

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lehrpersonen in Sorge um den Religionsunterricht –
Wie gelingt es in Zukunft, Religion zu unterrichten?“

verfasst von / submitted by

Wiktoria Maria Kalis, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

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

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

Betreut von / Supervisor:

UA 199 506 518 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Deutsch Lehrverbund
UF Katholische Religion Lehrverbund

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann

Vorwort

Die Wahl, sich mit den Sorgen von Religionslehrer*innen der Erzdiözese Wien zu beschäftigen, ist von einem höchst persönlichen Interesse höchst persönlichen Interesse geleitet worden. Die mediale um den Religionsunterricht als auch der in der Gesellschaft vernommene Gegenwind lassen mich als angehende Religionslehrerin immer wieder aufhorchen. Aus diesem Grund bot die Möglichkeit, authentische Aussagen von bereits unterrichtenden Religionslehrkräften zu analysieren, die einmalige Chance, hinter die Kulissen zu blicken und einen realitätsnahen Eindruck zu gewinnen. Ebenso hat mir die Reflexion dessen, ob gegenwärtig im religionspädagogischen Diskurs angedachte Ansätze eines zukunftsfähigen konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts mit den Sorgen der befragten Lehrkräfte korrelieren, ermöglicht, mich mit diesem bildungspolitischen sowie religionspädagogischen Kontext näher auseinanderzusetzen und mich selbst als zukünftige Lehrperson darin zu verorten.

Begleitet und betreut wurde ich während des Verfassens dieser Arbeit von Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann. Ihr gebührt besonderer Dank für ein stets konstruktives Feedback als auch für hilfreiche Denkanstöße.

Bei meinen Eltern möchte ich mich herzlichst für ihre Unterstützung und Fürsorge während des ganzen Studiums und ihr immerwährendes Vertrauen in mein Können bedanken. Ebenso bedanke ich mich bei Stephanie Bayer, Maria Bergsmann sowie Florian Mayrhofer für die Hilfe beim Korrekturlesen sowie zahlreiche spannende Gespräche, die mich bei der Entwicklung des Konzepts meiner Masterarbeit produktiv beeinflusst haben. Schließlich gilt ein großer Dank Thomas und Stefanie, auf deren Hilfe und Zusprache ich immer zählen kann.

Wien, April 2021

Wiktorina Kalis

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	III
Inhaltsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	VII
0. Einleitung	1
0.1. Verortung	1
0.2. Relevanz des Themas.....	2
0.3. Forschungsziel und Forschungsfrage	6
0.4. Gliederung der Arbeit	7
0.5. Grenzen der Arbeit	8
1. Empirisches Vorgehen	10
1.1. Entstehungssetting der Statement-Kärtchen.....	10
1.2. Auswertungsmethode.....	12
1.2.1. Qualitative Inhaltsanalyse	12
1.2.2. Auswertungsinstrumentarium MAXQDA	15
1.3. Vorstellung des angewendeten Analysedesigns	15
1.3.1. Codierregeln	18
1.3.2. Ablaufmodell der Systematik.....	20
1.4. Zusammenfassung.....	23
2. Auswertung der Dokumentenanalyse	25
2.1. Unterkategorie 1: schwindende katholische Religiosität auf allen gesellschaftlichen Ebenen.....	26
2.1.1. Rechtfertigung/Verteidigung.....	26
2.1.2. Fehlende Wertschätzung	27
2.1.3. Werteverlust.....	28
2.1.4. Fehlende kirchliche Beheimatung der Lehrkräfte	28
2.1.5. Religionsferne	29
2.1.6. Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis	30
2.1.7. Religionenvielfalt	30

2.1.8. Vermittlungsproblematik	32
2.1.9. Zusammenfassung der Kategorie 1	34
2.2. Unterkategorie 2: Kirchliche Untätigkeiten/Versäumnisse	36
2.2.1. Religionsunterricht als Sündenbock.....	36
2.2.2. Fehlende Authentizität	37
2.2.3. Rückständiger Religionsunterricht	38
2.2.4. Fehlende Entwicklung.....	39
2.2.5. Mangelhaftes Material	40
2.2.6. Verbesserungswürdige Ausbildung	41
2.2.7. Fehlende Unterstützung	42
2.2.8. Zusammenfassung der Kategorie 2.....	43
2.3. Unterkategorie 3: Strukturelle Veränderungen.....	44
2.3.1. Keine (verpflichtende) Alternative	45
2.3.2. Freistunde als Alternative	45
2.3.3. Radikalisierung	46
2.3.4. Abmeldungen	47
2.3.5. Ersetzender Ethikunterricht	49
2.3.6. Strukturwandel.....	49
2.3.7. Schlechte/Schwierige Organisation	50
2.3.8. Fehlende Religionslehrer*innen.....	51
2.3.9. Zusammenfassung der Kategorie 3.....	51
2.4. Unterkategorie 4: Befürchtung der Aufhebung des Religionsunterrichts....	53
2.4.1. Abschaffung des Religionsunterrichts.....	53
2.4.2. Fehlende Perspektive	54
2.4.3. Existenzängste	55
2.4.4. Zusammenfassung der Kategorie 4.....	56
2.5. Unterkategorie 5: Sonstiges.....	57
2.5.1. Problematische Kinder.....	57
2.5.2. Eigenanspruch.....	57
2.5.3. Zusammenfassung der Kategorie 5.....	58
2.6. Gesamtzusammenfassung der Auswertung	59
2.7. Exkurs: Gütekriterien	62

3. Zukunftsmodelle des konfessionellen (katholischen)	
Religionsunterrichts.....	67
3.1. Der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht (dk:RU).....	67
3.1.1. Beschreibung der Ausgangslage	67
3.1.2. Theologische Argumentationslinie für den dk:RU	70
3.1.3. Entstehungskontext.....	73
3.1.4. Rechtliche Rahmenbedingungen	74
3.1.5. Konzeptionelle Ausrichtung des dk:RU	75
3.1.6. Praktische Umsetzung	77
3.1.7. Stimmen zum dk:RU	78
3.2. Bekenntnisorientierter Unterricht im Klassenverband.....	80
3.2.1. Konzept.....	80
3.2.2. Argumente für ein ‚Ja‘ gegenüber der Pluralität im Religionsunterricht ...	85
3.2.3. Bekenntnisorientierter Unterricht im Klassenverband und dk:RU: ein Vergleich	87
3.2.4. Einführung des Ethikunterrichts in Österreich: Ein Schritt in Richtung ausgeweiteter Kooperation?	88
4. Diskussion	94
5. Fazit und Ausblick.....	100
Literaturverzeichnis	103
Anhang	110
A.1. Codeerläuterungen	110
A.2. Codierschema.....	114
Abstract (Deutsch)	124
Abstract (English).....	124

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Abmeldungen von katholischen Schüler*innen.....	4
Abbildung 2: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell.....	16
Abbildung 3: Codierregeln.....	19
Abbildung 4: Definitionen für induktive Kategorienbildung.....	22
Abbildung 5: Zusammenschau des Codierschemas.....	23
Abbildung 6: Ablaufmodell der Analyse der Statement-Kärtchen.....	24
Abbildung 7: Anzahl der jeweiligen Codenennungen (Unterkategorie 1).....	36
Abbildung 8: Anzahl der jeweiligen Codenennungen (Unterkategorie 2).....	44
Abbildung 9: Anzahl der jeweiligen Codenennungen (Unterkategorie 3).....	53
Abbildung 10: Anzahl der jeweiligen Codenennungen (Unterkategorie 4).....	56
Abbildung 11: Anzahl der jeweiligen Codenennungen (Unterkategorie 5).....	59
Abbildung 12: Quantitative Gesamtzusammenschau der Codenennungen.....	61
Abbildung 13: Überblick Religionsverteilung Österreich 2001 & 2016.....	69
Abbildung 14: Phasen bekenntnisorientierten Unterrichts im Klassenverband.....	84
Abbildung 15: Gesamtergebnis.....	99

0. Einleitung

0.1. Verortung

Die Masterarbeit mit dem Titel ‚Lehrpersonen in Sorge um den Religionsunterricht – Wie gelingt es in Zukunft, Religion zu unterrichten?‘ lässt sich einerseits im Kontext des Religionslehrer*innentags, welcher vom Schulamt der Erzdiözese Wien veranstaltet worden ist, verorten. Andererseits reiht sie sich in die höchst aktuelle Auseinandersetzung um die Zukunft des konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts ein, indem alternative Formen dieses Unterrichts vorgestellt werden.

