Vergleich unterzogen werden und in übergeordnete Kategorien eingegliedert werden. Aus diesen Kategorien werden wiederum „Eigenschaften“ und „Dimensionen“ bestimmt.¹⁷² Als Beispiel führen Strauss und Corbin die Kategorie „Farbe“ an. Eigenschaften dieser Kategorie implizieren etwa Schattierung, Intensität oder Farbton. Diese können jeweils „dimensionalisiert“, also weiter abgestuft werden. Farbton umfasst demnach beispielsweise alle Stufen von hell bis dunkel,

¹⁶⁹ Vgl. Hermisson & Rothgangel, 2018, S. 116.

¹⁷⁰ Halbmayr & Salat, 2011.

¹⁷¹ Strübing, 2008, S. 19.

¹⁷² Vgl. Hermisson & Rothgangel, 2018, S. 117-118.

Intensität reicht von hoch bis niedrig.¹⁷³ Eine unterstützende Funktion während des gesamten Analyseprozess übernimmt der Rückgriff auf folgende Standard „W-Fragen“:¹⁷⁴

- Was - um welches Phänomen geht es?
- Wer - welche Akteure sind beteiligt /welche Rollen nehmen sie ein bzw. werden ihnen zugewiesen?
- Wie - welche Aspekte des Phänomens werden behandelt (welche werden ausgespart)?
- Wann/wie lange/wo - welche Bedeutung kommt der raum-zeitlichen Dimension zu (biografisch bzw. für eine einzelne Handlung)?
- Warum - welche Begründungen werden gegeben/sind erschließbar?
- Womit - welche Strategien werden angewandt?
- Wozu - welche Konsequenzen werden antizipiert/wahrgenommen?

Nach diesem Dreischritt wird das **axiale Kodieren** durchgeführt. Dabei werden die ermittelten Kategorien zueinander in Beziehungen gesetzt und die Daten so auf eine neue Weise miteinander verbunden. Für die gründliche Kodierung „um die Achse“¹⁷⁵ einer Kategorie entwickelte Strauss ein sechsstufiges Interpretationsschema, das sogenannte Kodierparadigma.¹⁷⁶

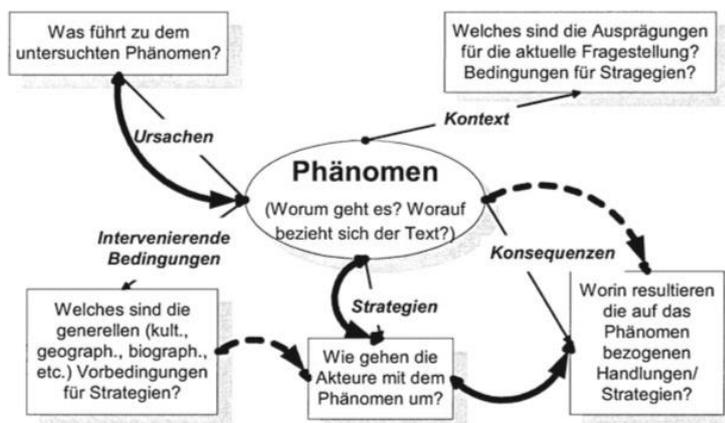


Abbildung 2: Kodierparadigma nach Strauss
Quelle: Strübing, 2008, S. 28.

Ausgangspunkt der Analyse ist ein im Datensatz vorkommendes (1) Phänomen bzw. die bereits gewonnenen Kategorien. Dieses Phänomen wird auf seine (2) ursächlichen Bedingungen hin untersucht. Weiters werden (3) die phänomenbezogenen Handlungs- und Interaktionsstrategien der Akteur/innen sowie (4) die Konsequenz dieser Strategien ermittelt. Ebenso in den Analyseprozess integriert ist die genaue Unterscheidung zwischen dem

¹⁷³ Vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 51-52.

¹⁷⁴ Mey, Vock, & Ruppel.

¹⁷⁵ Strübing, 2008, S.27.

¹⁷⁶ Vgl. Strübing, 2008, S. 26-30; Hermisson & Rothgangel, 2018, S. 118-119.

fallspezifischen (5) Kontext und den breiter gefassten (6) intervenierenden Bedingungen des Phänomens.¹⁷⁷ Ersteres bezeichnet die konkreten, situationsgebundenen Bedingungen, „innerhalb dessen die Handlungs-, und Interaktionsstrategien stattfinden.“¹⁷⁸ Dies impliziert die im Zuge des offenen Kodierens eruierten Eigenschaften einer Kategorie inklusive deren ausdifferenzierten Dimensionen. Intervenierende Bedingungen, im Gegensatz dazu, stellen die allgemeineren, strukturellen Bedingungen eines Phänomens dar, die sich nicht ausschließlich auf den konkreten Fall beziehen. Es sind die „breiten und allgemeinen Bedingungen, die auf Handlungs- und interaktionale Strategien einwirken. Diese Bedingungen beinhalten: Zeit, Raum, Kultur, sozialökonomischer Status, technologischer Status, Karriere, Geschichte und individuelle Biographie.“¹⁷⁹

Im dritten und letzten Schritt, dem **Selektiven Kodieren**, steht die Formulierung einer Kernkategorie – einer Grounded Theory – im Mittelpunkt. Dieser abschließende Prozess ist allerdings nicht nur langwierig und komplex, sondern abhängig von der Forschungsfrage und dem Umfang des vorhandenen Datenmaterials auch kein zwingend notwendiges Verfahren in der Grounded Theory Methodologie.¹⁸⁰

5.4.3 Methode des ständigen Vergleichens

Der Kodierprozess in der Grounded Theory Methodologie ist begleitet von einem permanenten Vergleich des empirischen Datenmaterials. Damit sollen sowohl Berührungspunkte als auch Verschiedenheiten des untersuchten Phänomens ermittelt werden. Beim Vorgang der Kontrastierung der Daten wird zunächst auf einer minimalen Ebene Ähnliches einander gegenübergestellt, um schließlich auf einer maximalen Ebene zu weitreichenderen Vergleichen zu gelangen. Gerade letztere können „ein Impuls sein, die üblichen Denkwege zu verlassen, ungewohnte Perspektiven einzunehmen und neue Erkenntnisse zu gewinnen.“¹⁸¹

5.4.4 Memo writing

Das Schreiben von Memos (schriftlichen Aufzeichnungen) während des gesamten Forschungsprozesses ist ein weiterer konstitutiver Teil der Grounded Theory Methodologie.

¹⁷⁷ Vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 78ff.

¹⁷⁸ Strauss & Corbin 1996, S. 80.

¹⁷⁹ Strauss & Corbin 1996, S. 82.

¹⁸⁰ Vgl. Hermisson & Rothgangel, 2018, S. 119-120.

¹⁸¹ Hermisson & Rothgangel, 2018, S. 114.

Dieses Vorgehen ermöglicht nicht nur das Strukturieren und Dokumentieren des Forschungsverlaufes, sondern dient gleichsam der Generierung von Hypothesen und Ideen, welche im Laufe der Planung sowie der Erhebung und Auswertung der Daten weiter reflektiert, ausdifferenziert, angepasst oder sogar verworfen werden. Memos repräsentieren sozusagen den internen Dialog der forschenden Person und werden im Forschungsprozess zunehmend komplexer und dichter, aber gleichzeitig klarer und fassbarer.¹⁸²

5.4.5 Abschließende Bemerkung zum Auswertungsvorgang

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit gesammelten Daten zur Lehrer/innenperspektive stellen einen spezifischen Forschungsaspekt des dk:RU Projektes dar und geben angesichts der Rückmeldequote von 10,84% lediglich stichprobenartige Einblicke in die Praxiserfahrungen der Lehrpersonen mit dem dk:RU. Im Vordergrund der Untersuchung steht weder der Versuch einen umfassenden Überblick bezüglich der Lehrer/inneneinstellung vorzulegen, noch die damit zusammenhängende Generierung einer gesättigten Theorie. Vielmehr sollen die empirisch fundierten Ergebnisse die Steuerung des Projektes unterstützen, indem sowohl auf bereits registrierte, aber auch auf neue Reflexionspunkte des Projektes hingewiesen und Handlungsbedarf definiert wird. Die Rahmenbedingungen und den Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit berücksichtigend, wurden als Auswertungstechnik der Fragebögen die Schritte des offenen und axialen Kodierens inklusive des Schreibens von Memos und die Methode des ständigen Vergleiches ins Zentrum gerückt. Das Prozedere des theoretischen Samplings nach Strauss und der Vorgang des selektiven Kodierens hingegen wurden ausgespart.

6. Darstellung der Ergebnisse

Generell zeigte die Analyse der Fragebögen, dass neben den obligatorischen Sektionen 1-4 auch die freiwillig auszufüllenden Fragen größtenteils beantwortet wurden. Für die Ergebnisdarstellung wurden die Lehrer/innenaussagen deswegen in folgende neun Hauptkategorien zusammengefasst: (1) Rahmenbedingungen, (2) Teilnahmemotivation, (3) Potentiale des dk:RUs, (4) Herausforderungen des dk:RUs, (5) Feedback zur Kooperation, (6) Einbezug konfessioneller Vielfalt in den Unterricht, (7) Lehrer/innenkompetenzen, (8) Interreligiöse Ausweitung und (9) Impulse für die Weiterentwicklung. Darüber hinaus wurden

¹⁸² Vgl. Hermisson & Rothgangel, 2018, S. 116-117; Vgl. Mey, Vock, & Ruppel.

für die jeweiligen Hauptkategorien diverse Subkategorien herausgearbeitet, welche wiederum verschiedene Ausdifferenzierungen aufweisen. Die Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien untereinander, aber auch den Haupt-, und Subkategorien, sowie den Subkategorien und ihren Dimensionen können dabei in unterschiedlichem Ausmaß als Ursache, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs-, und Interaktionsstrategien sowie daraus resultierenden Konsequenzen beschrieben werden. Nachstehende Tabelle stellt eine zusammenfassende Übersicht der Haupt-, und Subkategorien dar.

Übersicht der erstellten Kategorien

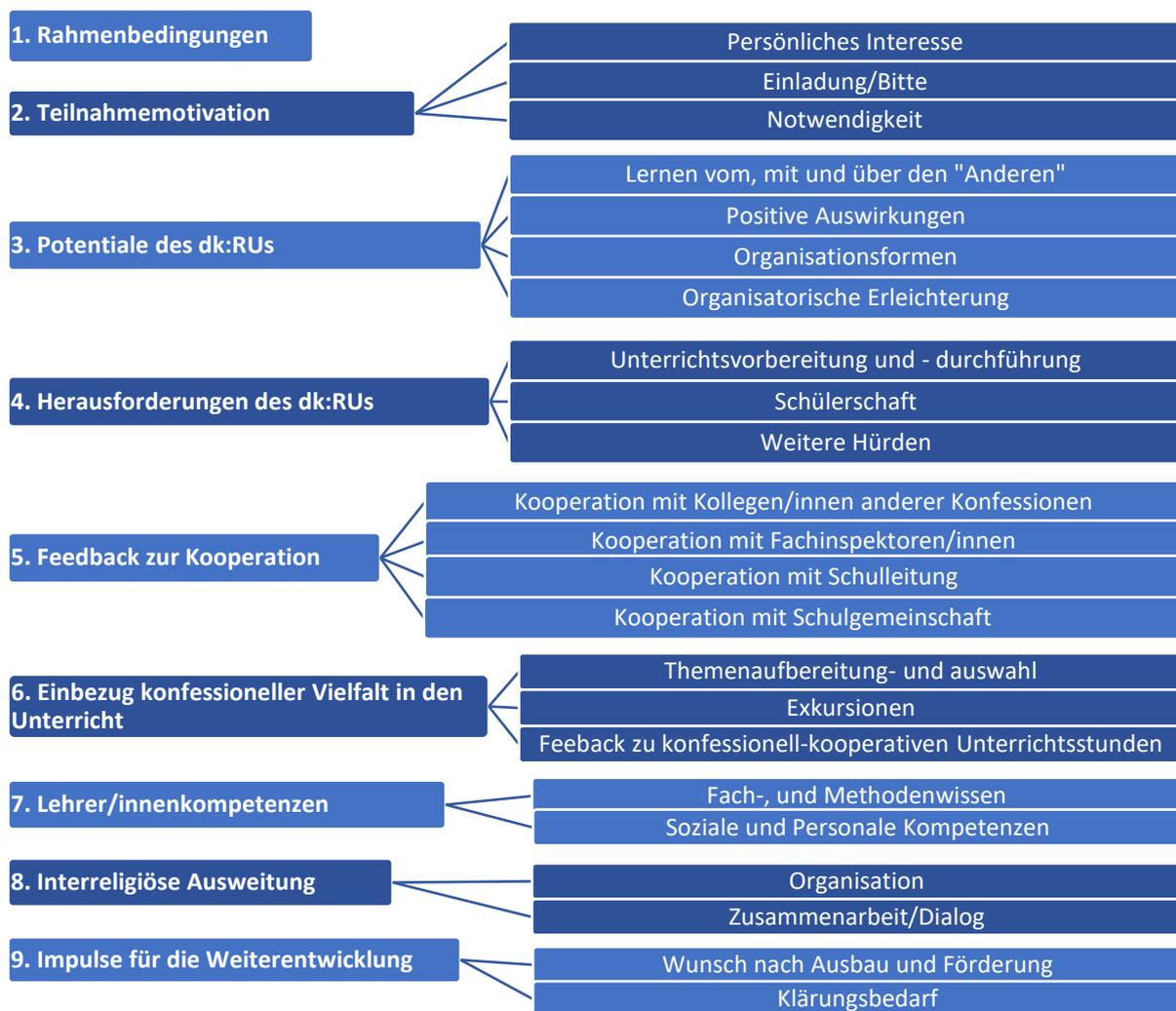


Abbildung 3: Übersicht der erstellten Kategorien
Quelle: Eigene Darstellung

6.1 Rahmenbedingungen

Insgesamt nahmen an der Untersuchung sechs römisch-katholische, zwei evangelische Lehrkräfte sowie eine serbisch-orthodoxe Lehrperson teil. Der Altersdurchschnitt beträgt dabei etwa 51 Jahre. Angaben zur Dauer an der Projektteilnahme zeigen, dass ein Großteil der befragten Personen bereits 4 oder mehr Schuljahre im Zuge des Projektes unterrichten. Als vertretene Schulformen konnten, nach Häufigkeit gereiht, NMS, HLTW, HLW, Privatkolleg und VS eruiert werden. Bezüglich der im Zuge des dk:RU Projektes unterrichteten Schulstufen wurden, wiederum nach Häufigkeit gereiht, die 7. Schulstufe, die 13. Schulstufe, die 5. und 8. Schulstufe, die 6. Schulstufe und die 3. Schulstufe angeführt.

Die Konfessionszugehörigkeit der Schüler/innen betreffend, konnten aufgrund der unterschiedlich gewählten Antwortformate nur Tendenzen ermittelt werden.¹⁸³ Demnach ist im vorliegenden Datensatz in der Unterstufe der Anteil an römisch-katholischen Schüler/innen am größten, gefolgt von jenen der Orthodoxen Kirche. Auch die Freikirche wird als vertretene Konfession in der Unterstufe angeführt. Darüber hinaus wurden für die Unterstufe Schüler/innen genannt, die in keine der genannten Konfessionskategorien einzuordnen sind. Genauere Angaben werden hier allerdings nicht genannt, weswegen unklar bleibt ob es sich um andere konfessionelle/religiöse Zugehörigkeiten oder konfessionslose Schüler/innen handelt. Auch für die Oberstufe ist eine Mehrheit der Schülerschaft der römisch-katholischen Konfession zuzuordnen. Anders als in der Unterstufe werden hier keine orthodoxen Schüler/innen, jedoch mehr evangelische Schüler/innen angeführt. Ebenso wird eine Zugehörigkeit zur altkatholischen Kirche genannt. Auch hier werden Schüler/innen als anderszugehörig kategorisiert. In Bezug auf die Volksschule werden römisch-katholische, evangelische, freikirchliche und anders einzuordnende Schüler/innen angegeben.

Zuletzt wurde in der Hauptkategorie „Rahmenbedingungen“ auch die Häufigkeit der jeweilig eingesetzten Unterrichtsformen ausgeforscht. Unterschieden wurde zwischen „Regelmäßig“ (öfter als 1x im Monat), „Manchmal“ (3-4x pro Schulsemester), „Selten“ (1-2x im Schulsemester) und „Nie“. Das Team-teaching wird dabei als häufigste Unterrichtsform angeführt, gefolgt von Delegationsunterricht. Nur in sehr geringem Ausmaß findet Parallelunterricht oder andere, nicht näher definierte Unterrichtsformen, statt.

¹⁸³ Bezüglich der im Unterricht vertretene Konfessionen wurden nicht immer Zahlenangaben gemacht, sondern teilweise die zutreffenden Felder mit einem „x“ gekennzeichnet.

6.2 Teilnahmemotivation

Bei der Ermittlung der zugrundeliegenden Motivationen an der Teilnahme am dk:RU-Projekt kristallisierten sich drei Subkategorien heraus, die in sich wiederum verschiedene Dimensionen vorweisen und so eine Vielzahl an Teilnahmegründen erkennen lassen. Einerseits äußern die Religionslehrer/innen folgende **(1) persönliche Interessen** als Motive:

- Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede (FB1,6,8).
- Interesse an Ökumene und interreligiösem Dialog (FB6).
- Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen (FB9).
- Interesse am Erhalt des Klassenverbandes (FB2).
- Interesse an Weiterführung des dk:RUs nach Pensionierung des Kollegen (FB7).

Weiters wird auch angegeben, der **(3) Einladung bzw. Bitte** des/der Fachinspektors/in (FB6,9), des Schulamtes (FB3,6,9), der Direktion (FB5) und der Bitte der Schülerschaft, den Klassenverband zu erhalten (FB4), gefolgt zu sein. Zuletzt wird auch eine **(2) Notwendigkeit** darin gesehen, den dk:RU durchzuführen. So kann jedenfalls dem Schüler/innenmangel begegnet werden (FB2) und der Ausfall des Religionsunterrichts verhindert werden (FB7).

6.3 Potentiale des dk:RUs

Hinsichtlich der Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie „Potentiale des dk:RUs“ sei anzumerken, dass die explizit genannten Chancen bezüglich der einzelnen Unterrichtsmodelle von den anderen Antworten separiert wurden, um so auf einer Makroebene die Hürden und Potentiale der verschiedenen Organisationsformen herauszufiltern.

Zunächst sei die Subkategorie **(1) Lernen vom, mit und über den „Anderen“** anzuführen. Hierbei wird allem voran der Wissenszuwachs über andere bzw. das Lernen mit und von anderen Konfessionen und Religionen als besonderes Potential des dk:RUs genannt (FB1,2,3,4,5,6,7,9). Da die Termini „Religion“ und „Konfession“ teilweise synonym verwendet wurden, konnte eine Unterscheidung eben dieser bei den Subkategorien nicht vorgenommen werden.

Für die Subkategorie **(2) Positive Auswirkungen** sei anzumerken, dass es sich um gezogene Konsequenzen (Aufwertung/ Stärkung/ Förderung/ Korrektur) der Lehrkräfte aus den Angaben in der hier zugeordneten Subkategorie **(1)** handelt. Aufgrund ihrer inhaltlichen Dichte wurde dennoch eine eigene Rubrik dafür entworfen.

Aufgewertet und gestärkt werden durch den dk:RU:

- die Gemeinsamkeiten der Konfessionen und Religionen (FB6, 9).
- die interreligiöse (FB8,9) und interkonfessionelle Dialogfähigkeit (FB9).
- die ökumenische Zusammenarbeit (FB4).

Damit verbundene, im Miteinander erlernbare Fähigkeiten umfassen:

- die Wertschätzung anderer Religionen (FB8), Toleranz und Verständnis (FB7).

Das Miteinander wirkt sich außerdem positiv aus auf:

- die Korrektur von Vorurteilen (FB2,4).
- den Abbau von Ängsten (FB9).

Der Fokus auf Verbindendes und das Einüben von Dialogfähigkeit bewirkt:

- die Aufwertung von Religion und Religionsunterricht (FB6,9).

Die Schülerschaft betreffend birgt der dk:RU das Potential:

- der Förderung des Interesses der Schülerschaft an anderen Kulturen und Religionen (FB1).
- der Reflexion der eigenen Religion (FB1).
- der Festigung der eigenen christlichen Identität (FB6).

Nachstehende, repräsentativ angeführte Aussagen der Lehrpersonen sollen als Bekräftigung der eben aufgelisteten Kategorien und ihren Ausdimensionalisierungen dienen. Der besondere Wert des dk:RU liege demnach darin, dass „die jeweils andere Konfession kein blinder Fleck ist [...]. Das Religion nicht als trennend sondern verbindend wahrgenommen wird, weil man draufkommt, dass es viele Gemeinsamkeiten gibt“¹⁸⁴; „Der dk:RU Unterricht ist eine Chance und bietet die Möglichkeit, in einer immer mehr und mehr zusammenwachsenden Informations-Welt, einander kennenzulernen, voneinander zu lernen und sich auf einer Ebene zu begegnen, wo Gemeinsamkeiten uns verbinden und stärken, aber uns auch das Wissen um Unterschiedlichem, Verschiedenheiten nicht ängstigt“¹⁸⁵; „Größere ökumenische Orientierung, fundierteres Wissen für Schüler/innen und Lehrer/innen durch „Korrektur“ durch den/die jeweilige/n Partner/in – oft sind die Ansichten über die anderen doch schematisch und ungenau.“¹⁸⁶

¹⁸⁴ FB6

¹⁸⁵ FB9

¹⁸⁶ FB4

Weitere Religionslehrer/innen beziehen sich bei ihren Überlegungen zu Chancen des Projektes auf die **(3) Organisationsformen** des dk:RUs.

- Bezüglich des *Team-teachings* wird hervorgehoben, dass im Team einerseits besser auf die Schüler/innen eingegangen werden kann und andererseits zwei Perspektiven zum selben Thema eingeholt werden können (FB1,5).
- Als spezifische Chance des *Delegationsunterricht* wird die organisatorische Erleichterung für die Schulleitung genannt, da so nicht mehrere Parteien bei der Einplanung berücksichtigt werden müssen (FB4).
- Auf einer allgemeineren Ebene hinsichtlich der Organisationsformen des dk:RUs wird der Erhalt des Klassenverbandes als besonderes Potential genannt (FB2,3,4).

Eine letzte Subkategorie stellt die **(4) Organisatorische Erleichterung** dar, welche im Projekt des dk:RUs erkannt wird. Auf der einen Seite müssen Schüler/innen von Minderheitskonfessionen nicht an andere Schulstandorte fahren, um am Religionsunterricht teilnehmen zu können (FB5). Auf der anderen Seite ist es auch für die Religionslehrkraft organisatorisch entlastend, mehrere Stunden an einem Schulstandort zu erhalten (FB5).

6.4 Herausforderungen des dk:RUs

Die Analyse der Hauptkategorie „Herausforderungen“ führte zur Aufteilung in folgende drei Subkategorien: **(1) Unterrichtsvorbereitung und – durchführung**, **(2) Schülerschaft** und **(3) Weitere Hürden**.

Der ersten Subkategorie wurden allem voran Überlegungen von den Lehrkräften zu den durchgeführten Unterrichtsformen zugeteilt. Namentlich wurden dabei ausschließlich *Team-teaching* und *Delegationsunterricht*, nicht aber Parallelunterricht oder andere Formen genannt. Folgende Hürden betreffen das *Team-teaching*:

- Intensive Vorbereitungszeit (FB1,2,4,5,8,9):
Lehrpersonen führen hier als Beispiel die geringe Verfügbarkeit der kooperierenden Kollegen/innen an: „es bleibt oftmals im Schulalltag wenig Zeit für eine gemeinsame Planung [...] weil die Teampartnerin weitere Schulen hat“¹⁸⁷; „Absprache mit Kollegen

¹⁸⁷ FB9

manchmal schwierig, da er sehr viel zu tun hat.“¹⁸⁸ Ähnlich wird betont, dass es schwierig sei „regelmäßige Absprachen“¹⁸⁹ zu vereinbaren.

An dieser Stelle sei auch auf Aussagen hinzuweisen, wie mit der Herausforderung Zeitfaktor umgegangen wird. Einerseits wird die Unterrichtsvorbereitung via digitale Medien durchgeführt (FB9). Andererseits wird schlicht individuell vorbereitet: „Daher praktizieren wir folgendes Modell: einer bereitet die Unterrichtseinheit vor, der andere assistiert und bringt die Sichtweise der anderen Konfession ein.“¹⁹⁰

- Arbeitsteilung/Engagement/Interesse an Kooperation (FB1,5,6,8):

Manche Lehrer/innen deuten zudem Komplikationen bei der Arbeitsaufteilung und dem wenig vorhandenen Interesse und Engagement der kooperierenden Parteien an: „[...] ich muss fast alles allein planen und oft durchführen. Den Kollegen an Termine etc. erinnern“¹⁹¹; „Den Unterricht gestalte fast nur ich. Von der Kollegin kommen Filme am i-Pad [...] oder Internet Arbeitsblätter.“¹⁹²

Auch hier findet sich im Datensatz ein Vorschlag, wie mit dieser Problematik umgegangen werden kann: „Meist gestalte ich ein Thema und bitte meine Kollegin dann etwas [...] zu erzählen oder ergänzen.“¹⁹³

- Stundenplanerstellung (FB7,9):

Hierbei werden divergierende Wochenstundenanzahlen und das Unterrichten an mehreren Schulstandorten als Herausforderung angeführt: „Welche Ressourcen können Minderheiten aufbringen? Evang. RL unterrichten an vielen Schulen [...]. Wie gelingt es einen Stundenplan zu erstellen für TT?“¹⁹⁴; „RU r.k. hat zwei Wochenstunden und evang RU nur eine.“¹⁹⁵

¹⁸⁸ FB5

¹⁸⁹ FB8

¹⁹⁰ FB4

¹⁹¹ FB5

¹⁹² FB6

¹⁹³ FB6

¹⁹⁴ FB7

¹⁹⁵ FB7

- Didaktische Vermittlung (FB6,8):

Zur didaktischen Vermittlung werden folgende Desiderate angeführt: „Verständlich für die andere Konfessionen die eigene zu präsentieren“¹⁹⁶; „Schwer war es am Beginn, weil ich eigentlich gar nicht gewusst habe wie und was ich unterrichten soll.“¹⁹⁷

Bezüglich des *Delegationsunterrichts* werden folgende Kritikpunkte geäußert:

- Die didaktische Vermittlung bringt eine Unsicherheiten hinsichtlich der Vermittlung mit sich: „bei schwierigen Themen seitens der anderen Konfession ich mich bei meiner Kollegin informiere, dennoch hin und wieder Zweifel bleiben – ob ich es im Unterricht so genau herübergebracht habe.“¹⁹⁸
- Weitere Problematiken betreffen die Lehrpläne. Es sei „schwierig entsprechende Informationen zu Themenbereichen zu finden, die im kath. Lehrplan und für die Matura wichtig sind (z.B. Position der orthodoxen Kirche zu ethischen Fragestellungen) [...] Bezüglich der Matura ist das System nicht durchdacht. Wer prüft wen was? [...] Eigentlich bräuchte es einen eigenen Lehrplan [...].“¹⁹⁹ Zudem wird im Zusammenhang mit den Lehrplänen der achtsamen Umgang bei der Themenauswahl als herausfordernd erlebt (FB7).

Abgesehen von den erlebten Hürden bei diesen beiden Organisationsformen konnten vier weitere, auf die Unterrichtsorganisation bezogene Problemfelder eruiert werden. Da aus dem Kontext nicht deutlich erkennbar ist, auf welche der beiden genannten Unterrichtsformen sich die Lehrer/innenaussagen beziehen, wurden sie davon losgelöst klassifiziert.

- In Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung, und -durchführung im dk:RU wird demnach einerseits das Fehlen von Unterrichtsmaterialien bemängelt: „Es gibt kaum Unterlagen und die Vorbereitung wird dadurch sehr zeitintensiv.“²⁰⁰
- Andererseits wird die Vielfalt an auszuwählenden Themen als Herausforderung wahrgenommen: „Die Vorbereitung des Unterrichts sind langwieriger und arbeitsintensiver – das Themengebiet beschränkt sich ja nicht nur auf die eigene Konfession.“²⁰¹

¹⁹⁶ FB8

¹⁹⁷ FB6

¹⁹⁸ FB9

¹⁹⁹ FB4

²⁰⁰ FB1

²⁰¹ FB9

- Weiters wird bezüglich Schwierigkeiten bei der Kooperation mit den Kollegen/innen die verschiedenen Vorlieben bei der Unterrichtsgestaltung erwähnt: „schwieriger ist der Umgang mit großen Unterschieden bzgl. der Unterrichtsgestaltung.“²⁰²
- Die Hürde der Stundenplanerstellung wird unabhängig von der Organisationsform noch an anderer Stelle angeführt. Dort mit dem Zusatz, dass es sich dabei um kein spezielles Problem des dk:RUs, sondern des konfessionellen Religionsunterrichts im Allgemeinen handelt (FB4).