Im Verlauf jener Veranstaltung sind die Religionslehrkräfte zu verschiedensten Themen – kirchliche Beheimatung, Gründe der Berufswahl, Sorgen (vgl. Kapitel 1.1.) – befragt worden, indem sie seitens des Schulamts darum gebeten wurden, vorgefertigte Statement-Kärtchen auszufüllen. Um die Aussagen wissenschaftlich zu untersuchen und mögliche Konsequenzen abzuleiten, wurde das Institut für Praktische Theologie der Universität Wien vom Schulamt der Erzdiözese Wien nach der Veranstaltung mit einer Auswertung betraut. Dies ist zwischen dem Frühjahr 2019 und Frühjahr 2020 geschehen und mündete in einem nicht veröffentlichten Dokument, welches jedoch auf der im September 2020 stattgefundenen Klausur des Schulamts diskutiert worden ist.

Dieser Bericht wurde von Isabella Seebauer und der Autorin der vorliegenden Arbeit unter der Begleitung von Andrea Lehner-Hartmann verfasst. Aufgrund der großen Anzahl an zu bearbeitenden Aussagen ist die Auswertung überblicksmäßig erfolgt, ohne bei den einzelnen Fragestellungen in die Tiefe zu gehen. Dies war der Anlass für die Abfassung dieser Masterarbeit. Aufgrund der enormen Relevanz, die im nächsten Unterkapitel dargelegt wird, und des im Vorwort genauer erklärten persönlichen Interesses, ist die Entscheidung gefallen, sich in diesem Rahmen ausführlich mit den von den Religionslehrer*innen benannten Sorgen zu beschäftigen und diese als Reflexionsfolie für die skizzierten Alternativen zu verwenden.

0.2. Relevanz des Themas

Obwohl der Religionsunterricht gemäß dem Religionsunterrichtsgesetz „für alle Schüler [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen], die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören, [...] Pflichtgegenstand“¹ ist, ist im selben Paragraphen auch die Möglichkeit der Abmeldung verankert². Dies führt dazu, dass sich der Religionsunterricht in einer Sonderstellung befindet. Während es in allen anderen Fächern selbstverständlich ist, dass sie von allen Lernenden besucht werden, sind Religionslehrer*innen jedes Jahr erneut mit der Situation konfrontiert, nicht zu wissen, welche und wie viele Schüler*innen ihren Unterricht besuchen werden. Die immer geringer werdende Nachfrage eines konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts nimmt in den letzten Jahren dadurch zu, dass Europa, und damit auch Österreich, von soziologischen wie auch politischen Veränderungen geprägt ist. Diese Veränderungen gehen einerseits mit einer immer größer werdenden religiösen wie auch weltanschaulichen Diversität der Gesellschaft und andererseits mit einer eher ablehnenden Haltung gegenüber dem Religiösen in der Politik einher. Diese zwei Aspekte führen dazu, dass der katholische Religionsunterricht oftmals nur noch einstündig geführt oder klassen- bzw. schulübergreifend angeboten werden kann. Dies bedingt wiederum unter anderem hohe organisatorische Schwierigkeiten, die sowohl für die Lehrpersonen selbst als auch für das Verwaltungssystem Schule eine Mehrbelastung bedeuten.³ Die Angst, dass der konfessionelle (katholische) Religionsunterricht eines Tags aus der Schule verdrängt wird, wird immer stärker.

Agnes Gmoser und Wolfgang Weirer fassen in ihrem Beitrag zur Zukunft des Religionsunterrichts zwei Argumentationslinien zusammen, die sich gegen die Konfessionalität im Religionsunterricht aussprechen. Auf der einen Seite existiert das bereits von Andrea Lehner-Hartmann angesprochene Problemfeld der Organisierbarkeit, das an vielen Standorten so weit reicht, dass Verantwortliche auf vielerlei Ebenen eine ablehnende Haltung gegen das konfessionelle Modell des

¹ RUG § 1, Abs. 1, URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217> (Stand: 14.10.2020).

² Vgl. ebd., Abs. 2.

³ Vgl. A. LEHNER-HARTMANN, Religionsunterricht ökumenisch orientiert. Konkrete Modelle – Erfahrungen – Entwicklungspotenziale, in: Una Sancta 75/1 (2020) 46-55, hier: 46-47.

Religionsunterrichts entwickelt haben. Auf der anderen Seite sind konzeptionelle Argumente zu finden, die alle folgenden Aspekte hinterfragen: Warum soll bei der religiösen Bildung junger Menschen der Fokus nur auf eine religiöse Tradition gelegt werden? Weshalb soll eine religiöse Tradition gegenüber anderen favorisiert werden?⁴

Die deutsche Journalistin Evelyn Fischer scheint genau von diesen konzeptionellen Argumenten geleitet zu sein, als sie im Jänner 2017 in einem in der deutschen Tageszeitung DIE ZEIT erschienenen Artikel die These aufstellt, alle Schüler*innen bräuchten ein verpflichtendes Fach über Religion, in dem sie sich mit den Grundfragen des menschlichen Lebens beschäftigen, wie zum Beispiel *Wieso gibt es Leid?*. Aus ihrer Sicht wäre solch ein religionskundliches Fach auch eine angemessene Abwehr gegen Intoleranz.⁵ Lukas Ohly meint, dass dem Trend, Religionsunterricht aus der Schule zu verdrängen, nicht unreflektiert beigeplacetet werden sollte und argumentiert folgendermaßen: Das von Evelyn Fischer dargelegte Argument, der Religionsunterricht würde als Intoleranzverstärker agieren, spare die Verifikation aus, dass die vermeintliche Intoleranz von Religion tatsächlich auf dem Gegenstand des Religionsunterrichts basiere. Des Weiteren beanspruche dieses Argument für sich, dass es „diesen Gegenstand adäquater erfasse als die dafür vorgesehene Wissenschaftsdisziplin der Theologie“⁶ selbst.⁷

Daten bezüglich der Abmeldungen in den letzten zehn Jahren, die vom Schulamt der Erzdiözese Wien der Verfasserin für diese Masterarbeit zur Verfügung gestellt worden sind, zeigen einen weiteren besorgniserregenden Trend. Die Zahl der abgemeldeten Schüler*innen an allen öffentlichen sowie privaten Schulen in der Erzdiözese Wien zeigt zwar einen immer wieder ab- und zunehmenden Verlauf (So haben sich im Schuljahr 2010/11 24019 Schüler*innen abgemeldet, im Schuljahr 2015/16 verzeichnete man den niedrigsten Wert mit 22531 Lernenden,

⁴ Vgl. A. GMOSEK/W. WEIRER, Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung, in: ÖRF 27/1 (2019) 161-189, hier: 165-166; [in Folge: A. GMOSEK/W. WEIRER, Es muss sich etwas verändern!].

⁵ Vgl. E. FISCHER, Brauchen wir ‚Reli‘ noch?, in: DIE ZEIT, 17.01.2017.

⁶ L. OHLY, Die absurde Alternative von Ethik- und Religionsunterricht. Ein logisch-ethischer Kommentar, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 16/2 (2017) 260-274, hier: 268-269; [in Folge: L. OHLY, Die absurde Alternative von Ethik- und Religionsunterricht].

⁷ Vgl. ebd.

im Schuljahr 2017/18 stieg dieser auf 24396, was den Höchstwert in den letzten zehn Jahren darstellt, und pendelt sich seitdem auf rund 24000 Abmeldungen pro Schuljahr ein.), der Prozentanteil der abgemeldeten Lernenden, die katholisch getauft sind, nimmt aber stetig zu. Während dieser im Schuljahr 2010/11 noch bei 14,2% lag, betrug er im Schuljahr 2019/20 17,3%. Zwar lassen sich immer wieder Abnahmen verzeichnen, jedoch sind diese kaum relevant, da sie sich im Zehntelbereich befinden.

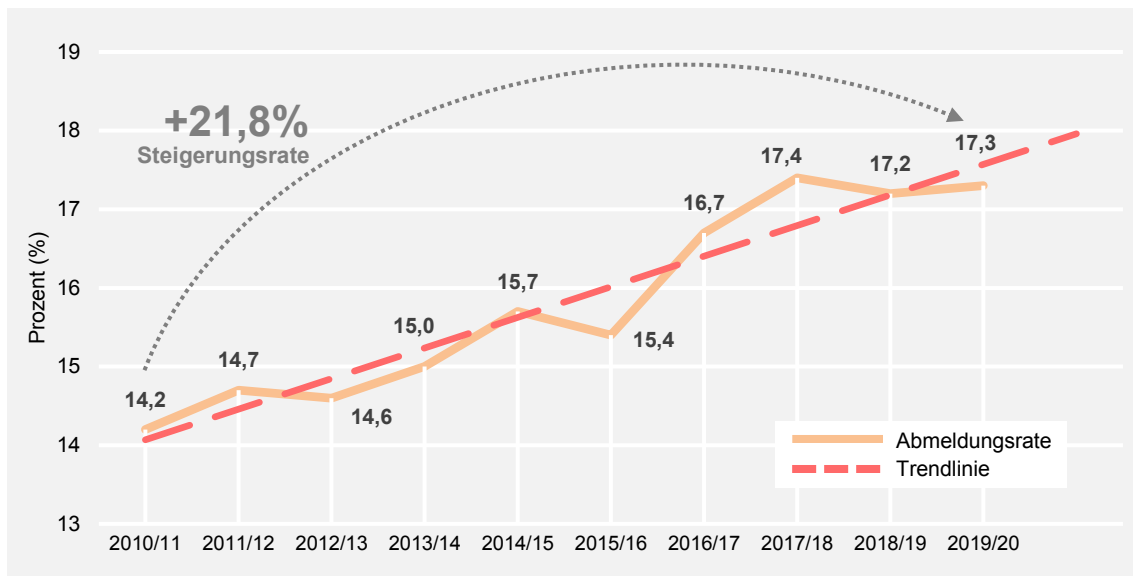


Abbildung 1: Abmeldungen von katholischen Schüler*innen
Quelle: Schulamt Erzdiözese Wien

Aus den vorangegangenen Darstellungen lässt sich der Schluss ziehen, dass der konfessionelle (katholische) Religionsunterricht auf diese veränderten Bedingungen und die geäußerte Kritik antworten muss. 2009 hat das Österreichische Religionspädagogische Forum in seinem Positionspapier auf folgenden Zusammenhang verwiesen:

Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät [...], 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.⁸

⁸ ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM (ÖRF), Positionspapier des ÖRF zum konfessionellen Religionsunterricht, in: ÖRF 18/1 (2010) 62, hier: 62.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Relevanz der Frage, mit der sich die hier vorliegende Masterarbeit beschäftigt, einfach erschließen. Es ist von größter Aktualität zu fragen, wie zukunftsfähig der konfessionelle (katholische) Religionsunterricht ist, indem nach aktuell diskutierten Alternativen gefragt wird. Des Weiteren stellt es ein großes Privileg dar, sich mit authentischen Aussagen von Religionslehrer*innen und ihren Sorgen hinsichtlich der neuen Rahmenbedingungen eines konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts befassen zu dürfen, um einen Einblick zu erhalten, ob die in Literatur und in der Gesellschaft hör- und lesbaren Schwierigkeiten von Lehrpersonen des Unterrichtsfachs Katholische Religion tatsächlich mit der Realität korrespondieren und nicht bloß eine Annahme der Forschung oder eines geglaubten Allgemeinwissens sind. Die Beschäftigung mit jenen Aussagen ist jedoch nicht nur ein Privileg, sondern auch eine große Notwendigkeit, da diesbezüglich, so Agnes Gmoser und Wolfgang Weirer, ein Desiderat feststellbar ist. Sie weisen darauf hin, dass es kaum Material in Hinblick auf „die gelebte Praxis von Religionsunterricht“⁹ gibt.

Zu guter Letzt sei auf Claudia Gärtner verwiesen, die nachzeichnet, wieso es höchst dramatisch wäre, dem gegenwärtigen Druck nachzugeben und die Konfessionalität aus dem Religionsunterricht zu streichen. So ist sie der Meinung, dass Religionen ohne einen konfessionellen Bezug nur bruchstückhaft erschlossen werden können. Dies macht sie daran fest, als dass sie in Religion mehr als bloß einen verbal-kognitiv verhandelbaren Inhalt sieht. Vielmehr steht der religiöse Vollzug im Zentrum, der sich zum Teil auch averbal äußert, wie zum Beispiel in Form von Festen oder Symbolen. Allen voran sind Aspekte der Spiritualität wie auch der Liturgie primär über die Teilnehmer*innenperspektive erfahrbar, weswegen eine gewisse konfessionelle Gebundenheit notwendig ist, die sich begrenzt¹⁰ zur persönlichen confessio¹¹ entfaltet. Die religiöse Bildung in der Schule möchte die Schüler*innen in erster Linie nicht dazu befähigen, an religiösen

⁹ A. Gmoser/W. Weirer, Es muss sich etwas verändern!, 169.

¹⁰ Begrenzt aus diesem Grund, da das individuelle Bekennen den Schüler*innen nicht aufgezungen werden kann. Sie haben die Möglichkeit, sich auf das Konfessionelle aus einer konfessorischen Perspektive einzulassen, aber das muss ihnen stets frei zur Wahl überlassen werden (Unterscheidung konfessionell/konfessorisch, vgl. nächste Fußnote).

¹¹ Claudia Gärtner folgt hierbei der von manchen Religionspädagogiken betriebenen Unterscheidung zwischen der Konfession und dem Konfessorischen. Während mit der Konfession eine bestimmte religiöse Tradition gemeint ist, meint das Konfessorische die Glaubensüberzeugung der Schüler*innen und Lehrer*innen.

Ausdrucksformen teilnehmen zu können. Nichtsdestotrotz sollten die Lerner*innen die Kompetenz erwerben, an Religion partizipieren sowie diese für sich modellieren zu können. Geschieht dies aber in einem konfessionslosen Kontext, so kann die Anteilnahme nur fragmentarisch erfolgen. Deswegen reicht religionskundlicher Unterricht nicht aus, sondern das individuelle Bekenntnis aller am Religionsunterricht beteiligten Akteur*innen muss stets mit dem Konfessionellen verbunden bleiben.¹² Mit Claudia Gärtner lässt sich demnach sagen, dass die Appelle, Konfessionalität außen vor zu lassen, aus theologischer Perspektive nicht haltbar sind.

0.3. Forschungsziel und Forschungsfrage

Wie aus den bisherigen Ausführungen abgeleitet werden kann, ist ein Hauptziel der hier vorliegenden Masterarbeit, mögliche Alternativen eines zukunftsfähigen konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts zu untersuchen. Als Reflexionsquelle dienen die schon mehrfach erwähnten Statement-Kärtchen, da nicht nur die verschiedenen Möglichkeiten aufgelistet und beschrieben werden sollen, sondern auch zu diskutieren ist, ob sie Antworten auf die geäußerten Sorgen und Probleme beinhalten. Dabei wird der Blick auf den deutschsprachigen Raum und die dort entwickelten Modelle gerichtet. Ebenso wird primär auf den konfessionellen (katholischen) Religionsunterricht fokussiert. Es erfolgt jedoch abschließend eine kurze Darstellung einer Auffassung, wie in der islamischen Religionspädagogik mit Religionenvielfalt umgegangen werden kann, da diese möglicherweise als Inspiration dienen könnte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Masterarbeit mit zwei Forschungsfragen beschäftigt:

Welche Bedenken lassen sich angesichts der gegenwärtigen Herausforderungen (religiöse Diversität, abnehmender Bezug zum Glauben und zu Religion auf allen gesellschaftlichen Ebenen u. v. m.) aus den Statement-Kärtchen der Lehrpersonen herausfiltern?

¹² Vgl. C. GÄRTNER, „...das machen wir Katholiken ja auch!“. Über die Notwendigkeit konfessioneller Bildung in religionspluraler Gesellschaft, in: ÖRF 24/1 (2016) 45-52, hier: 48.

Welche alternativen Formen eines konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts sind angesichts gegenwärtiger Herausforderungen gefordert?