Darüber hinaus werden von den Lehrkräften Herausforderungen bezüglich der **(2) Schülerschaft** mitgeteilt:

- Verwiesen wird auf die kaum vorhandene religiöse Sozialisation der Schüler/innen, was zu folgenden Problemen führt: „Da die Schüler ihre eigene Religion/Konfession kaum leben bringen sie alles durcheinander“²⁰³; „Das die SchülerInnen kaum mehr religiös geprägt sind und ihnen praktisch zuerst die Unterschiede „gelernt“ werden müssen um dann auf die Gemeinsamkeiten hinzuweisen.“²⁰⁴
- Weitere Lehrer/innen nennen als mögliche Herausforderung ein mangelndes Interesse bzw. Offenheit seitens der Schüler/innen, die Konfession der anderen kennenzulernen (FB1,8,9).

Von genannten Problemen in Verbindung mit den zwei häufigsten Organisationsformen und der Schülerschaft separiert wurden folgende **(3) Weitere Hürden**:

- Abmeldungen vom Religionsunterricht (FB4,6):
Einerseits wird auf einer allgemeinen Ebene angeführt, dass der dk:RU genauso mit Schüler/innenabmeldungen kämpft, wie das monokonfessionelle Modell. Andererseits werden die Konkurrenz der Freistunde und die Erschwernis des schulstufenübergreifenden Unterrichtens als konkrete Gründe für Abmeldungen angenommen: „In den ersten Jahren habe ich die SchülerInnen am Ende des Schuljahres einen Fragebogen ausfüllen lassen. Durchwegs waren sie begeistert, dennoch haben sich danach einige abgemeldet. Die Freistunde bzw. früher mit den Freunden aus zu haben war wichtiger. [...] Betroffen war ich, als drei, vier Schüler, die drei Jahre dabei waren, am Ende des Schuljahres noch gemeint haben, dass alles toll war, sich in der 4. Klasse abgemeldet

²⁰² FB4

²⁰³ FB1

²⁰⁴ FB6

haben. Rückblickend hab ich sie zu sehr übersehen und mich mehr um die „Neuen“ jüngeren SchülerInnen fokussiert. Das ist eine Schwierigkeit, wenn man Schulstufenübergreifend unterrichtet, dass man alle anspricht.“²⁰⁵

- Zuletzt seien dieser Kategorie noch Kommunikative Hürden bei der Einführung an den Schulstandorten hinzuzufügen. Die Kommunikation der Inhalte des dk:RU gegenüber den Eltern wird vereinzelt als Hürde wahrgenommen: „Ich finde den Brief, denn wir am Schulbeginn den Eltern austeilen sollen ist viel zu schwer und unverständlich. Erstens liest das niemand, zweitens hat danach niemand eine Ahnung was das soll. Ich habe in meiner Schule Folder gestaltet die genau und einfach beschreiben, was dk.RU ist.“²⁰⁶ Auch gab es Schwierigkeiten bei der Vermittlung an das Schulleitungsteam, „dass diese Zusammenarbeit [dk:RU] jetzt möglich und erwünscht ist.“²⁰⁷

6.5 Feedback zur Kooperation

In Anbetracht der genannten Potentiale und Herausforderungen nehmen die Lehrkräfte die Kooperation mit den verschiedenen beteiligten Parteien wie folgt wahr. An dieser Stelle sei darauf hinzuweisen, dass Aussagen zum erhaltenen Feedback zu den kooperativen Unterrichtsstunden, separiert und einer anderen Kategorie zugeordnet wurden.²⁰⁸

(1) Kooperation mit Kollegen/innen der anderen Konfession(en)

Trotz der Registrierung von Herausforderungen, bewerten fünf von acht Lehrkräften die Kooperation als positiv (FB2,3,4,7,8). Einige davon nennen diesbezüglich auch Gründe und Voraussetzungen. Die konfessionelle Kooperation mit den Lehrer/innen wird dargestellt als „bereichernd und wertschätzend“²⁰⁹; „Im Wesentlichen sehr gut – hängt aber stark ab von den jeweiligen Persönlichkeiten“²¹⁰; „Gut, theologische Unterschiede können bereichern“²¹¹; „Sehr positiv“²¹²; „Sehr gut, da wir uns vor dem Unterricht zusammensetzen und besprechen wie wir den Unterricht gestalten.“²¹³

²⁰⁵ FB6

²⁰⁶ FB6

²⁰⁷ FB2

²⁰⁸ Siehe Unterkapitel 6.6. „Einbezug konfessioneller Vielfalt in den Unterricht“ – (3) Feedback zu konfessionell-kooperativen Unterrichtsstunden.

²⁰⁹ FB2

²¹⁰ FB3

²¹¹ FB4

²¹² FB7

²¹³ FB8

Eine weniger positive Bilanz ziehen weitere Lehrer/innen (FB1,5,6). Die Kooperation wird beispielsweise beschrieben als „schwierig“²¹⁴ und „Stressig, da er [der Kollege] gestresst ist.“²¹⁵

(2) Kooperation mit den Fachinspektoren/innen

Bei der Kooperation mit den Fachinspektoren/innen überwiegt das Gefühl der Wertschätzung und Unterstützung (FB2,3,4,5,7,8,9): „Wie hatten einen wertschätzenden gemeinsamen Besuch beider FI“²¹⁶; „hätte ich Fragen würde meine Fachinspektion bestimmt helfen.“²¹⁷ Nur selten finden sich kritischere Aussagen: „Die FI hat mir die Schule gegeben und fragt einmal im Jahr, geht’s eh.“²¹⁸

(3) Kooperation mit der Schulleitung

Ebenso die Kooperation mit der Schulleitung wird positiv wahrgenommen (FB2,3,4,5,6,7,9): „Die Direktorin unterstützt das Projekt – deshalb gibt es eine Randstunde und nicht isoliert am Nachmittag“²¹⁹; „Die Direktorin unterstützt das Projekt indem sie die Stunde im Stundenplan gut setzt, ansprechbar für Probleme ist“²²⁰; „Schulleitung nimmt es wie es ist, Hauptsache rechtlich ok.“²²¹

(4) Kooperation mit der Schulgemeinschaft

Über dies hinaus äußert sich eine Lehrkraft zusätzlich positiv zur Kooperation mit dem Rest der noch nicht genannten Schulgemeinschaft: „Die Schulgemeinschaft, Eltern-Lehrer*innen-Schüler*innen, steht positiv hinter dem Modell – die Schule setzt auf mehrere Grundpfeiler – davon ist einer – interkulturelles und -religiöses Lernen.“²²²

6.6 Einbezug konfessioneller Vielfalt in den Unterricht

Eine weitere Hauptkategorie entstand aus der Frage nach der Art und Weise, wie konfessionelle Vielfalt im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt wird und inwiefern die Religionslehrer/innen Feedback für ihre Unterrichtsstunden erhalten. Die Rubrik „Einbezug

²¹⁴ FB1

²¹⁵ FB5

²¹⁶ FB2

²¹⁷ FB5

²¹⁸ FB6

²¹⁹ FB9

²²⁰ FB6

²²¹ FB2

²²² FB9

konfessioneller Vielfalt in den Unterricht“ wurde wie folgt ausdifferenziert: **(1) Themenaufbereitung und -auswahl, (2) Exkursionen, (3) Feedback zu konfessionell-kooperativen Unterrichtsstunden.**

(1) Themenaufbereitung und -auswahl

- Konfessioneller Vielfalt wird insofern begegnet, als dass Lehrkräfte beim Unterrichten darauf achten, diverse Sichtweisen und Positionen aufzuzeigen (FB2,4,6,7): „Bewusstes und wertschätzendes Besprechen der kulturellen und historisch gewachsenen Unterschiede“²²³; „Vorstellen der Positionen verschiedener Kirchen (statt nur der eigenen), verschiedene theologische Perspektiven“²²⁴; „Wir behandeln alle wichtigen Themen aus katholischer und orthodoxer Sicht. Einmal pro Semester kommt auch eine evangelische Kollegin zu einem ausgewählten Thema.“²²⁵
- Auch bei der Auswahl der Themen wird konfessionelle Vielfalt berücksichtigt (FB7,9): „Aufgrund der jeweiligen Lehrpläne werden die Themen zusammengestellt.“²²⁶
- Ebenso wird allgemeiner vermerkt, dass sich Vielfalt verschieden oft und intensiv in den Unterrichtsthemen zeigt (FB3,8).

(2) Exkursionen

Auch der Rückgriff auf Exkursionen scheint eine attraktive Möglichkeit zu sein, konfessionelle Vielfalt einzubinden (FB2,3,7,9). Lehrausgänge werden zu verschiedenen religiösen Einrichtungen gemacht: „Exkursionen zu den verschiedenen Gotteshäusern und zu den unterschiedlichen Sektionen des Zentralfriedhof“²²⁷; „Exkursionsziele ausgewogen auswählen.“²²⁸ Die Regelmäßigkeit solcher Exkursionen konnte aus dem vorliegenden Datenmaterial allerdings nicht eruiert werden.

(3) Feedback zu konfessionell-kooperativen Unterrichtsstunden

Die Analyse der Frage, inwiefern die Religionslehrer/innen Feedback für ihre dk:RU Unterrichtseinheiten bekommen, offenbart ein gemischtes Stimmungsbild.

Seitens der *Schüler/innen* erwähnen die Lehrer/innen folgende Rückmeldungen:

- Der Erhalt des Klassenverbandes wird geschätzt (FB2).

²²³ FB2

²²⁴ FB4

²²⁵ FB6

²²⁶ FB9

²²⁷ FB3

²²⁸ FB2

- Schüler/innen zeigen Interesse an den Traditionen anderer Konfessionen: „[...] den Schülern hat es sehr gefallen als ich Weizen und Brot, dass wir zum Schutzpatron zubereiten, in die Schule mitgenommen habe. Das war sehr Interessant für sie.“²²⁹
- Sie nehmen gerne am Unterricht teil (FB6,9). Eine Lehrperson führt jedoch auch an, dass es trotz des positiven Feedbacks im nächsten Schuljahr Abmeldungen gegeben hat.²³⁰
- Kein Interesse am gemeinsamen Unterricht mit der anderen Konfession wird von einem Drittel der Lehrpersonen verzeichnet (FB1,8,9).

Feedback von kooperierenden *Kollegen/innen* zeigt sich folgendermaßen:

- Positiv in Form von Lob (FB6,8): „Meine Kollegin lobt mich, und findet meine Ideen toll.“²³¹
- Neutral in Form von Gespräche untereinander (FB9).

Auch von Seiten der *Schulleitung* (FB8) und den *Fachinspektoren/innen* (FB8,9) wird positives Feedback zu den Unterrichtsstunden vernommen: Der „Inspektor [...] und die Direktorin haben den Unterricht gelobt und sagten dass sie keine Zweifel haben dass der Unterricht funktioniert“²³²; „Fachinspektor*in(FI) der evangelischen und katholischen Konfession zu Gast: Schlusswort nach einer gemeinsamen Reflexion [...]: Ihnen vertraue ich liebend gerne im Unterricht meine Schülerinnen und Schüler an.“²³³

Ohne eine Bewertung anzufügen merkt eine Lehrperson an, dass er für seine Unterrichtsstunden Feedback von folgenden Personen bekommt: „Unterrichtsbesuche/mitschau vom In- und Ausland; Evaluierung durch die KPH und das Schulamt; Studierende der KPH und Uni Wien im Unterrichtspraktikum [...]“²³⁴ Eine weiterer Lehrer gibt an, kein Feedback für seinen Unterricht zu erhalten (FB3).

6.7 Lehrer/innenkompetenzen

Die Antworten auf die Frage „Welche Kompetenzen/Qualifikationen benötigt man Ihrer Meinung nach, um im dk:RU Modell gut unterrichten zu können?“ wurden in zwei Subkategorien zusammengefasst: **(1) Fach-, und Methodenwissen** und **(2) Soziale und Personale Kompetenzen**.

²²⁹ FB8

²³⁰ Vgl. FB6 in Fußnote 205.

²³¹ FB6

²³² FB8

²³³ FB9

²³⁴ FB9

(1) Fach-, und Methodenwissen

Auffallend ist die Hervorhebung eines notwendigen Fachwissens (FB1,2,4,5,6,7). Vorhandensein bzw. die Vertiefung der fachlichen Kompetenz spielt somit eine wichtige Rolle: „[...] fundiertes Wissen über andere Konfessionen“²³⁵; „Viel Wissen über die Inhalte der Religionen allgemein (kulturelles als auch theologisches)“²³⁶; „Fachliche Fortbildung zu aktuellen Diskussionsthemen und die Sichtweise der offiziellen Stellen (Kirchen und Fakultäten) zu diesen.“²³⁷

Ebenso wird Methodenwissen Bedeutung zugeschrieben, „um bei den Kindern der heutigen Zeit Interesse an Religion [...] wecken“ zu können.²³⁸

(2) Soziale und Personale Kompetenzen

Außerdem werden, nach Häufigkeit gereiht, folgende, als wichtig erachtete, soziale und personale Kompetenzen aufgezählt:

- Teamfähigkeit (FB4,6,8): „Man soll das Gefühl vermitteln dass wir eine große Schulfamilie sind“²³⁹; „Es darf nie um ein wer ist besser im Unterricht herauskommen.“²⁴⁰
- Festigkeit in der Persönlichkeit (FB3), im persönlichen Glauben (FB3) und in der eigenen Konfession (FB4,6).
- Interesse gegenüber anderen Konfessionen (FB6,9): „ein Blick bis zum Tellerrand genügt nicht!“²⁴¹
- Toleranzfähigkeit: „behutsam miteinander umgehen – „du bist du“ in deiner Persönlichkeit – du kommst mit deiner Konfession und verlässt den Unterricht mit deiner Konfession“²⁴²; „Wertschätzung gegenüber anderen Konfessionen.“²⁴³
- Vorurteilsfreies Denken und gleichwertige Behandlung (FB8,9): „auf keinen Fall im Unterricht „konfessionell einspurig“ unterwegs sein [...] gewissenhaft alle „Seiten“ betrachten.“²⁴⁴

²³⁵ FB4

²³⁶ FB5

²³⁷ FB2

²³⁸ FB1

²³⁹ FB8

²⁴⁰ FB6

²⁴¹ FB9

²⁴² FB9

²⁴³ FB6

²⁴⁴ FB9

- Reflexionsbereitschaft der eigenen Position (FB4,9): „Bereitschaft eigene Meinungen und Ansichten zu hinterfragen, zu diskutieren und gegebenenfalls zu verändern.“²⁴⁵
- Kritikfähigkeit (FB4)
- Aushalten von Wissenslücken: „auch mal zugeben, dass man es nicht weiß, sich jedoch informiert.“²⁴⁶
- Mut im Allgemeinen, sowie Kreativität und Mut bei der Lehrplansynchronisierung: „Habt Mut es auszuprobieren.“²⁴⁷

6.8 Interreligiöse Ausweitung

Ein weiterer Themenkomplex des Fragebogens beschäftigt sich mit den Chancen und Herausforderungen einer interreligiösen Ausweitung der Unterrichts-Kooperation. Die Reflexionen der Lehrer/innen diesbezüglich offenbaren sich als vielseitig und stehen teilweise in Übereinstimmung zu bereits eruierten Potentialen und Hürden der konfessionellen Kooperation. Für die beiden Kategorien Chancen und Herausforderungen wurden jeweils Aspekte der **(1) Organisation** und der/des **(2) Zusammenarbeit/Dialogs** genannt.