Um diese Frage zu beantworten, werden folgende zwei Ziele verfolgt:

1. Analyse der Statement-Kärtchen hinsichtlich der Sorgen der Lehrkräfte
2. Darstellung von Durchführungsmöglichkeiten eines konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts und ihre Diskussion hinsichtlich der ausgewerteten Daten

0.4. Gliederung der Arbeit

Die hier vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Kapitel eins widmet sich einerseits der Vorstellung des Entstehungssettings der besagten Statement-Kärtchen und andererseits der Methodik, mithilfe derer jene ausgewertet werden. Zu diesem Zweck wird Schritt für Schritt die Entstehung des hierfür verwendeten Ablaufmodells vorgestellt, welches auf den Richtlinien der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring beruht.

In Kapitel zwei werden die Ergebnisse aus der Analyse der Aussagen von den befragten Religionslehrer*innen vorgestellt. Hierzu werden die jeweiligen Sorgen (= Codes) einzeln beschrieben und mit Zitaten der Lehrpersonen belegt, sodass klar ersichtlich wird, dass es sich stets um ihre Meinung handelt und keine eigene Interpretation der Verfasserin dieser Masterarbeit ist. Ebenso wird zum Abschluss in Form eines Exkurses die qualitative Inhaltsanalyse auf die Einhaltung der Gütekriterien hin überprüft.

Kapitel drei beschäftigt sich mit den alternativen Modellen eines zukunftsfähigen konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts, die in Kapitel vier in Hinblick auf die herausgefilterten Sorgen der Religionslehrkräfte der Erzdiözese Wien beleuchtet werden.

Kapitel fünf schließt die Arbeit mit einer groben Zusammenfassung aller in der hier vorliegenden Arbeit gewonnenen Ergebnisse ab und stellt Punkte vor, die einen zukünftigen Diskurs anstoßen könnten.

Im Anhang befinden sich die Codeerläuterungen sowie das Codierschema.

0.5. Grenzen der Arbeit

Zu guter Letzt muss auch noch auf jene Aspekte eingegangen werden, die diese Arbeit nicht leisten kann. Zu Beginn sei erwähnt, dass schon die Auswertung der Statement-Kärtchen auf vielerlei Grenzen stößt. So existieren keinerlei biographische Hintergrundinformationen zu den Lehrkräften, welche die Frage nach ihren Sorgen beantwortet haben. Weder Geschlecht, Alter, Schultyp oder Dienstjahre können nachvollzogen werden. Des Weiteren ist auch nicht bekannt, welche Kärtchen zusammengehören.¹³ Somit können keine Querverbindungen hergestellt werden. Aus diesem Grund ist nur das Benennen und Interpretieren von allgemeinen Sorgen, die weder geschlechts-, alters- noch schultypbezogen sind und in keinerlei Verbindung zu den weiteren zwei Fragestellungen stehen, möglich. Deswegen lassen sich Hypothesen, wie zum Beispiel ‚Kirchengebundenere Lehrkräfte (vgl. Fragestellung 2) haben weniger Sorgen, da sie mehr auf Gott vertrauen.‘ oder ‚Männliche Lehrkräfte aus der AHS sind am wenigsten besorgt.‘ nicht verifizieren oder falsifizieren. Die Analyse kann daher nur auf einer allgemeinen Ebene erfolgen.

Das Auflisten von Möglichkeiten, wie ein konfessioneller (katholischer) Religionsunterricht trotz der zum Teil schwierigen aktuellen Umstände weiterhin durchgeführt werden kann, ist ebenso begrenzt. Dies liegt daran, dass derzeit keine Prüfung möglich ist, ob sie sich tatsächlich bewähren und zu einer höheren Attraktivität der Konfessionalität des Religionsunterrichts beitragen.

Außerdem werden nur die zentralsten, prominentesten und wissenschaftlich fundiertesten Lösungsvorschläge aufgegriffen, es muss aber stets im Hinterkopf behalten werden, dass jede Lehrkraft ihren je eigenen Weg eingeschlagen hat, wie sie mit den neuen Rahmenbedingungen des konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts umgeht.

¹³ Es sind drei verschiedene Kärtchen zum Ausfüllen verteilt worden, die sich alle mit unterschiedlichen Themen beschäftigen (vgl. hierzu Kapitel 1.1.).

Ebenso wird sich aufgrund der Konfessionszugehörigkeit der Autorin dieser Arbeit weitgehend auf den katholischen Religionsunterricht beschränkt.¹⁴ Zudem werden nur alternative Modelle eines zukunftsfähigen konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts aus dem deutschsprachigen Raum aufgegriffen. Ebenfalls muss noch offen gelegt werden, dass bei der Reflexion der skizzierten Modelle in Hinblick auf die Sorgen und Ängste der Lehrpersonen nur mit Blick auf die Lehrkräfte der Erzdiözese Wien Schlüsse gezogen werden können. Ob die dargestellten Alternativen auch Religionslehrer*innen zum Beispiel aus Vorarlberg als Entlastung dienen können, kann nicht erörtert werden, da jene Personen nicht befragt worden sind.

¹⁴ Im Verlauf der Arbeit wird jedoch ‚katholisch‘ in Bezug auf den konfessionellen Religionsunterricht überwiegend in Klammern gesetzt (ausgenommen der Analyse (Kapitel 2), da ausschließlich katholische Religionslehrer*innen über den katholischen Religionsunterricht gesprochen haben). Dies gründet darin, dass beispielsweise im dk:RU auch andere christliche konfessionelle Religionsunterrichte betroffen sind. Es werden die behandelten Modelle jedoch primär aus einem katholischen Blickwinkel heraus betrachtet, weswegen dieser auch ausdrücklich als solcher in Form der Klammernennung Ausdruck findet.

1. Empirisches Vorgehen

Wie in der Einleitung bereits ausgeführt, wird sich im Rahmen der theoretischen Erläuterungen im Vorfeld des empirischen Vorgehens mit der Beschreibung des Entstehungskontexts der im weiteren Verlauf analysierten Statement-Kärtchen beschäftigt. Damit in Zusammenhang stehend soll kurz begründet werden, weshalb es sich bei der Auswertung der Statement-Kärtchen um eine Dokumentenanalyse handelt. Darüber hinaus sollen die verwendete Methode, mit der die besagte Auswertung betrieben worden ist, sowie das Auswertungsinstrumentarium präsentiert werden.

1.1. Entstehungssetting der Statement-Kärtchen

Am 26. September 2018 fand in Wien der sogenannte ‚Tag der Religionslehrer*innen‘ statt, zu welchem sämtliche Lehrpersonen des Unterrichtsfachs Katholische Religion aller Schulen und Schultypen der Erzdiözese Wien eingeladen worden sind. Mehr als 1200 Lehrkräfte sind dieser Einladung nachgekommen und versammelten sich im Wiener Stephansdom.¹⁵ Ziel dieses Tags war es, mit den Religionslehrkräften über die gegenwärtigen Problemfelder aber auch Chancen des Religionsunterrichts nachzudenken. Zu diesem Zweck wurde eine Podiumsdiskussion mit Kardinal Christoph Schönborn, dem Bildungsminister Heinz Fassmann, der Schulamtsleiterin Andrea Pinz und der Religionspädagogin Andrea Lehner-Hartmann durchgeführt. Schließlich wollte das Schulamt der Erzdiözese Wien aber auch den Lehrer*innen mit dieser Veranstaltung ihre Anerkennung aussprechen.¹⁶

Im Vorfeld dieses Religionslehrer*innentags wurden im August 2018 in der Zeitschrift des Erzbischöflichen Schulamts für Schule und Bildung mit dem Titel ‚Im Dialog. Schule. Religion. Bildung.‘ drei Statement-Kärtchen ausgesendet. Diese wurden mit dem Hinweis versehen, sie ausgefüllt am 26. September

¹⁵ Vgl. KATHOLISCHE KIRCHE ERZDIÖZESE WIEN, Diözesanversammlung 2018, URL: <https://www.erzdioezese-wien.at/pages/inst/25473874/information/versammlungen/dioezesanversammlung/2018/gallery/3256.html> (Stand: 14.10.2020).

¹⁶ Vgl. KATHOLISCHE KIRCHE ERZDIÖZESE WIEN, „Tag der Religionslehrer“: Festmesse mit Kardinal Schönborn, URL: <https://www.erzdioezese-wien.at/site/home/nachrichten/article/68392.html> (Stand: 15.10.2020).

mitzunehmen und in dafür vorgesehene Behälter zu werfen, damit sie für die erwähnte Podiumsdiskussion vorbereitet werden können.¹⁷ Die Reflexionsaussagen auf diesen Kärtchen lauteten wie folgt:

1. „Was mir Sorgen macht, wenn ich an den Religionsunterricht denke
2. Wie mir Kirche ein Zuhause ist, das mich himmelt und erdet
3. Warum ich gerne Religionslehrer/in bin“¹⁸

Insgesamt sind 1689 Kärtchen beantwortet zurückgegeben worden, von denen 434 für die in diesem Kontext durchgeführte Analyse näher betrachtet werden. Anzumerken gilt es an dieser Stelle, dass nicht alle Kärtchen im Vorhinein ausgefüllt worden sind. Aus einigen Statements, wie zum Beispiel jenem „Brauchen wir eine neue Perspektive, wie der Vortragende zu ‚der Himmel ist offen‘ gesagt hat? Zeit und Möglichkeiten für Elterngespräche neu sehen lernen.“¹⁹, geht hervor, dass sie die Lehrpersonen erst am Veranstaltungstag selbst verfasst haben. Dies könnte in Konsequenz dazu geführt haben, dass die Reflexionen jener Lehrkräfte durch das bereits Gehörte beeinflusst worden sind. Dies lässt sich jedoch auf keinerlei Art und Weise überprüfen, weswegen diese Tatsache bei der nachfolgenden Analyse und Interpretation außer Acht gelassen wird.

Wie zu Beginn der vorliegenden Arbeit festgehalten worden ist, war es zunächst seitens des Schulamts nicht geplant, die Statement-Kärtchen auszuwerten. Der nachträgliche Entschluss hierzu führt dazu, dass in diesem Fall von einer Dokumentenanalyse gesprochen werden muss. Eine Dokumentenanalyse „hat [...] in erster Linie das Ziel, in Bezug auf ein Thema bereits vorhandenes Material zu sichten und zu vergleichen“²⁰. Es handelt sich dabei um ein interpretatives Verfahren, da die Dokumente gedeutet werden.²¹ Beides trifft auf den im Rahmen dieser Masterarbeit behandelten Fall zu. Es werden erstens vorhandene

¹⁷ Vgl. B. MOSER-ZOUNDJIEKPON, Tag der ReligionslehrerInnen, in: Im Dialog. Schule. Religion. Bildung (August 2018) 7-8, hier: 8.

¹⁸ ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR SCHULE UND BILDUNG, Impulskarten zum Tag der RL, in: Im Dialog. Schule. Religion. Bildung (August 2018) 9-10, hier: 9.

¹⁹ Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 107; Sämtliche der Verfasserin dieser Arbeit zur Verfügung gestandenen Statement-Kärtchen können auf Anfrage zugänglich gemacht werden.

²⁰ UNIVERSITÄT LEIPZIG METHODENPORTAL, Dokumentenanalyse, URL: <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/dokumentenanalyse/> (Stand: 15.10.2020).

²¹ Vgl. ebd.

Dokumente, nämlich die Statement-Kärtchen, verwendet, und zweitens werden sie in Hinblick auf die vorgegebene Reflexionsaussage interpretiert. Zudem bietet die Dokumentenanalyse den Vorteil, dass das vorliegende Material nicht verzerrt werden kann, wie es beispielsweise bei Interviews passieren kann. Hier muss stets die Gefahr einer bewussten oder unbewussten Lenkung seitens der interviewenden Person mitberücksichtigt werden.²² Dieser Vorzug ist insbesondere auch für den hier behandelten Fall von großem Nutzen. Da bei der Auswertung jederzeit die Meinungen der Lehrpersonen und nicht die Interpretation der Verfasserin dieser Masterarbeit im Zentrum stehen sollen, ist es von höchster Wichtigkeit, dass mit Datenmaterial gearbeitet werden kann, welches vom Prinzip her nicht manipulierbar ist.

Des Weiteren erlaubt die Dokumentenanalyse Unterbrechungen bei der Bearbeitung.²³ Dies ist in Hinblick auf die für jene Analyse ausgewählte Methode der qualitativen Inhaltsanalyse bedeutsam. Wie sich nämlich im weiteren Verlauf erweisen wird, setzt diese voraus, dass die Codeformulierung – das zentrale Merkmal einer qualitativen Inhaltsanalyse – immer wieder von Neuem angepasst und aktualisiert wird. Dies macht Pausen in der Auswertung unabdingbar.

1.2. Auswertungsmethode

1.2.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Durchführung der Dokumentenanalyse ist die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring gewählt worden. Zunächst gilt es, begriffliche Schärfungen vorzunehmen, indem näher erläutert wird, was unter den beiden Worten ‚Inhaltsanalyse‘ sowie ‚qualitativ‘ zu verstehen ist.

Vorab muss jedoch erwähnt werden, dass sich die Definition des Begriffs ‚Inhaltsanalyse‘ als kein einfaches Unterfangen darstellt. Common Sense besteht zumindest darin, dass sie auf „die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* [Hervorhebung im Original] stammt“²⁴, zielt. Die erwähnte

²² Vgl. T2INFORMATIK, Dokumentenanalyse, URL: <https://t2informatik.de/wissen-kompakt/dokumentenanalyse/> (Stand: 12.02.2021).

²³ Vgl. ebd.

²⁴ P. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel ¹²2015, 11; [in Folge: P. MAYRING (2015), Qualitative Inhaltsanalyse].

Problematik einer genauen Definition ist nach Philipp Mayring an folgenden zwei Aspekten festzumachen. Zunächst beschäftigt sich die Inhaltsanalyse nämlich keineswegs bloß mit dem Inhalt der Kommunikation, also mit dem unmittelbar Sicht- oder Erfassbaren (wie zum Beispiel niedergeschriebene Sätze), sondern auch mit dem Latenten, das heißt mit dem, was dem Manifesten eingeschrieben ist, wie beispielsweise Selbstkorrekturen. Die zweite Schwierigkeit erweist sich darin, dass die unterschiedlichen Definitionen verschiedenster Autor*innen sehr stark von ihrer Forschungsperspektive durchdrungen sind. Dennoch lassen sich zentrale Merkmale einer Inhaltsanalyse erörtern, die im Folgenden näher ausgeführt werden sollen:

1. Die Inhaltsanalyse beschäftigt sich mit Kommunikation. Dabei handelt es sich primär um Sprache, aber es werden auch Bilder, Musik u. v. m. untersucht.
2. Die Kommunikation, die zum Gegenstand gemacht wird, existiert bereits in einer bestimmten und festen Ausprägung.
3. Die Analyse dieses fixierten Materials folgt einer festen Systematik.
4. Um der Systematik willen wird nach im Vorhinein festgelegten Regeln gearbeitet, damit auch anderen Personen der Arbeitsweg ersichtlich wird und sie diesen überprüfen können.
5. Die Analyse des vorliegenden Materials folgt einer bestimmten Theorie.
6. Die Inhaltsanalyse möchte zu guter Letzt das Material nicht für sich selbst bearbeiten, sondern Rückschlüsse aus diesem ziehen und sie wiederum in den Kommunikationsprozess einspeisen.²⁵

Nachdem nun der Begriff ‚Inhaltsanalyse‘ eingeschränkt wurde, gilt es noch zu klären, was unter ‚qualitativ‘ zu verstehen ist. Die oftmals zitierte Dichotomie qualitativ – quantitativ ist jedoch mit Schwierigkeiten verbunden, da immer mehr Methoden existieren, die beides umfassen. Dennoch merkt Philipp Mayring an, dass die Zuordnung der qualitativen Inhaltsanalyse zu den Mixed-Methods-Ansätzen, so wie sie von Walter Hussy, Margit Schreier und Gerald Echterhoff 2010²⁶ vorgenommen worden ist, erkennt, dass die qualitative Inhaltsanalyse ohne

²⁵ Vgl. ebd., 11-12.

²⁶ Vgl. W. HUSSY/M. SCHREIER/G. ECHTERHOFF, Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor, Heidelberg 2010.