(1) Organisation

Positiv zu organisatorischen Belangen äußert sich lediglich ein Lehrer. Er sieht in der interreligiösen Ausweitung eine Erleichterung für die Schulleitung: „Für die Schule ist es sicherlich einfacher eine dk:RU-Stunde einzuplanen als Unterrichtseinheiten für jede Religion.“²⁴⁸

Im Gegensatz dazu verweisen andere Lehrkräfte auf damit einhergehende organisatorische Herausforderungen (FB1,2,4,7,8,9). Die Aussagen inkludieren einerseits allgemeine Äußerungen, die ohne nähere Details zu nennen, die Organisation als herausfordern einstufen (FB8), bis zu folgenden ausformulierten potenziellen Problemfeldern:

- Hürden im rechtlichen Bereich (FB7).
- Die erschwerte Themenauswahl im Unterricht: „Je größer die Vereinigungsmenge, desto kleiner wird die Schnittmenge der sinnvoll gemeinsam zu erarbeitenden Themenfelder.“²⁴⁹

²⁴⁵ FB4

²⁴⁶ FB9

²⁴⁷ FB2

²⁴⁸ FB3

²⁴⁹ FB2

- Die Gefahr der Verschmelzung zu einem Ethikunterricht (FB4).
- Kaum vorhandene Unterrichtsmaterialien (FB1).
- Das Verfehlen des Zieles des Religionsunterrichts: „[...] der Religionsunterricht ist mehr als Wissen zu vermitteln, sondern er soll durch religiöses „Tun und Handeln“ im Unterricht Gemeinschaft stiften, die getragen ist von der jeweiligen Botschaft der Religion.“²⁵⁰

(2) Zusammenarbeit/Dialog

Gewinnbringende Aspekte der interreligiösen Zusammenarbeit und dem Dialog betreffen allem voran das Voneinanderlernen (FB3,5,6,8,9). Detaillierter wird betont:

- Schüler/innen lernen die Religion anderer besser kennen (FB3).
- Toleranz gegenüber den Mitmenschen wird eingeübt (FB8).
- Die eigene Position wird reflektiert und gestärkt (FB9).
- Der Gleichgültigkeit und Unwissenheit gegenüber fremden Religionen wird entgegengewirkt (FB9).

Herausforderungen, die eine interreligiöse Zusammenarbeit abgesehen von organisatorischen Hürden mit sich bringt, umfassen gemäß den Lehrer/innenaussagen folgende Kernpunkte (FB1,3,4,8):

- Das potenziell unterschiedliche Interesse/Engagement der kooperierenden Parteien (FB1).
- Fortbildungen in diesem Bereich (FB1).
- Die Bildung von Arbeitsgruppen (FB1).
- Sprachliche Barrieren beim Teamteaching (FB3).
- Das Gefühl der anderen Religion nicht gerecht werden zu können: „wenn ich meine Rolle ernst nehmen: Ich bin katholische Theologin und habe gelernt, katholisch zu theologisieren. Um das ernsthaft zu betreiben, müsste ich auch im theologischen Denken der anderen Konfessionen in einem gewissen Maße „zu Hause“ sein [...]. Bei anderen Religionen wäre das noch viel schwieriger.“²⁵¹

Zusammenfassend zeichnet sich zum Thema der interreligiösen Ausweitung der Kooperation folgendes Stimmungsbild ab: Vier Lehrpersonen äußern sich ausschließlich positiv

²⁵⁰ FB9

²⁵¹ FB4

diesbezüglich (FB3,5,7,8), zwei Lehrkräfte vorwiegend negativ (FB1,2). Weitere drei signalisieren eine positiv Haltung gegenüber dem interreligiösen Austausch, sehen eine Kooperation auf der Unterrichtsebene allerdings kritisch (FB4,6,9). Während die Begründungen hierfür teilweise bereits angeführt wurden²⁵², findet sich im vorliegenden Datensatz auch ein Lösungsvorschlag: „Prinzipiell finde ich es gut von allen Konfessionen zu lernen und sich auszutauschen. Diese Begegnung sollten punktuell stattfinden aber ich halte es nicht für sinnvoll permanent gemeinsamen Unterricht zu halten.“²⁵³

6.9 Impulse für die Weiterentwicklung

Was die zukünftigen Entwicklungen des dk:RUs betrifft, konnten einerseits **(1) Wünsche nach Ausbau und Förderung** sowie andererseits **(2) Klärungsbedarf** bezüglich verschiedener Aspekte herausgearbeitet werden.

(1) Wünsche nach Ausbau und Förderung

Die geäußerten Wünsche beziehen sich auf:

- die Entwicklung von Materialien (FB1).
- die Entwicklung von Praxismodellen für Neueinsteigende (FB6).
- die Entwicklung eines zusammenfassenden, verständlichen Informationsdokumentes für die Eltern (FB6).
- die Bildung von Arbeitsgruppen (FB1).
- den Fokus auf Teambuilding in erweiterten Fachgruppen (FB2).
- das Angebot von Fortbildungen (FB1,5).
- den Ausbau der Teamteachings (FB3,4): „Richtiges Teamteaching ist vorbereitungsintensiv, würde aber noch mehr Lernchancen bieten, wäre daher zu fördern.“²⁵⁴
- die Förderung des parallelen Unterrichtens (FB5): „Beide planen und machen Dinge parallel“. Zu vermerken sei an dieser Stelle, dass der Kontext keine Schlüsse zulässt, ob sich die Aussage auf eine bestimmte Organisationsform bezieht.
- den stärkeren Ausbau des Dialogs und der Kooperation (FB4,9).
- den Wunsch nach organisatorischer Erleichterung durch Entbürokratisierung (FB2).

²⁵² Siehe FB9 in Fußnote 250 und FB4 in Fußnote 251.

²⁵³ FB6

²⁵⁴ FB4

(2) Klärungsbedarf

Des Weiteren sehen manche Lehrpersonen für die Weiterentwicklung des Projektes Klärungsbedarf in Bezug auf:

- das Interesse an der Kooperation der verschiedenen Konfessionen (FB1).
- die Inhalte des dk:RUs (FB7).
- die Maturasituation (FB4).
- die Ziele des Religionsunterrichts im Allgemeinen (FB7) und dem Sinn der Beibehaltung des konfessionellen Modells (FB6,7): „Der dk:RU ist ein Hilfsprojekt, damit christlicher RU nicht ganz verschwindet, wird aber meiner Meinung nach die Entwicklung nicht stoppen.“²⁵⁵
- die Finanzierung und den rechtlichen Rahmen des dk:RUs (FB7).
- die Frage nach der Verantwortung für die Weiterentwicklung: „Diese Frage [Zukunft des dk:RUs] sollte auf einer anderen Ebene besprochen werden und von Direktion bzw. RU Lehrer umgesetzt werden.“²⁵⁶

7. Diskussion

Auf die Ergebnispräsentation der schriftlich qualitativen Befragung, folgt nun eine Zusammenfassung, Interpretation sowie ein Vergleich eben dieser mit dem im theoretischen Teil dargelegten Forschungsstand. Hinsichtlich der Tatsache, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit ausschließlich um Praxiseinblicke in den Wiener Kontext handelt, wird für die Ergebnisdiskussion allem voran die von Lindner und Krobath durchgeführte Evaluationsstudie aus dem Schuljahr 2015/16 zum dk:RU Modell in Wien berücksichtigt. Miteinbezogen in die Diskussion werden auch Konsequenzen für die zukünftige Forschung sowie eine kritische Reflexion des ausgehändigten Fragebogens. An dieser Stelle soll einmal mehr darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der vorliegenden Auswertung um eine stichprobenartige Untersuchung handelt und nicht den Anspruch erhebt, die theoretische Sättigung bezüglich der Lehrer/innenperspektive erreicht zu haben. Ebenso soll vor der zusammenfassenden Darstellung und Diskussion an die zugrundeliegenden Forschungsfragen erinnert werden:

1. Welche Potentiale und Hürden nennen Religionslehrkräfte an Wiener Schulen in Bezug auf den dk:RU?
2. Welche Teilnahmemotivationen liegen zugrunde?

²⁵⁵ FB6

²⁵⁶ FB8

3. Welche Lehrer/innenkompetenzen sind für den dk:RU von Bedeutung?
4. Welche Chancen und Hürden birgt eine interreligiöse Ausweitung?
5. Welche Impulse nennen Religionslehrer/innen für zukünftige Entwicklungen des Modelles?

7.1 Rahmenbedingungen und Teilnahmemotivation

Ein Blick auf die Resultate der Rahmenbedingungen zeigt, dass die Aussagen zum dk:RU zu einem großen Teil auf langjährige Erfahrungen seitens der Lehrpersonen basieren. Weiters offenbart sich die NMS als die am häufigsten angeführten Schulform. Hinsichtlich der Schulstufen lässt sich festhalten, dass sich die Angaben der untersuchten Stichprobe auf die Volksschule, diverse Unterstufenklassen und die fünfte Klasse Oberstufe beziehen. Forschungsaspekte, welche sich aus diesen Angaben ergeben, aber aufgrund der begrenzten Rahmenbedingungen in vorliegender Arbeit nicht fokussiert wurden, betreffen die Frage, ob manchen Hürden und Potentiale des dk:RUs gehäuft in bestimmten Schultypen bzw. Schulstufen aufkommen. Auch die Informationen zur Konfessionszugehörigkeit der Schüler/innen werden im Rahmen dieser Arbeit nicht näher verfolgt, veranschaulichen aber, dass im untersuchten Datensatz alle am Projekt teilnehmenden Kirchen und Religionsgemeinschaften vertreten sind. Bezüglich der Unterrichtsorganisationsformen bestätigen die Lehrer/innenangaben, dass die Variante des Team-teachings nach wie vor die häufigste Form der Unterrichtsdurchführung darstellt. Die Resultate zeigen ferner, dass auch der Delegationsunterricht an Popularität zu gewinnen scheint, weswegen weitere Evaluierungen zu dieser Form sinnvoll anmuten. Eine nähere Diskussion der Organisationsformen findet sich im Anschluss an die dazu geäußerten Hürden und Potentiale.

Die Motivation an der Teilnahme am Projekt ist mehrheitlich auf persönliches Interesse an verschiedenen Aspekten zurückzuführen. Eine Minderheit der Lehrpersonen geben an, ausschließlich Aufforderungen von außen gefolgt zu sein. Ob bzw. inwiefern die Teilnahmemotivation den Verlauf des Projektes beeinflusst, konnte anhand des vorliegenden Datenmaterials nicht eruiert werden. So äußern sich beispielsweise jene Lehrpersonen, die einem Wunsch von außen gefolgt sind, sowohl positiv als auch negativ zur Kooperation mit den verschiedenen Parteien und umgekehrt, persönlich motivierte Lehrkräfte negativ oder positiv hinsichtlich der Zusammenarbeit.

7.2 Hürden und Potentiale des dk:RUs

Folgende Ausführungen umfassen aufgrund der ermittelten Zusammenhänge die Erörterung der Kategorien (3) Potentiale des dk:RUs, (4) Herausforderungen des dk:RUs, (5) Feedback zur Kooperation und (9) Impulse für die Weiterentwicklung. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse zusammengefasst und angeführt, inwiefern sie in Übereinstimmung zum vorgestellten Forschungsstand stehen. In einem zweiten Schritt werden im Unterpunkt 7.2.4 auf bereits gesetzte Handlungsmaßnahmen verwiesen und weiterer Handlungsbedarf aufgezeigt.

7.2.1 Hürden und Potentiale der Unterrichtsformen

Das *Team-teaching* wird von einem Großteil der Befragten regelmäßig durchgeführt. Hürden, die betreffend dieser Form genannt werden, unterstreichen bereits herausgearbeitete Faktoren anderer Studien, wie beispielsweise jene von Biesinger u.a. sowie Danner und Rees.²⁵⁷ Sie umfassen, nach Häufigkeit gereiht, den zeitlichen Mehraufwand in der Planung, Herausforderungen auf der zwischenmenschlichen Ebene in der Kooperation, eine fehlende Unterrichtsdidaktik, die Unsicherheit hervorruft und Komplikationen bei der Stundenplanzusammenstellung. Auch Hürden, die explizit für den *Delegationsunterricht* genannt werden, finden sich bereits in oben genannten Studien wieder. Dies betrifft allem voran das Problem eines fehlenden gemeinsamen Lehrplanes und der dadurch bedingten Erschwernis Themen für den Unterricht auszuwählen sowie konform zum *Team-teaching*, die didaktische Aufbereitung und Vermittlung dieser Themen. Eine in der Forschung nicht sehr häufig vorgefundene Konsequenz hinsichtlich der Themenauswahl wird von einer Lehrperson angesprochen und betrifft die Maturaprüfung. Geäußert werden einerseits Unklarheiten darüber, welche inhaltlichen Themen geprüft werden sollen und andererseits, welche Lehrkraft prüfen soll. Eine Problematik, die weder für das *Team-teaching* noch für das *Delegationsmodell* speziell, sondern allgemeiner in Bezug auf die Unterrichtsformen genannt wird, betrifft das Fehlen von Unterrichtsmaterialien. Auch dies wird in der bisher durchgeführten Forschung häufig als Desiderat angeführt.²⁵⁸

²⁵⁷ Vgl. Unterpunkt 4.3.1. „Organisation und Administration“ in vorliegender Arbeit.