Quantifizierungen auskommen kann, indem beispielsweise Kategorien induktiv gebildet werden. Aus diesem Grund lohnt es sich näher zu betrachten, was der Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen ist und was somit letztendlich eine qualitative Analyse ausmacht.²⁷

Der deutlichste Unterschied zwischen diesen beiden Termini zeigt sich in der Sprache. Laut Wolfgang Stegmüller „bilden [qualitative Begriffe; Hinzufügung d. Verfasserin] den Inhalt von Klassennamen oder Klassenbezeichnungen (>Mensch<, >Haus<, >rot<, >kalt<)²⁸. Im Gegensatz dazu kommen quantitative Begriffe als numerische Funktionen in der Sprache vor.²⁹ Des Weiteren handelt es sich bei einer qualitativen Analyse um eine nominal skalierte Messung, d. h. bestimmte Merkmale stimmen überein oder sind voneinander unterschieden, während bei quantitativen Analysen beispielsweise nach bestimmten Ausprägungen gesucht wird, die in eine Reihenfolge gebracht werden können.³⁰

Dennoch ist es so, dass sich qualitative und quantitative Analysen nicht grundsätzlich ausschließen, da auch in einer qualitativen Inhaltsanalyse quantitative Schritte vorgenommen werden können, aber nicht vorgenommen werden müssen. Am Anfang einer wissenschaftlichen Untersuchung steht immer ein qualitativer Schritt. Es muss zunächst benannt werden, was untersucht wird, d. h. es muss eine Forschungsfrage entwickelt werden. Daraufhin muss ebenso qualitativ ein Kategoriensystem erarbeitet werden, das an dem Material, welches für die Untersuchung herangezogen wird, überprüft und angewandt wird. Erst darauf kann ein quantitativer Arbeitsschritt unter der Anwendung eines geeigneten Analyseinstrumentariums erfolgen, welcher in einem weiteren qualitativen Schritt auf die Fragestellung rückbezogen wird.³¹

²⁷ Vgl. ebd., 17.

²⁸ W. STEGMÜLLER, Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Band 2: Theorie und Erfahrung, Berlin 1970, 19.

²⁹ Vgl. ebd., 45.

³⁰ Vgl. P. MAYRING (2015), Qualitative Inhaltsanalyse, 18.

³¹ Vgl. ebd., 19-22.

1.2.2. Auswertungsinstrumentarium MAXQDA

Für die Analyse der Statement-Kärtchen ist das Programm MAXQDA gewählt worden, da es für die Arbeit mit qualitativen Daten geeignet ist. Aus diesem Grund gehört es zu den CAQDAS, der ‚Computer assisted qualitative data analysis software‘. Dieses Programm geht auf den Soziologen Max Weber zurück und hat somit seine Abstammung in den Sozialwissenschaften.³²

Laut Philipp Mayring gehört es zu jenen zwei Auswertungsinstrumentarien, die sehr häufig für qualitative Inhaltsanalysen verwendet werden. Die induktive Kategorienbildung, welche nach im Vorfeld festgelegten Regeln erfolgt, ermöglicht es, aus dem Material direkt jene Aspekte herauszufiltern, die für die Analyse relevant sind, indem man die entwickelten Codes³³ direkt per Mausklick dem Text zuordnen kann. Die Memofunktion ermöglicht des Weiteren das Festhalten der Definition des Codes sowie seines Abstraktionsniveaus, sodass außenstehende Personen die Analyse nachvollziehen können.³⁴

Durch die Möglichkeit einer Synopse aller zu einem Code zugeordneten Textteile lässt sich die qualitative Interpretation der Daten übersichtlicher gestalten, da nicht immer wieder nach zusammengehörenden Textsegmenten gesucht werden muss. Besteht außerdem das Anliegen, die qualitative Inhaltsanalyse um einen quantitativen Schritt zu erweitern, so ermöglichen visuelle Darstellungstools einen strukturierten und überschaubaren Rückbezug der quantitativen Analyse auf die qualitative Interpretation des untersuchten Materials.³⁵

1.3. Vorstellung des angewendeten Analysedesigns

Nachdem Allgemeines über die Auswertungsmethode als auch das Auswertungsinstrumentarium gesagt worden ist, soll nun jene Vorgehensweise detailliert

³² Vgl. S. RÄDIKER/U. KUCKARTZ, Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video, Wiesbaden 2019, V, 2; [in Folge: S. RÄDIKER/U. KUCKARTZ, Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA].

³³ Die Begriffe ‚Kategorie‘ und ‚Code‘ werden in unterschiedlicher Literatur verschieden verwendet, manches Mal als Synonyme, manches Mal bezeichnen sie Unterschiedliches. Bei MAXQDA wird diese Differenzierung nicht vorgenommen, es wird lediglich von Codes gesprochen, weswegen auch nur dieser Begriff im weiteren Verlauf der Arbeit verwendet wird (vgl. S. RÄDIKER/U. KUCKARTZ, Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA, 68-69).

³⁴ Vgl. P. MAYRING (2015), Qualitative Inhaltsanalyse, 117-118.

³⁵ Vgl. ebd., 118.

vorgestellt werden, welche für diese Arbeit entwickelt wurde. Hierzu soll überprüft werden, ob die von Philipp Mayring erwähnten Merkmale (vgl. dazu Unterkapitel 1.2.1.) einer qualitativen Inhaltsanalyse eingehalten werden, sodass die Dokumentenanalyse auf verifizierte Art mittels jener Methode durchgeführt wird. Diese Überprüfung wird verwoben mit der Darstellung eines Ablaufmodells, welches für das in dieser Arbeit verwendete Material entwickelt worden ist und sich an jenen Bausteinen orientiert, die Philipp Mayring in seinem Leitfaden für ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell auflistet. Um die nachfolgenden Ausführungen besser verstehen zu können, wird im Folgenden das allgemeine Ablaufmodell nach Philipp Mayring abgebildet und um einige Bezeichnungen und Parallelitäten erweitert, die in den darauffolgenden Beschreibungen gebraucht werden:

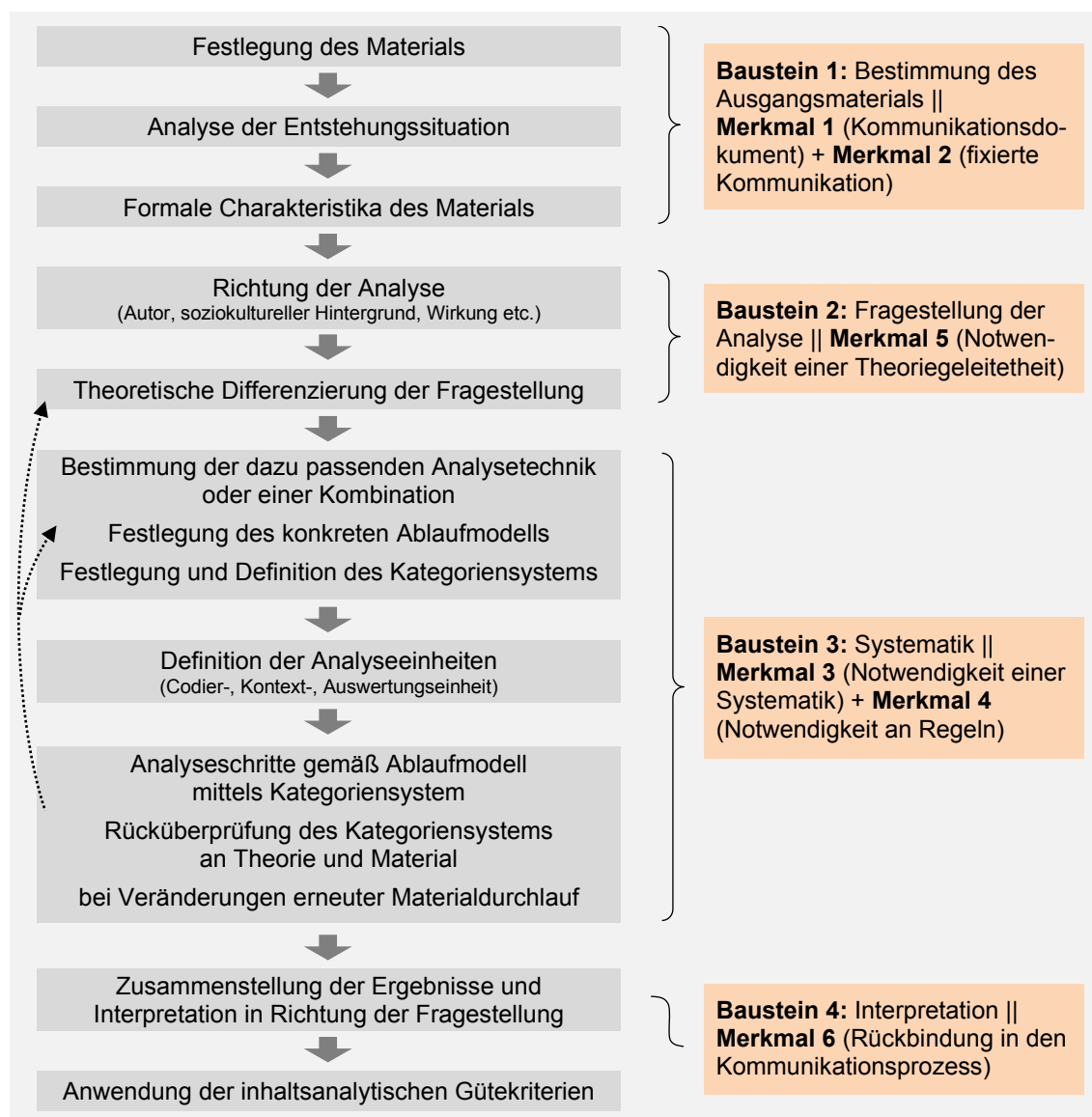


Abbildung 2: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell
Quelle: P. Mayring (2015), Qualitative Inhaltsanalyse, 62.