²⁵⁸ Vgl. Unterpunkt 4.3.1. „Organisation und Administration“ in vorliegender Arbeit; Vgl. Lindner & Krobath, 2017, S. 263.

Bezüglich der Chancen der beiden Formen werden für das *Team-teaching* zwei Vorzüge genannt, von denen ersterer auch bei Beywl und Zierer hervorgehoben wird.²⁵⁹ Die Schüler/innen können demnach besser einzeln betreut werden und bekommen zudem zwei verschiedene Perspektiven zum selben Thema. Als Chance des *Delegationsunterrichts* wird die organisatorische Erleichterung für die Schulleitung genannt, da so nicht mehrere Parteien bei der Planung berücksichtigt werden müssen. Vergleichswerte in anderen Studien liegen hierfür nicht vor. Ein Potential, dass von Lehrpersonen in beiden Organisationsformen gesehen wird, stellt der Erhalt des Klassenverbandes dar. Dies wurde im Zuge der Evaluierung des dk:RUs im Schuljahr 2015/16 nicht als explizites Potential erwähnt. Im Gegensatz dazu wird es häufig als Chance der oben aufgelisteten alternativen Unterrichtsformen genannt.²⁶⁰

7.2.2 Weitere Potentiale und Hürden des dk:RUs

Zusätzlich zu den eruierten Chancen und Hürden bezüglich der Organisationsformen, konnten den Lehrer/innenaussagen einige weitere Potentiale und Herausforderungen entnommen werden. Auch diese weisen große Übereinstimmungen mit den vorab präsentierten Forschungsergebnissen auf. Lediglich eine Lehrperson nennt einen positiven Aspekt bezüglich der Organisation, welcher in anderen empirischen Ergebnissen nicht aufzuscheinen taucht. Der dk:RU stelle demnach insofern eine organisatorische Erleichterung dar, als dass er Minderheitskonfession ermöglicht Religionsunterricht an ihren eigenen und nicht anderen Schulstandorten zu besuchen sowie Religionslehrer/innen von Minderheitskonfessionen mehrere Unterrichtsstunden an einem Schulstandort beschert. Weniger überraschend ist im Gegensatz dazu das Ergebnis, dass die Mehrheit der Lehrpersonen das Miteinander, Voneinander und Übereinander lernen als bedeutendsten Mehrwert des dk:RUs hervorheben. Positive Auswirkungen dieses Potentials werden von allen teilnehmenden Lehrer/innen genannt und stehen in Analogie zu postulierten Zielvorstellungen des dk:RUs.²⁶¹ Demnach werde das Verbindende der Konfessionen/Religionen gestärkt, die ökumenische Zusammenarbeit fokussiert, Religion und Religionsunterricht aufgewertet sowie interreligiöse/-konfessionelle Dialogfähigkeit und Wertschätzung, Toleranz und Verständnis eingeübt. Zudem habe der Dialog im Unterricht das Potential, beim Abbau von Vorurteilen und Ängsten bezüglich der Unterschiede zu helfen. Weiters als positive Erwartung gegenüber

²⁵⁹ Vgl. Unterpunkt 4.1. „Formen des dk:RUs“ in vorliegender Arbeit.

²⁶⁰ Vgl. Unterpunkt 4.4.2. „Alternative Unterrichtsmodelle“ in vorliegender Arbeit.

²⁶¹ Vgl. Unterpunkt 4.1. „Überblick“ in vorliegender Arbeit.

dem dk:RU wird erwähnt, dass der Unterricht helfen könne, das Interesse der Schüler/innen an anderen Konfessionen zu wecken sowie die eigene Religion zu reflektieren und die eigene christliche Identität zu stärken. Die Evaluationsstudie von Lindner und Krobath im Schuljahr 2015/16 zeigt, dass eine Stärkung der eigenen religiösen Identität seitens der Schüler/innen im Zuge des dk:RU durchaus stattgefunden hat.²⁶²

Im vorliegenden Datensatz sieht ein kleiner Anteil der Religionslehrer/innen zwar das Potential der Reflexion von „Eigenem“ und „Fremden“ und der Festigung im „Eigenen“, geben allerdings gleichzeitig an, dass sich dies in der Praxis nicht bestätigt hat. Als Gründe dafür werden genannt, dass einerseits die Schüler/innen kein Interesse an anderen Konfessionen hätten und andererseits, dass es von Grund auf an religiöser Sozialisation seitens der Schüler/innen mangle. Ersteres Problemfeld wird darüber hinaus von mehreren Lehrpersonen angeführt und stellt somit ein bedeutsames Diskussionsfeld des dk:RU dar. Weitere Hürden, die in der Forschung auf einer Makroebene für den konfessionellen Religionsunterricht und von den Religionslehrer/innen in den Fragebögen auf einer Mikroebene für den dk:RU genannt werden, betreffen Abmeldungen vom Religionsunterricht aufgrund der konkurrierenden Freistunde oder auch der Schwierigkeit, mehrere Schulstufen gleichzeitig zu unterrichten.²⁶³ Die Einführung des dk:RU an den verschiedenen Schulstandorten betreffend, werden die Kommunikation, dass konfessionelle Kooperation nun erwünscht ist und die verständliche Kommunikation der Inhalte des dk:RU gegenüber den Eltern als Hürde angeführt. Vergleichswerte dafür liegen in den obig angeführten Studien nicht vor.

7.2.3 Feedback und Zukunftsimpulse

Sowohl das Feedback der Lehrpersonen zur Kooperation mit den involvierten Parteien als auch die zahlreichen geäußerten Impulse für die Weiterentwicklung des dk:RU lassen vermuten, dass das Projekt trotz der Wahrnehmung ähnlicher Hürden wie im Schuljahr 2015/16 nach wie vor Unterstützung seitens der Lehrer/innen erhält. Dies gilt jedoch, ebenso wie die Evaluierung von Krobath und Lindner offenbarte, nicht ohne jeden Vorbehalt. Indizien für die Bejahung des Projektes sind allenfalls die mehrheitlich positive Bewertung der Zusammenarbeit mit den Fachinspektoren/innen, der Schulleitung und/oder der restlichen Schulgemeinschaft. Ein Großteil der befragten Lehrkräfte zieht weiters ein positives Resümee

²⁶² Vgl. Lindner & Krobath, 2017, S. 261.

²⁶³ Vgl. Unterpunkt 3.1.1. „Organisation“ in vorliegender Arbeit.

aus der Kooperation mit den Kollegen/innen. Nur für wenige Personen überwiegen die negativen Aspekte.

Hinsichtlich der Impulse für die Zukunft lässt sich festhalten, dass die geäußerten Wünsche nach Ausbau von Dialog und Kooperation ähnliche Aspekte umfassen, die auch schon Lindner und Krobath auflisten.²⁶⁴ Die Konkretheit der Veränderungs-, bzw. Verbesserungsvorschläge der Lehrpersonen variiert dabei stark. Auf allgemeiner Ebene wird als Wunsch genannt, das *Team-Teaching* weiter zu fördern. Inhaltlicher Nachfragebedarf besteht bei dem geäußerten Wunsch einer Lehrperson, das parallele Unterrichten stärker zu fokussieren. Losgelöst von der Form des Unterrichts wird als Vorschlag genannt, das Angebot von Fortbildungen zu verstärken, die Bildung von Arbeitsgruppen zu fördern und Teambuilding-einheiten einzuführen. Von einer organisatorischen Perspektive sei die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die Entbürokratisierung des Projektes, die Bereitstellung einer kompakten Informationsbrochüre für die Eltern und Praxismodelle für Neueinsteiger/innen zu fokussieren. Klärungsbedarf sehen Lehrkräfte auf einer neutraleren Ebene im rechtlichen und finanziellen Bereich, sowie hinsichtlich der Maturabedingungen. Weitere Aussagen bezüglich notwendiger zukünftiger Klärungen, lassen vermuten, dass die Weiterführung des Projektes zunehmend kritisch gesehen wird. Beispielsweise werden zwar einige Impulse für die Weiterentwicklung genannt, aber gleichzeitig hinterfragt, ob die verschiedenen Konfessionen denn gleiches Interesse an der Kooperation hätten. Darüber hinaus wird angeführt, dass reflektiert werden müsse, ob eine konfessionelle Ausrichtung überhaupt zukunftsfähig sei. Allem voran zeigt sich dies in der Prognose, dass der dk:RU ein „Hilfsprojekt“ sei, welches christlichen Religionsunterricht zwar auf kurze Sicht, aber nicht auf lange Sicht zu bewahren vermag.²⁶⁵ Genannte Aspekte der Subkategorie "Klärungsbedarf" finden bei Krobath und Lindner keine Erwähnung in ihrer zusammenfassenden Darstellung der wichtigsten Erkenntnisse.

7.2.4 Verweis auf Handlungsmaßnahmen und Handlungsbedarf

Die nun folgende Diskussion ergibt sich aus eben aufgelisteten Ergebnissen der Hürden und Potentialen des Projektes sowie der damit zusammenhängenden Wahrnehmungen der

²⁶⁴ Vgl. Lindner & Krobath, 2017, S. 261-263.

²⁶⁵ FB6

Kooperation mit den diversen Akteur/innen und den Anregungen für zukünftige Entwicklungen.

Grundsätzlich hat sich gezeigt, dass eine große Mehrheit der geäußerten Problemfelder mit den Ergebnissen der Evaluation aus dem Schuljahr 2015/16 konvergiert. Dies lässt die Frage aufkommen, ob bzw. inwiefern seitens der Verantwortungsträger/innen aktiv Schritte zur Entgegenwirkung der registrierten Desiderate unternommen werden. Da diesbezüglich nur wenige, der Öffentlichkeit zugänglichen Informationen vorliegen, ist es nicht möglich, allumfassende Angaben zum Ausmaß gegenwärtig gesetzter Maßnahmen zu machen. Ausfindig gemacht werden konnten allenfalls folgenden zwei aktuelle Forschungsprojekte. Erstens wird derzeit die Klärung der inhaltlichen Aufbereitung des dk:RUs fokussiert. Im Zuge universitärer Abschlussarbeiten werden gegenwärtig Forschungsarbeiten zum Thema Lehrplansynopse durchgeführt und deren Ansätze mit Religionslehrer/innen diskutiert.²⁶⁶ Inwiefern oder ob dabei auch auf das Problem der fehlenden Materialien eingegangen wird, ist nicht bekannt. Zweitens laufen im derzeitigen Schuljahr 2019/20, ausgehend von der KPH Wien/Krems, Untersuchungen zur Kooperationsform des Delegationsunterrichtes. Dazu sind Beobachtungen und Gespräche mit Schüler/innen und Lehrer/innen an mehreren Schulstandorten vorgesehen.²⁶⁷ Angesichts der Vielfalt an geäußerten Problemfeldern stellen diese beiden Forschungen wichtige Beiträge zur Linderung mehrerer Hürden dar. So birgt die Erstellung eines gemeinsamen Lehrplanes beispielsweise die Chance, Kommunikation zu erleichtern und Vorbereitungszeit zu verringern, womit wichtige Grundpfeiler für eine gute Zusammenarbeit gelegt sind und Kooperationshürden vorgebeugt werden können. Die Konzentration auf den Ausbau des Delegationsunterrichtes beinhaltet zusätzlich unter anderem die Möglichkeit, dem Problem der Stundenplanzusammenstellung und der geringen Verfügbarkeit von kooperierenden Kolleg/innen zu begegnen.

Auch anderen artikulierten Hürden kann mit einem Verweis auf bereits gesetzte Maßnahmen begegnet werden. Dies betrifft zunächst den Wunsch nach der Klärung der Maturasituation. Während im bestehenden Forschungsbestand nicht deutlich wird, welche Lehrperson für die Prüfung zuständig ist und diesbezüglich Klärungsbedarf besteht, bietet sich hinsichtlich der geäußerten Unklarheiten bei der Themenauswahl ein Verweis auf die von neun in Österreich gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaft herausgearbeiteten Handreichung

²⁶⁶ Sylvia Inou (KPH Wien/Krems), persönliche Kommunikation, 11.1.2020.

²⁶⁷ dk:RU Steuerungsgruppe, persönliche Kommunikation, 12.9.2019.

zur kompetenzorientierten Matura an AHS Schulen an.²⁶⁸ Hinsichtlich des Problems der Konkurrenz der Freistunde empfiehlt sich eine Beobachtung der Entwicklungen rund um den vorgesehenen verpflichtenden Ethikunterricht als Alternative zum Religionsunterricht. Was die kommunikativen Hürden mit der Schulleitung und den Eltern am Schulbeginn betrifft, müssten weiterer Ausforschungen der Eltern-, bzw. Schulleitungsperspektive durchgeführt werden, um herauszufinden, ob es sich dabei tatsächlich um gewichtige Probleme des dk:RUs handelt.

Bezüglich der Frage, wie den Herausforderungen des kooperativen Unterrichtens zukünftig begegnet werden kann, lohnt sich ferner eine nähere Betrachtung zweier Lehrer/innenaussagen in den Fragebögen. Um die intensive Vorbereitungszeit zu erleichtern wird einerseits vorgeschlagen, über digitale Medien zu kommunizieren. Andererseits wird das alleinige Vorbereiten des Unterrichtes, mit Ergänzungen der kooperierenden Lehrperson während der Durchführung empfohlen. Letzteres verlangt jedenfalls eine gewisse Flexibilität der Lehrkräfte im Unterricht, sowie eine vertrauensvolle Kooperation mit dem/der Kollegen/in und unterstreicht die Notwendigkeit, Teambuilding stärker zu fördern. An dieser Stelle sei auf Krobaths und Lindners Ergebnisse aus dem Schuljahr 2015/16 zu verweisen, wonach ein gutes Miteinander zwischen den kooperierenden Lehrpersonen eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Projektes darstellt.²⁶⁹ Die Verbindung zwischen negativ erlebter Kooperation und kritischen Äußerungen zur Weiterführung des Projektes zeigt sich im vorliegenden Datensatz nur in geringem Ausmaß. Skeptische Gedanken zur Weiterführung des dk:RUs finden sich vereinzelt auch, wenn die Kooperation mit dem/der Kollegen/in gut funktioniert. Es wird in diesem Zusammenhang angemerkt, dass die Ziele des Religionsunterrichts und die Chancen einer konfessionellen Ausrichtung zukünftig zu hinterfragen seien.

Die Notwendigkeit, das Konfessionalitätsprinzip stärker kritisch zu reflektieren, zeigt sich auch in den Aussagen mehrerer Lehrpersonen, dass die Schüler/innen kaum mehr religiös sozialisiert seien und teilweise kein Interesse an anderen Konfessionen bzw. am gemeinsamen Unterricht haben. Diese beiden Umstände eröffnen ein interessantes Spannungsfeld, das folgend diskutiert werden soll. Verbindungen lassen sich hierbei mit den im theoretischen Abschnitt bereits diskutierten Fragen erkennen, was Konfessionalität bedeutet und welche

²⁶⁸ Vgl. Unterpunkt 4.4.2. „Alternative Unterrichtsmodelle“ in vorliegender Arbeit.

²⁶⁹ Vgl. Krobath & Lindner, 2017, S. 167.

Rolle Konfessionalität bzw. konfessionelle Zugehörigkeit im Unterricht spielt. Zunächst bestätigt eine Vielzahl an religionspädagogischen und religionssoziologischen Forscher/innen, dass eine konfessionell homogen verwurzelte Schülerschaft längst nicht mehr den Ausgangspunkt des konfessionellen Religionsunterrichtes darstellt.²⁷⁰ Wenn nun aber die Konfessionsverwurzelung der Schülerschaft nur eine geringe Bedeutung im konfessionellen Unterricht spielt, ergibt sich die Frage, inwiefern das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Konfessionen eine Basis bilden kann für das Einüben von Pluralitätsfähigkeit. Folgende Beobachtung von Gmoser und Weirer scheint hierbei konstitutiv:

„Für viele SchülerInnen stellt der Religionsunterricht die Erstbegegnung mit Religion dar. Dadurch tritt die ‚eigene‘ Religion ähnlich ‚fremd‘ wie eine ‚andere‘ Religion in Erscheinung. Die in der Religionsdidaktik nach wie vor weit verbreitete Unterscheidung zwischen ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Religion, die oft verbunden ist mit der Annahme, dass die Kenntnis der ‚eigenen‘ Religion unabdingbare Voraussetzung für das konstruktive Gespräch mit ‚Anderen‘ sei, verliert damit ihre Grundlage.“²⁷¹

Im Gegensatz dazu stehen vorliegende Ergebnisse, wonach es schwierig sei, die Schüler/innen für das „Andere“ zu interessieren. In einem Fall wird sogar explizit erwähnt, dass die Schüler/innen nicht für den überkonfessionellen Religionsunterricht zu begeistern sind, sondern nur über ihre eigene Konfession lernen wollen. Auf den ersten Blick lässt dies vermuten, dass die Schüler/innen durchaus an einer tieferen Verwurzelung ihrer konfessionellen Identität interessiert sind. Der Rückgriff auf Studien zur Schüler/innenperspektive offenbart jedoch, dass die Skepsis gegenüber den „Anderen“ oftmals Ursprünge hat, die solch eine Hypothese nicht verifizieren. Lindner und Krobath führen beispielsweise organisatorische Aspekte, veränderte Unterrichtssettings, oder auch die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Religionslehrkraft und Schüler/innen als Begründungen an, warum der kooperative Unterricht manchmal nur eingeschränkte Zustimmung erfährt.²⁷² Für die vorliegenden Lehrer/innenaussagen sind solche Annahmen freilich nicht ohne nähere Ausforschung der Schüler/innenperspektive zu übernehmen, dennoch dienen sie als Hypothesen für zukünftige Untersuchungen. Mit dem Hinweis auf dieses Spannungsfeld ist die Debatte rundum das Thema „Konfessionalität“ im Unterricht allerdings noch nicht erschöpft. Weitere wichtige Diskussionspunkte ergeben sich aus

²⁷⁰ Vgl. Unterpunkt 3.1.3. „Begriff Konfessionell“ in vorliegender Arbeit.

²⁷¹ Gmoser & Weirer, 2019, S. 177.

²⁷² Vgl. Lindner & Krobath, 2017, S. 262; Vgl. Lindner, 2018, S. 46.

einzelnen Ergebnissen der Kategorie „Lehrer/innenkompetenzen“ sowie der Frage, wie sich Konfessionalität im Unterricht manifestiert.

7.3 Lehrer/innenkompetenzen

Hinsichtlich der Tatsache, dass eine Mehrheit der an der Evaluierung teilnehmenden Lehrpersonen bereits mehrere Jahre im dk:RU Projekt tätig sind, oder waren, sind die von ihnen als notwendig erachteten Kompetenzen und Qualifikationen einer dk:RU Lehrkraft besonders aussagekräftig. Wie im Ergebnisteil bereits ausführlich dargestellt, handelt es sich dabei auf der einen Seite um fachliche Kompetenzen, welches im Detail die Bereiche Fachwissen und Methodenwissen umfasst. Vor allem ersteres wird als besonders wichtig empfunden. Forschungsfelder, die sich daraus für zukünftige Evaluierungen ergeben, betreffen die Fragen, wie, wo und in welchem Ausmaß sich Lehrkräfte Wissen über andere Konfessionen aneignen und ob die universitäre Ausbildung dahingehend ausreichend vorbereitet. Auf der anderen Seite werden diverse soziale und personale Kompetenzen angegeben: Teamfähigkeit, feste (Glaubens-)persönlichkeit, konfessionelle Beheimatung, Reflexionsbereitschaft, Kritikfähigkeit, Mut und Kreativität, Toleranzfähigkeit, Zulassen von Wissenslücken, Vorurteilsfreies Denken und gleichwertige Behandlung der Konfessionen, sowie Interesse zeigen an anderen Konfessionen. Ein Blick auf geäußerte Hürden bei der Kooperation mit den Kollegen/innen (z.B. Arbeitsteilung/Interesse/Engagement der kooperierenden Parteien, Vorlieben bei der Unterrichtsgestaltung, Unsicherheit bei der didaktischen Vermittlung) sowie auch auf geäußerte Impulse für die zukünftige Entwicklung des Projektes (z.B. Bildung von Arbeitsgruppen, Team-building, Ausbau des Team-teachings, Ausbau des Dialogs und der Kooperation) zeigt, dass sowohl die Notwendigkeit als auch der Wunsch besteht, einige dieser Kompetenzen stärker zu fördern. Der Faktor „konfessionelle Beheimatung“ wird aufgrund der Verbindung zur Frage der Rolle der Konfessionalität im Unterricht in folgendem Unterpunkt erörtert.

7.4 Konfessionelle Vielfalt im Unterricht

Einen weiteren Aspekt der Diskussion rund um den Themenkomplex „Konfessionalität“ betrifft die Frage, wie sich diese konkret im Unterricht äußert. Empirische Untersuchungen und theoretische Überlegungen signalisieren, dass sich Konfessionalität hauptsächlich in den

gewählten Unterrichtsthemen²⁷³ und der Person des/der Religionslehrers/in²⁷⁴ ausdrückt. Letzteres unter Verweis darauf, dass die Religionslehrperson theoretisch zwar Konfessionsrepräsentant im Unterricht ist, in der Praxis aber ein Gefälle zwischen gelebter und gelehrter Religion festzustellen ist. Ein Blick auf die vorliegende Untersuchung bestätigt, dass viele der befragten Lehrer/innen Konfessionalität vor allem bei der Themenauswahl und der Aufbereitung eben dieser im Unterricht berücksichtigen. Zusätzlich dazu werden Exkursionen als Chance gesehen, konfessioneller Vielfalt Raum zu geben. Bezüglich der Frage, ob sich die Lehrkräfte tatsächlich auch als „role-model“ ihrer jeweiligen Konfessionen sehen, können anhand des vorliegenden Datenmaterials keine eindeutigen Aussagen gemacht werden. Dies liegt vor allem auch daran, dass eine solche Frage nicht explizit gestellt wurde. Die Wichtigkeit, als Lehrkraft in der eigenen Konfession beheimatet zu sein wird allenfalls von zwei Lehrpersonen genannt. Zudem wird die Existenz einer festen (Glaubens)persönlichkeit als notwendige Kompetenz für das Unterrichten angeführt. Bezüglich der Frage, ob und inwiefern die gelebte Religion Auswirkungen auf die gelehrte Religion haben sollte, geben diese Aussagen jedoch keine Antwort. Ein Hinweis, dass gelebte Religion den Unterricht beeinflussen soll, findet sich lediglich in einer Lehreraussage und zwar im Zuge der Thematisierung der interreligiösen Ausweitung: „Religionsunterricht ist mehr als Wissen zu vermitteln, sondern er soll durch religiöses „Tun und Handeln“ im Unterricht Gemeinschaft stiften, die getragen ist von der jeweiligen Botschaft der Religion.“²⁷⁵ Ungewiss bleibt an dieser Stelle, ob mit „Tun und Handeln“ lediglich die allgemein-christliche Ebene gemeint ist, oder tiefergreifend auch das konfessionelle Level.

Zusammenfassend ergeben sich aus allen genannten Punkten zum Thema Konfessionalität folgende Fragen und Impulse für zukünftige Debatten rund um den Religionsunterricht:

Wenn die Konfessionszugehörigkeit der Schüler/innen unbedeutend für den konfessionellen Unterricht ist und sich Konfessionalität in der Person des/der Religionslehrers/in zeigen soll, sind großflächigere Forschungen zum Thema Selbstverständnis der Religionslehrer/innen sowie dem Verhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion im Unterricht durchzuführen. In diesem Zuge sei zu überprüfen, ob das Potential der „konfessionellen Innenperspektive“ in der Praxis überhaupt verwirklicht wird, oder nicht vielmehr die Einführung in allgemein-

²⁷³ Vgl. Unterpunkt 3.1.3. „Begriff *konfessionell*“ in vorliegender Arbeit.

²⁷⁴ Vgl. Unterpunkt 3.2.1. „Konfessionelle Innenperspektive“ in vorliegender Arbeit.

²⁷⁵ FB9

christliche Sichtweisen im Vordergrund steht. Eine weitere interessante Frage diesbezüglich wäre, inwiefern diverse Ausbildungsstätten die Stärkung der konfessionellen Identität überhaupt ermöglichen oder fokussieren? Gleichzeitig eröffnet sich die Frage, inwiefern religiös nicht sozialisierten Schüler/innen etwas vorenthalten wird, wenn sie nur mit ausgewählten konfessionellen Perspektiven konfrontiert werden. Anders formuliert, wie kann Religionsunterricht allen Schüler/innen gerecht werden und ist die Beibehaltung der konfessionellen Ausrichtung notwendig, um Pluralitätsfähigkeit einzuüben?

7.5 Hürden und Potentiale der interreligiösen Ausweitung

In Anbetracht der wachsenden religiösen Pluralität in der Gesellschaft versuchte der Fragebogen zu eruieren, ob gemäß den Ansichten der Lehrer/innen eine interreligiöse Ausweitung der Kooperation im dk:RU sinnvoll erscheint. Dabei zeigt sich, dass sich die genannten Hürden und Potentiale, ähnlich wie auf der interkonfessionellen Ebene, auf den organisatorischen Bereich und die Zusammenarbeit beziehen. Letztere wird einerseits als Chance gesehen, voneinander zu lernen. Andererseits stellen fehlende Fortbildungsmöglichkeiten und Arbeitsgruppen, unterschiedliches Interesse der Zusammenarbeit, mögliche sprachliche Barrieren und abweichende religiöse Beheimatung herausfordernde Faktoren dar. Bezüglich der Organisation eines interreligiös kooperativen Unterrichts werden die Rechtslage, die Themenauswahl, fehlende Materialien, sowie die Frage nach einer gemeinsamen Zielsetzung solch eines Religionsunterrichtes und die Verschmelzung mit dem Ethikunterricht als potenzielle Problemfelder angeführt. Ein einzeln angeführter positiver Aspekt stellt die organisatorische Erleichterung für Schulen dar, weil dadurch nicht mehrere Religionsunterrichte organisiert werden müssen.

Der Vergleich dieser Ergebnisse mit dem bestehenden Forschungsstand offenbart sowohl Übereinstimmungen als auch Abweichungen. Während Krobath und Lindner darauf verweisen, dass Schüler/innen und Eltern in der Befragung 2015/16 eine Ausweitung der Kooperation wünschen, wird solches von den hier befragten Lehrer/innen kaum angemerkt. Nur wenige Lehrkräfte sehen darin einen Mehrwert für die Schülerschaft bzw. die Eröffnung der Möglichkeit für Schüler/innen andere Religionen kennenzulernen. Ebenso zeigt die Analyse der Aussagen, dass bezüglich der Frage nach mehr interreligiöser Kooperation in Form des gemeinsamen Unterrichtens die skeptische Haltung überwiegt und so der Wunsch nach stärkerer Fokussierung dieses Weges weniger stark ausgeprägt zu sein scheint wie

beispielweise in oben angeführter Studie von Rothgangel, Lück und Klutz.²⁷⁶ Zudem finden sich auch andere angeführte Aspekte in obiger Forschungsdiskussion wieder. Die Gefahr einer Angleichung an den allgemeinen Ethikunterricht, wird beispielsweise von Klutz entschärft, indem darauf hingewiesen wird, dass die Wahrheits-, und Gottesfrage mithilfe authentischer Vertreter/innen der Religionen diskutiert und dadurch bewahrt wird.²⁷⁷ Darüber hinaus konvergiert der Vorschlag, nur einzelne Phasen des gemeinsamen Unterrichtens anzustreben, mit den Überlegungen zum kooperativen Religionsunterricht wie er von Schweitzer oder auch Gennerich und Mokrosch vorgestellt wird.²⁷⁸ Weitere genannte Punkte der Lehrer/innen können an dieser Stelle nicht diskutiert werden, zumal im theoretischen Teil aufgrund der Rahmenbedingungen der vorliegenden Arbeit nur exemplarische Einblicke in die Diskussion rund um eine interreligiöse Ausweitung anzufinden sind und dementsprechend Vergleichswerte fehlen. Dennoch dienen sie als interessante Hypothesen für zukünftige Forschungen zur interreligiösen Kooperation. Allem voran die grundsätzliche Frage nach den Zielen eines interreligiös-kooperativ abgewickelten Religionsunterrichts und das Interesse einer interreligiösen Kooperation seitens der kirchlichen Verantwortungsträger/innen stellen zwei bedeutsame, zu klärende Faktoren dar.