Das Material, wie bereits mehrfach erwähnt worden ist, sind Statement-Kärtchen zu einem bestimmten Thema, die von 434 Religionslehrer*innen der Erzdiözese Wien ausgefüllt worden sind. Somit sind die *Merkmale eins* und *zwei* erfüllt, da es sich um feste Kommunikation handelt. Durch die weiterführende Schilderung des Entstehungskontextes der Kärtchen (zum Beispiel die Beschreibung des Religionslehrer*innentags) ist auch der *erste Baustein*, nämlich die Bestimmung des Ausgangsmaterials, erfüllt. Philipp Mayring zufolge setzt sich dieser Baustein mit der Festlegung des Materials (Welcher Ausschnitt des Materials wird für die Analyse in Betracht gezogen?), der Analyse der Entstehungssituation (Unter welchen Rahmenbedingungen ist das Material entstanden?) und der formalen Charakteristik des Materials (In welcher Form liegt das Material vor? (Korrespondenz mit Merkmal 1 + Merkmal 2)) auseinander.³⁶ Unter dem Punkt ‚Entstehungssetting‘ sind alle drei Fragen ausführlich beantwortet worden: Es wird aus dem vorliegenden Material nur jenes herangezogen, das sich mit der ersten Reflexionsfrage beschäftigt, es ist im Rahmen des Religionslehrer*innentags im September 2018 entstanden und liegt in schriftlicher Form vor.

Merkmal drei und *vier* äußern die Notwendigkeit einer Systematik. Damit hängt der von Philipp Mayring *dritte* genannte *Baustein* zusammen, nämlich das allgemeine Ablaufmodell ab Schritt 6 bis Schritt 8, welches mit dem Schlagwort Systematik umgeschrieben werden könnte und in diesem Unterkapitel noch ausführlich zum Thema gemacht werden soll.³⁷

Merkmal fünf gibt die Notwendigkeit an, dass die qualitative Inhaltsanalyse theoriegeleitet ist. Damit korrespondiert der *zweite Baustein*, nämlich die Fragestellung der Analyse. Dieser Baustein beschäftigt sich mit der Richtung der Analyse sowie der theoriegeleiteten Differenzierung der Fragestellung. Es werden verschiedene Richtungen unterschieden, die in diesem Fall verwendet ist jene, die etwas über den Gegenstand ausdrücken möchte, so wie es allen voran bei Dokumentenanalysen der Fall ist.³⁸ Dieser Aspekt ist bereits ausführlich dargestellt worden, indem erklärt worden ist, aus welchem Grund bei der Erhebung der Statement-Kärtchen von einer Dokumentenanalyse gesprochen werden muss.

³⁶ Vgl. ebd., 12, 54-55.

³⁷ Vgl. ebd., 12-13, 61.

³⁸ Vgl. ebd., 13, 58-60.

Auch die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung ist durch die Einleitung erfolgt, indem die große Relevanz des Themas der vorliegenden Masterarbeit erörtert worden ist.

Merkmal sechs, das die Rückbindung in den Kommunikationsprozess behandelt und mit *Baustein vier*, also der Interpretation korreliert, wird durch die in Kapitel 2 ausführliche Auswertung der Daten und deren Verwendung als Reflexionsfläche in Kapitel 4 abgehandelt.³⁹

Bevor nun auf den Kern dieses Unterkapitels eingegangen wird, soll schließlich noch überprüft werden, ob die vorgesehene Inhaltsanalyse auch dem Adjektiv des Qualitativen gerecht wird. Diese Prüfung fällt positiv aus, da Inhalte von Klassenbezeichnungen gebildet werden, indem bestimmte Codes entwickelt werden, die diesen Inhalt abbilden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Dokumentenanalyse nach theoriefundierter Prüfung tatsächlich mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt werden kann. Zwei der vier von Philipp Mayring genannten Bausteine des Ablaufmodells sowie die Hälfte der Merkmale sind bereits erfüllt worden. Das Fehlende wird nun im Folgenden genauer ausgeführt und da dies möglich ist, ist auch die positive Beurteilung gangbar, dass tatsächlich mit der Methode nach Philipp Mayring gearbeitet werden kann. Die Ergänzungen sollen mit der Vorstellung der Codierregeln (= Analyseeinheiten) beginnen, woraufhin das Ablaufmodell um weitere Schritte des dritten Bausteins ergänzt präsentiert wird. Damit werden ebenso die Merkmale *drei* und *vier* behandelt.

1.3.1. Codierregeln

Wie bereits gezeigt wurde, ist es von besonderer Wichtigkeit, dass die qualitative Inhaltsanalyse nach bestimmten, im Vorhinein festgelegten Regeln erfolgt. Um die Genauigkeit der Analyse sicherzustellen, sollen in einem ersten Schritt sogenannte Analyseeinheiten bestimmt werden. Es werden drei Einheiten voneinander unterschieden:

³⁹ Vgl. ebd., 13, 65.

1. Codiereinheit: Die Codiereinheit ist der kleinste Ausschnitt des untersuchten Materials, der unter einen Code subsumiert werden kann.
2. Kontexteinheit: Unter der Kontexteinheit wird der größte Ausschnitt des untersuchten Materials verstanden, der unter einen Code subsumiert werden kann.
3. Auswertungseinheit: Unter der Auswertungseinheit wird die Reihenfolge der Auswertung der Ausschnitte verstanden.⁴⁰

Nach dieser theoretischen Klärung gilt es offenzulegen, was in der in diesem Rahmen durchgeführten Analyse für jene drei Einheiten definiert worden ist:

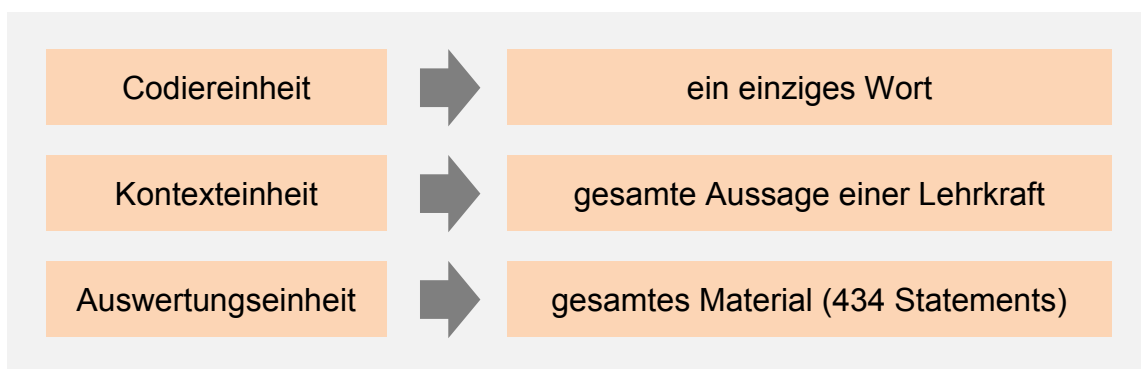


Abbildung 3: Codierregeln

Mithilfe dieser festgelegten Analyseeinheiten ist bestimmt worden, was jeweils unter die in Wechselwirkung zwischen dem vorliegenden Material und der hinter der Analyse stehenden Theorie gebildeten Codes subsumiert werden kann. In diesem Fall sind es, gemäß Abbildung 3, einzelne Wörter bis ganze Aussagen. Zum besseren Verständnis soll dies an einem Beispiel, das aus dem analysierten Material stammt, durchgedacht werden:

Nach der ersten Sichtung aller Statement-Kärtchen fällt auf, dass Abmeldungen ein sehr häufig genannter Aspekt sind. Aus diesem Grund wird der Code ‚Abmeldungen‘ gebildet. Manche Lehrkräfte verpacken diese Sorgen in ein einzelnes Wort, wie es bei folgender Aussage der Fall ist: „Abmeldungen [...]“.⁴¹ Andere wiederum beschreiben diese Sorge in Form von ganzen Sätzen.⁴² Aus diesem Grund war es notwendig, die gesamte Aussage als Kontexteinheit und ein einzelnes Wort als Codiereinheit zu definieren.