7.6 Kritische Reflexion des Fragebogens und der Erhebungsmethode

In Hinblick auf die Erhebungsmethode des schriftlich qualitativen Interviews hat sich am intensivsten der von Schiek identifizierte Nachteil bestätigt, dass wegen der verzögerten Interaktion keine spontanen, klärenden Fragen gestellt werden können. Dies wäre in Anbetracht der nachträglich registrierten Desiderate des Fragebogens ein erheblicher Vorteil des mündlichen Formates gewesen. Wie sich bei der Analyse offenbarte, führten einzelne, unpräzise Formulierungen und zu stark ausdifferenzierte Fragen zu Missverständnissen seitens der Lehrpersonen sowie zu sich wiederholenden Antworten. Allem voran betraf dies Sektion 6, welche die positiven und negativen Erlebnisse, die es spezifisch bei der Einführung des Projektes gab, zu eruieren versuchte. Die Antworten jedoch bezogen sich größtenteils allgemein auf das Projekt und nicht spezifisch auf die Einführung. Aus diesem Grund wurde die Sektion letztlich in die bestehenden beiden Kategorien „Potentiale des dk:RUs“ und „Herausforderungen des dk:RUs“ integriert. Weitere Desiderate offenbarten sich bei der

²⁷⁶ Vgl. Unterkapitel 4.4.1. „Positive Wahrnehmung“ in vorliegender Arbeit.

²⁷⁷ Vgl. Unterkapitel 4.4.2. „Alternative Unterrichtsmodelle“ in vorliegender Arbeit.

²⁷⁸ Vgl. Unterkapitel 4.4.2. „Alternative Unterrichtsmodelle“ in vorliegender Arbeit.

Auswertung der Angaben zu den Unterrichtsformen und zur Schülerschaft. Ersteres führte dazu, dass vorrangig Hürden, nicht aber Chancen der einzelnen Unterrichtsformen ermittelt werden konnten. Eine entsprechende Frage nach den Potentialen fehlt im Fragebogen und wurde nur von wenigen Lehrkräften aufgegriffen. Letzteres betreffend führte dies dazu, dass die Konfessionszugehörigkeiten der Schüler/innen nur eingeschränkt ermittelt werden konnten. Darüber hinaus war der Nachfragebedarf bei manchen Punkten so hoch, dass in einzelnen Fällen die getätigten Aussagen nicht in die Auswertung miteinbezogen wurden. Zusammenfassend lässt sich betreffend der Erhebungsmethode des schriftlich qualitativen Interviews resümieren, dass diese zwar den zeitlichen Aufwand der Evaluation reduzierte, aber dennoch einige Fragen offenblieben. Damit Missverständnissen vorgebeugt und Klärungsbedarf minimiert werden kann, empfiehlt es sich für zukünftige Untersuchungen zur Lehrer/inneneinstellung, das mündlich qualitative Interview dem schriftlichen vorzuziehen oder ein mixed-method Design anzuwenden.

8. Resümee

Wie die vorliegende Arbeit gezeigt hat, nehmen am dk:RU Projekt beteiligte Lehrer/innen in Wien ähnliche Hürden und Chancen des Modelles wahr, die schon im Zuge anderer empirischer Evaluierungen in Österreich und Deutschland erfasst wurden. Die vielfach übereinstimmenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass die zugrundeliegende Idee des voneinander, miteinander und übereinander Lernens mehrheitlich unterstützt wird. Jedoch zeigen die Resultate auch sehr deutlich, dass hinsichtlich mehrerer Hürden dringender Handlungs-, und Klärungsbedarf besteht. Dies betrifft auf der einen Seite allem voran verschiedene Faktoren der Unterrichtsvorbereitung, und -durchführung des dk:RU. Zu verbessern sei dahingehend die Kooperation und der Dialog mit allen teilnehmenden Konfessionen, Religionslehrkräften und Schulleitungen. Allgemeiner gilt es auf der anderen Seite in zukünftigen Evaluierungen zu klären, welche Rolle Konfessionalität im Unterricht tatsächlich spielt und inwiefern hierbei auf theoretisch festgestellte Potentiale der Beibehaltung des Konfessionalitätsprinzips aufgebaut werden kann. Schließlich sollen jegliche Überlegungen zur Zukunft des Religionsunterrichts die Fragestellung ins Zentrum rücken, wie religiöse Bildung unter Berücksichtigung der sich verändernden gesellschaftlichen Gegebenheiten am besten gewährleistet werden kann. Ein Themenkomplex, der noch weiterer empirischer Untersuchungen bedarf, betrifft die Frage in welchem Ausmaß und in welcher Form eine interreligiöse Ausweitung der Kooperation sinnvoll anmutet.

9. Literaturverzeichnis

- Bastel, H., & Miklas, H. (2006). "Ich bin informierter und persönlich gestärkt in meinem Glaubensverständnis" oder Zusammenarbeit der ReligionslehrerInnen verschiedener christlicher Konfessionen - ein empirisches Forschungsprojekt. In H. Bastel, M. Göllner, M. Jäggle, & H. Miklas (Hrsg.), *Das Gemeinsame entdecken - das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke - Hintergründe - Ansätze - Forschungsergebnisse*. (S. 43-57). Wien: LIT Verlag.
- Beywl, W., & Zierer, K. (2014). *John Hattie. Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Biesinger, A., Conrad, J., Gronover, M., & Schweitzer, F. (2006). *Dialogischer Religionsunterricht*. Freiburg: Herder Verlag.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2007). *Durchführungserlass zum Religionsunterricht*. Abgerufen am 6. Jänner 2020 von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2007_05.html
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2012). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Religion. Grundlagen, exemplarische Themenbereiche und Aufgabenstellungen*. Abgerufen am 25. Jänner 2020 von https://lstr-t.gv.at/sites/lstr.tsn.at/files/upload_lsr/LF_Religion.pdf
- Bundes-Verfassungsgesetz. (2019). *Rechtsinformationssystem des Bundes*. Abgerufen am 5. Jänner 2020 von <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138&Artikel=14>
- Caspary, C. (2016). *Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht: Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*. Berlin: LIT Verlag.
- Danner, S. (2015). KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht - ‚das Wiener Modell‘. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 23, S. 47-53.
- Englert, R. (2010). Religionsunterricht im Zeichen religiöser Pluralität. Die Perspektive eines katholischen Religionspädagogen. In A. Schart, & A. Obermann (Hrsg.), *Kompetenz Religion: Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität* (S. 101-104). Nordhausen: Traugott Bautz.
- Englert, R. (2011). Zehn Gründe für einen konfessionellen Religionsunterricht - Ein Plädoyer aus religionsdidaktischer Sicht. In B. Ucar (Hrsg.), *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte* (S. 34-45). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Englert, R. (2011b). Bloß Moden oder mehr? *Katechetische Blätter* (136), S. 296-303.
- Englert, R. (2013). Warum kein Religionsunterricht für alle? Der besondere Reiz des konfessionellen Modells. *Herder Korrespondenz Spezial* (2), S. 23-27.

- Englert, R. (2015). Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In E.-M. Kenngott, R. Englert, & T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell - interreligiös - religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Englert, R., Hennecke, E., & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele - Analysen - Konsequenzen*. München: Kösel.
- Feige, A., & Tzscheetzsch, W. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W., & Schöll, A. (2000). "Religion" bei ReligionslehrerInnen. *Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen*. Münster u.a.: LIT Verlag.
- Gärtner, C. (2016). „... das machen wir Katholen ja auch!“. Über die Notwendigkeit konfessioneller Bildung in religionspluraler Gesellschaft. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24 (1), S. 45-52.
- Gennerich, C., & Mokrosch, R. (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gmoser, A., & Weirer, W. (2019). Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 27 (1), S. 161-189.
- Göllner, M. (2016). Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht in Wien - ein gemeinsames Projekt von vier christlichen Kirchen. *Im Dialog. Schule. Religion. Bildung*, S. 4-6.
- Grümme, B. (2017). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Eine verheißungsvolle Alternative? In J. Woppowa, T. Isik, K. Kammeyer, & B. Peters (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen-Optionen-Wege* (S. 12-25). Stuttgart: Kohlhammer.
- Halbmayer, E., & Salat, J. (2011). *Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie*. Abgerufen am 25. Jänner 2020 von www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-9.html
- Hermisson, S., & Rothgangel, M. (2018). Grounded Theory. In M. Pirner, & M. Rothgangel (Hrsg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte* (S. 111-126). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hintzen, G., & Thönissen, W. (2001). *Kirchengemeinschaft möglich? Einheitsverständnis und Einheitskonzepte in der Diskussion*. Paderborn: Bonifatius.
- Hütte, S., & Mette, N. (2003). *Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen*. Münster u.a.: LIT Verlag.
- Jäggle, M. (2006). Schritte auf dem Weg zu einer Kultur gegenseitiger Anerkennung. Religionspädagogische Impulse zum Religiösen Lernen in der pluralen Gesellschaft. In H. Bastel, M. Göllner, M. Jäggle, & H. Miklas (Hrsg.), *Das Gemeinsame entdecken -*

- Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke - Hintergründe - Ansätze - Forschungsergebnisse* (S. 31-42). Wien: LIT Verlag.
- Jäggle, M. (2009). Pluralitätsfähiger Umgang mit den Anforderungen an den Religionsunterricht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 17 (1), S. 54-57.
- Jäggle, M. (2011). Zehn Thesen zum Diskurs um den (konfessionellen) Religionsunterricht in Österreich. *Österreichisches Archiv für Recht & Religion* 58, S. 2-12.
- Jäggle, M., & Klutz, P. (2013). Religiöse Bildung an Schulen in Österreich. In M. Jäggle, M. Rothgangel, & T. Schlag (Hrsg.), *Religiöse Bildung in Europa. Teil 1: Mitteleuropa*. Göttingen: V&R unipress.
- Katholische Kirche Österreich. (2020). *Kirchliche Statistik NEU*. Abgerufen am 5. Februar 2020 von <https://www.katholisch.at/statistik>
- Kerrutt, A., & Müller, C. (2009). Lehrerinnen und Lehrer zu religiöser Vielfalt im Klassenzimmer. Interreligiöses Lernen als Beitrag zu religiöser Vielfalt. In D.-P. Jozsa, T. Knauth, & W. Weisse (Hrsg.), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*. Münster u.a.: Waxmann.
- Keßler, H.-U. (2014). Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung - der Hamburger Weg. In B. Schröder, *Religionsunterricht wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 45-56). Neurkirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Klutz, P. (2015). *Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien*. Münster u.a.: Waxmann.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In J. Baurmann, H. Günther, & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 587-603). Berlin: De Gruyter.
- Krobath, T., & Lindner, D. (2017). Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. Perspektiven aus der Evaluation des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 25 (2), S. 164-172.
- Kuld, L., Schweitzer, F., Tzscheetzsch, W., & Weinhardt, J. (2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuld, L. (2014). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Mögliche Konsequenzen für die ReligionslehrerInnenausbildung. In T. Krobath, & G. Ritzer (Hrsg.), *Ausbildung von ReligionslehrerInnen: konfessionell - kooperativ - interreligiös - pluralitätsfähig* (S. 243-252). Wien u.a.: LIT Verlag.
- Lehner-Hartmann, A. (2014). Religionsunterricht neu denken? Gesellschaftliche, demografische und inhaltliche Herausforderungen an einen (katholischen) Religionsunterricht der Zukunft. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 22, S. 103-113.

- Lindner, D. (2018). "Wenn ich bestimmen könnte...". SchülerInneneinstellungen zum dialogischen Lernen in konfessioneller Vielfalt. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 26 (2), S. 31-46.
- Lindner, D., & Krobath, T. (2017). Das Modell eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien. Zentrale Ergebnisse der Evaluation 2015/16. In D. Lindner, & E. Stadnik (Hrsg.), *Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016* (S. 227-266). Wien: LIT Verlag.
- Mann, C., & Bünker, M. (2006). Gemeinsamkeiten und Unterschiede Lernen - zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Österreich. In H. Bastel, M. Göllner, M. Jäggel, & H. Miklas (Hrsg.), *Das Gemeinsame entdecken - Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell - kooperativen Religionsunterricht. Einblicke - Hintergründe - Ansätze - Forschungsergebnisse* (S. 19-30). Wien: LIT Verlag.
- Mette, N. (2002). Religiöse Bildung in der Schule – Möglichkeiten und Grenzen. *Concilium* 38, S. 396-404.
- Mey, G., Vock, R., & Ruppel, P. S. *Grounded-Theory-Methodologie*. Abgerufen am 25. Jänner 2020 von <https://studi-lektor.de/tipps/qualitative-forschung/grounded-theory.html#charakteristika>
- Moser-Zoundjiekpon, B. S. (2017). *Christlich. leben. lernen. Katholisches Infoportal für Bildung & Schule*. Abgerufen am 20. Jänner 2020 von <https://www.religionsunterricht.at/themen>
- Moser-Zoundjiekpon, B. S. (2019). *Religion in der Schule. Religionsunterrichtsgesetz und Ausführungsbestimmungen Erzdiözese Wien*. Wien: Erzbischöfliches Amt für Schule und Bildung.
- Österreichische Bundesregierung. *Regierungsübereinkommen. Regierungsprogramm 2020-2024*. Abgerufen am 6. Jänner 2020 von <https://gruene.at/themen/demokratieverfassung/regierungsuebereinkommen-tuerkis-gruen>
- Österreichische Bundesregierung. *Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022*. Abgerufen am 6. Jänner 2020 von https://www.oeh.ac.at/sites/default/files/files/pages/regierungsprogramm_2017-2022.pdf
- Pirner, M. (2018). Fragebogen. In M. Pirner, & M. Rothgangel (Hrsg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte* (S. 95-107). Stuttgart: Kohlhammer.
- Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht. (2010). *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 18, S. 62-63.
- Projektbeschreibung dk:RU (2017). *christlich. leben. lernen. Katholisches Info-portal für Bildung & Schule*. Abgerufen am 23. Jänner 2020 von <https://www.religionsunterricht.at/themen>
- Rechtsinformationssystem des Bundes (1867). *Staatsgrundgesetz vom 21. December 1867, über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen*

- Königreiche und Länder*. Abgerufen am 5. Jänner 2020 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006>
- Rees, W. (2018). Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 26 (2), S. 47-68.
- Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein (ReViKoR). *Ergebnisse*. Abgerufen am 10. Februar 2020 von <http://www.revikor.de/ergebnisse/>
- Ritzer, G. (2003). *Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen. Mit einer Handreichung zur Evaluierung der Einflussfaktoren an Schulen*. Thaur u.a.: Thaur.
- Ritzer, G., & Krobath, T. (2014). Konfessionelle Kooperation in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen auf dem Prüfstand. Resümee und Ausblick. In T. Krobath, & G. Ritzer (Hrsg.), *Ausbildung von ReligionslehrerInnen: konfessionell - kooperativ - interreligiös - pluralitätsfähig* (S. 253-260). Wien u.a.: LIT Verlag.
- Roebben, B. (2012³). *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*. Münster: LIT Verlag.
- Roebben, B. (2016). *Theology made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education*. Leuven: Peeters.
- Rothgangel, M. (2015). ReligionslehrerInnen im Horizont jüngerer empirischer Studien. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 23, S. 101-109.
- Rothgangel, M., Lück, C., & Klutz, P. (2017). *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schambeck, M. (2018). "Gottlos haben wir hier nicht!". Bekenntnisorientiert Religion im Klassenverbund unterrichten. *Stimmen der Zeit* 143 (10), S. 703-711.
- Schiek, D. (2014). Das schriftliche Interview in der qualitativen Sozialforschung / The Written Interview in Qualitative Social Research. *Zeitschrift für Soziologie* 43 (5), S. 379–395.
- Schinkele, B. (2002). Art. Kirche und Staat: Österreich. In A. Campenhausen, I. Riedel-Spangenberg, & R. Sebott (Hrsg.), *Lexikon für Kirchen- und Staatskirchenrecht: Band 2* (S. 438-440). Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Schröder, B. (2014). Auf dem Weg zu einer zukünftigen Gestalt des Religionsunterrichts - methodische Überlegungen. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht wohin? - Modelle seiner Organisation und didaktische Struktur* (S. 183-192). Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Theologie.
- Schröder, B. (2017). Konfessionalität und kooperativer Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive. In J. Woppowa, T. Isik, K. Kammeyer, & B. Peters (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen - Optionen - Wege* (S. 26-44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulorganisationsgesetz. (1994). *Rechtsinformationssystem des Bundes*. Abgerufen am 5. Jänner 2020 von

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12118405/NOR12118405.html>

- Schweitzer, F. (2011). Religionsunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft - Interreligiöses Lernen in der Schule. In B. Ucar (Hrsg.), *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte* (S. 287-300). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Schweitzer, F. Kooperativer Religionsunterricht: Stand der Entwicklung - Realisierungsformen und Verbreitung - Zukunftsperspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 65 (1), S. 25-33.
- Schweitzer, F., Biesinger, A. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken - Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg u.a.: Herder Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Riegel, U., & Ziebertz, H.-G. (2009). Europe in a comparative perspective: religious pluralism and mono-religious claims. In H.-G. Ziebertz, & U. Riegel (Hrsg.), *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries*. Berlin: LIT Verlag.
- Schwendenwein, H. (2009). *Das österreichische Katechetenrecht. Religionsunterricht in der österreichischen Schule. Eine Handreichung für Religionslehrerinnen und -lehrer*. Wien u.a.: LIT Verlag.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2008²). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Woppowa, J. (2015). Garant konfessioneller Vielfalt?! – Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. *RPI Loccum*. Abgerufen am 13. Jänner 2020 von https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel4-15/4-15_woppowa
- Ziebertz, H.-G. (2013). "Wozu ist das gut?" Religiöse Dispositionen von Schülerinnen und Schülern. *Herder Korrespondenz Spezial 2*, S. 10-14.
- Zulehner, P. (2011). *Verbuntung. Kirchen im weltanschaulichen Pluralismus. Religion im Leben der Menschen 1970–2010*. Ostfildern: Schwabenverlag.

10. Anhang

10.1 Abstract Deutsch

In vielen Teilen Österreichs und Deutschlands findet schulischer Religionsunterricht konfessionell getrennt statt. Angesichts der wachsenden religiösen und weltanschaulichen Heterogenität in der Gesellschaft, wird dieses Organisationsmodell jedoch zunehmend kritisiert. Vor einigen Jahren startete deswegen die Entwicklung und Erprobung diverser Alternativmodelle. Ein prominentes Forschungsprojekt stellt dahingehen der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht (dk:RU) dar, welcher erstmals im Schuljahr 2015/16 in Wien evaluiert wurde. Die vorliegende Arbeit untersuchte anhand neun schriftlich qualitativer Interviews mit teilnehmenden Religionslehrer/innen in Wien, Hürden und Potentiale, die in der Praxis begegnen. Ziel der Arbeit ist es aufzuzeigen, ob und inwiefern diese Ergebnisse mit dem bereits bestehenden Forschungsstand übereinstimmen und welche Impulse sich daraus für die Zukunft ergeben. Die Resultate heben hervor, dass die genannten Herausforderungen und Potentiale der Religionslehrer/innen weitgehend mit den Ergebnissen anderer Forscher/innen konvergieren. Dies induziert nicht nur erhöhten Handlungsbedarf die Unterrichtsorganisation und Kooperation betreffend, sondern auch Klärungsbedarf vor allem bezüglich der Rolle von Konfessionalität im Unterricht. Darüber hinaus besteht weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich der Thematik der interreligiösen Ausweitung der Kooperation.

Schlagwörter: dk:RU, konfessionelle Kooperation, Modelle des Religionsunterrichts, religiöse Bildung, Religionslehrer/innenperspektive, interreligiöses Lernen

10.2 Abstract English

In most parts of Germany and Austria, religious education is organized denominationally, which means students are instructed separately according to their religious confession. However, due to the continual growth of religious and ideological heterogeneity in society the confessional model increasingly receives criticism. Therefore, various alternative models have recently been developed and evaluated. A prominent model in this regard poses the so called “Dialogical Denominationally Religious Education” (short dk:RU), which was piloted for the first time in Vienna during the school year 2015/16. The thesis at hand presents findings of qualitative written interviews with nine religious education teachers in Vienna. The aim of the study was to discern inherent challenges and potentials of the model, to compare the results with the current state of research and to point out considerations for future developments of the project. Overall, the results indicate that a majority of the detected challenges and potentials are in alliance with state-of-the-art research findings. On the one hand, this reinforces the necessity to take action concerning the improvement of lesson organization as well as cooperation in general. On the other hand, some aspects will require further clarification. This mainly concerns the role of confessionality in religious education. Lastly, the study shows that in terms of an interreligious expansion of the cooperation further research needs to be conducted.

Keywords: dk:RU, confessional cooperation, models of religious education, religious education, perspective of religion teachers, interreligious learning

10.3 Fragebogen

Fragebogen zum dk:RU Projekt

Sehr geehrte Damen und Herren,

Mein Name ist Magdalena Feichtinger, ich bin Lehramtsstudentin an der Universität Wien und beschäftige mich im Rahmen der Diplomarbeit mit dem dk:RU Projekt in Wien. Mein besonderes Interesse gilt dabei der Praxis im Schulalltag, wo sich meiner Meinung nach die Potentiale und Herausforderungen des Projektes am Besten erkennen lassen. Folgender Fragebogen gibt Ihnen als Lehrkraft die Möglichkeit, persönliche Erfahrungen und Perspektiven zu verschiedenen Aspekten des Projektes zu teilen (Unterrichtsformen, Hürden, Erwartungen,...) sowie an Überlegungen bezüglich der Zukunft des Projektes teilzunehmen.

Ich möchte Sie bitten, **mindestens die grau hinterlegten Fragen 1-4** digital in diesem Word-Dokument zu beantworten. Sie können ein Kreuz in die zutreffenden Kästchen setzen, indem Sie hineinklicken. Weitere Themenbereiche, die in meiner Arbeit behandelt werden, umfassen die **rot hinterlegten Fragen 5-7**. Sehr dankbar wäre ich Ihnen, wenn Sie auch einige dieser Fragen beantworten würden.

Selbstverständlich werden die von Ihnen gemachten Angaben streng vertraulich behandelt, nicht an Drittpersonen weitergegeben und am Ende meiner Analysen vernichtet. Ebenso werden jegliche in meiner Diplomarbeit veröffentlichte Daten ausschließlich anonymisiert verwendet. Sollten Sie Interesse an den Ergebnissen der Diplomarbeit haben, leite ich diese gerne via Email an Sie weiter.

Ich freue mich auf Ihre Rückmeldungen und möchte mich schon im Voraus für Ihre Unterstützung bedanken. Für Rückfragen stehe ich jederzeit zur Verfügung.

Abschließend möchte ich Sie bitten den (digital) ausgefüllten Fragebogen bis spätestens **15.November 2019** an mich zu retournieren:
feichtinger.magdalena@gmx.at

1. Allgemeine Daten zu Ihrer Person/Ihren Schulstandorten:

- a. Geschlecht: _____ Alter: _____ Zweit/Drittfach: _____
- b. Wie lange nehmen Sie schon am dk:RU Projekt teil?
- 1-2 Schuljahre
 - 2-3 Schuljahre
 - 4 oder mehr Schuljahre
- c. Haben Sie zwischendurch pausiert (z.B. aufgrund von Karenz etc.?)
- Nein
 - Ja, _____ Schuljahre
- d. An welchen Ihrer Schulstandorte wird das dk:RU Projekt durchgeführt?
- e. Wie viele Wochenstunden Religion sind dort für die jeweiligen Schulstufen vorgesehen?
- 1 Wochenstunde
 - 2 Wochenstunden
- f. Welche Schulstufen unterrichten Sie im dk:RU Model?
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Klasse Unterstufe | <input type="checkbox"/> 5. Klasse Oberstufe |
| <input type="checkbox"/> 2. Klasse Unterstufe | <input type="checkbox"/> 6. Klasse Oberstufe |
| <input type="checkbox"/> 3. Klasse Unterstufe | <input type="checkbox"/> 7. Klasse Oberstufe |
| <input type="checkbox"/> 4. Klasse Unterstufe | <input type="checkbox"/> 8. Klasse Oberstufe |
| | <input type="checkbox"/> 9. Klasse Oberstufe |

2. Unterrichtsmodelle

- a. Der dk:RU wird derzeit in unterschiedlichen Organisationsformen umgesetzt. Welche der folgenden Formen führen Sie selber durch bzw. haben Sie durchgeführt?

Teamteaching

- Regelmäßig (öfter als 1x im Monat)
- Manchmal (3-4x pro Schulsemester)
- Selten (1-2x im Semester)
- Nie

Delegationsunterricht (ausschließlich eine Religionslehrkraft unterrichtet konfessionsgemischte Klasse)

- Regelmäßig (öfter als 1x im Monat)
- Manchmal (3-4x pro Schulsemester)
- Selten (1-2x im Semester)
- Nie

Parallelunterricht (Gleiche Inhalte werden von zwei Religionslehrkräften parallel in zwei Gruppen unterrichtet)

- Regelmäßig (öfter als 1x im Monat)
- Manchmal (3-4x pro Schulsemester)
- Selten (1-2x im Semester)
- Nie

Andere Form: _____

- Regelmäßig (öfter als 1x im Monat)
- Manchmal (3-4x pro Schulsemester)
- Selten (1-2x im Semester)
- Nie

b. Beteiligte Klasse(n): In welchen Klassen findet Teamteaching (TT), Delegation (D), Parallelunterricht (P) oder andere Formen (A) statt? Welche Konfession haben die SchülerInnen dieser Klasse? Nennen Sie bitte nach Möglichkeit die Teilnehmer/innenanzahl der jeweiligen Konfessionen.

Klasse	TT/D/P/A	Kath.	Evang.	Orth.	Altkath.	Freikirchl.	Andere

c. Welche Hürden begegnen Ihnen bei den von Ihnen erprobten Unterrichtsmodellen in der Praxis? Bitte führen Sie bei Ihren Ausführungen, wenn möglich, das jeweilige Unterrichtsmodell an, auf das Sie sich beziehen.

3. Allgemeine Fragen zum Projekt

a. Aus welchen Motivationen heraus haben Sie sich entschieden am dk:RU Projekt teilzunehmen? Welche Erwartungen verbinden Sie mit dem dk:RU und inwiefern wurden diese Erwartungen bisher erfüllt/nicht erfüllt?

b. Worin liegt Ihrer Meinung nach der „besondere Wert“/die Potentiale des dk:RU?

c. Welche Herausforderungen bringt das Modell dk:RU für Sie mit?

4. Zukunft des dk:RU

a. Wie soll es – idealerweise – mit dem dk:RU in Wien (und darüber hinaus) weitergehen?

b. Wie stehen Sie zu einer interreligiösen Ausweitung des dk:RU? Nennen Sie Chancen und Herausforderungen.

5. Chancen und Herausforderungen konfessioneller Vielfalt im Religionsunterricht

a. Inwiefern werden die teilnehmenden Konfessionen in Ihrem Unterricht berücksichtigt? (Unterrichtsthemen, Ausflüge, etc.)

b. Wie erleben Sie die Kooperation mit Lehrpersonen anderer Konfessionen?

- c. Welche weiteren Schlüsse bezüglich Chancen/Herausforderungen konfessioneller Vielfalt ziehen Sie aus Ihrem Unterrichtsalltag?

6. Einführung des dk:RU in organisatorischer Hinsicht (bezogen auf die schulinterne Verwaltung an Ihren Schulstandorten und die Schulaufsicht)

- a. Welche positiven Überraschungen hat es bei der Einführung an Ihrem Schulstandort gegeben? Ist etwas besonders gut gelungen?
- b. Welche Herausforderungen bzw. Hürden hat es gegeben?
- c. Welche Vorschläge fallen Ihnen ein, um die Einführung des dk:RU zukünftig zu erleichtern?

7. Feedback und Konsequenzen

- a. Inwiefern bekommen Sie Rückmeldungen zu Ihren Unterrichtseinheiten? (z.B. von Schüler/innen, kooperierenden Kolleg/innen, Fachinspektor/innen, etc.)
- b. Welche Rückmeldungen haben Sie positiv motiviert/nachdenklich gemacht/zu Änderungen angeregt etc.? Nenne Sie bitte eine besonders aussagekräftige Situation.

- c. Inwiefern fühlen Sie sich in Ihrer Aufgabe als dk:RU Lehrer/in seitens der Fachinspektor/innen und ihrer Schule (Direktion, Kolleg/innen) unterstützt bzw. begleitet?
- d. Welche Kompetenzen/Qualifikationen benötigt man Ihrer Meinung nach, um im dk:RU Modell gut unterrichten zu können?
- e. Gibt es bezüglich des dk:RU weitere Anmerkungen Ihrerseits, die Sie gerne mitteilen möchten?