⁴⁰ Vgl. ebd., 61.

⁴¹ Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 4.

⁴² Vgl. ebd., Nr. 79.

1.3.2. Ablaufmodell der Systematik

Grundsätzlich setzt sich das Ablaufmodell aus mehreren Bausteinen zusammen. Bausteine eins und zwei sind bereits sowohl theoretisch als auch praktisch durchgeführt worden. Mit praktisch ist gemeint, dass diese Bausteine nicht nur allgemein beschrieben worden sind, das ist das Theoretische, sondern dass sie bereits auf die in dieser Masterarbeit behandelte Situation konkret angewendet worden sind. Baustein drei, nämlich jener der Systematik, ist bislang nur in einem einzelnen Punkt erarbeitet worden.

Das Ziel dieses Unterkapitels ist es also, das Fehlende zu ergänzen. Vorab muss aber angemerkt werden, dass der dritte Schritt dieses dritten Bausteins (vgl. S. 12), der die Codierungsarbeit und die währenddessen stattfindende Adaption des entwickelten Codiersystems⁴³ zum Zentrum hat, im Rahmen dieser Masterarbeit nicht schriftlich festgehalten werden kann. Der Grund hierfür ist, dass es sich um einen kognitiven Prozess handelt, dessen Ergebnis allein ersichtlich sein kann. Zwar können aus den Erklärungen, welche für die jeweiligen Codes verfasst worden sind, die Gedanken dahinter nachvollzogen werden. Ebenso kann die praktische Umsetzung dieser Überlegungen eingesehen werden, indem die codierten Aussagen in MAXQDA durchgearbeitet werden. Der Entwicklungsprozess selbst ist jedoch nicht schriftlich zugänglich, da er sich auf kognitive Weise vollzieht und erst als Ergebnis in Form der erwähnten Erklärungen und durchgeführten Codierungen Ausdruck findet.

Die ersten beiden Schritte des dritten Bausteins lassen sich jedoch sehr gut theoretisch als auch praktisch darstellen. So wird die Definition der Analyseeinheiten verlangt, die bereits im vorangegangenen Unterkapitel vollzogen worden ist, weswegen an dieser Stelle nur mehr darauf verwiesen wird. Weiters geht es darum, die Grundform des Interpretierens festzulegen. Philipp Mayring zufolge können drei Grundformen der Interpretation unterschieden werden, nämlich (1) die Zusammenfassung, (2) die Explikation als auch (3) die Strukturierung.⁴⁴

⁴³ Mit Adaption des Codiersystems ist gemeint, dass im Zuge der Codierung, wie auch das abschließende Ablaufmodell zeigen wird, Codes immer wieder verändert, unbenannt, gelöscht oder hinzugefügt werden. Das stellt keine Problematik dar, ist sogar wünschenswert, vorgesehen und gehört zu dem interpretativen Vorgehen einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. P. MAYRING (2015), Qualitative Inhaltsanalyse, 62).

⁴⁴ Vgl. P. MAYRING (2015), Qualitative Inhaltsanalyse, 67.

An dieser Stelle wird die Zusammenfassung als Interpretationsform gebraucht, deren Ziel es ist, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktionen einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“⁴⁵. Dies ist durchgeführt worden, indem die Aussagen mittels der Codes in einen überschaubaren Corpus zusammengefasst worden sind. Es muss jedoch angemerkt werden, dass ein Schritt der zusammenfassenden Inhaltsanalyse übersprungen worden ist, nämlich jener, der die Aussagen so komprimiert, dass sie von allen Ausschmückungen und zusätzlichen Informationen befreit sind. Bei den Statement-Kärtchen der Lehrkräfte ist dieser Schritt nicht notwendig gewesen, da sie zumeist sehr dicht und knapp formuliert waren, sodass bei einer Zusammenfassung essenzielle Informationen verloren hätten gehen können. Diese Situation ist von Interviews, die mithilfe dieser Technik häufig interpretiert werden, zu unterscheiden, da bei diesen häufig viele nebensächliche Informationen mitgeliefert werden. Im Gegensatz dazu erforderten die Statement-Kärtchen an sich bereits eine zusammenfassende Formulierung seitens der Lehrkräfte. Dies lässt sich schon allein an ihrer Größe erkennen: Es wurden pro Kärtchen jeweils nur wenige Zeilen zur Verfügung gestellt. Zumeist wurden auch viele unterschiedliche Sorgen in einer Aussage wiedergegeben, sodass eine Zusammenfassung unmöglich wäre, wenn man nicht einzelne Ängste unbeachtet lassen möchte.

Des Weiteren kann die Zusammenfassung auf zwei verschiedene Arten vonstattegehen. Eine dieser Möglichkeiten - von der auch in diesem Rahmen Gebrauch gemacht wird - ist die der induktiven Kategorienbildung, bei der nur bestimmte vordefinierte Textbestandteile betrachtet werden. Die Wahl gründet darin, dass nur konkrete Sorgen im Fokus stehen und gegebenenfalls weitere Ausführungen außer Acht gelassen werden, die jedoch, wie bereits betont worden ist, spärlich ausfallen. Die induktive Kategorienbildung verlangt, dass neben den definierten Analyseeinheiten noch eine Kategoriendefinition und das Abstraktionsniveau festgelegt werden.⁴⁶

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Vgl. ebd., 68, 88.

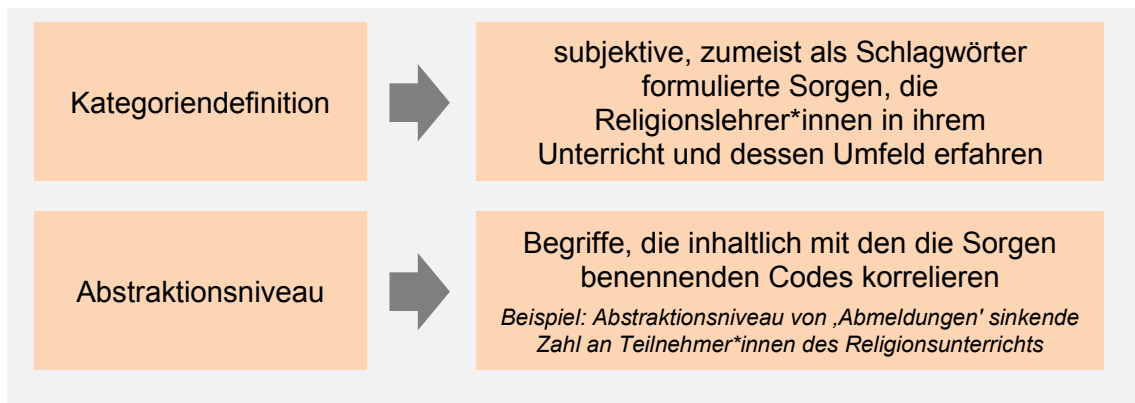


Abbildung 4: Definitionen für induktive Kategorienbildung

Zudem wird im Rahmen des dritten Bausteins gefordert, dass sowohl die Codes als auch das Codiersystem bestimmt sowie definiert werden.⁴⁷ Für die im Vorlauf dieser Masterarbeit getätigte Analyse ist ein Codierschema⁴⁸ entstanden, das sich aus einer Oberkategorie, fünf Unterkategorien und den diesen Unterkategorien zugeordneten Codes zusammensetzt. Im Folgenden soll nun die Entwicklung des Codierschemas näher erklärt werden:

Mit Rückgriff auf die in der Einleitung verwendete Literatur ließ sich die These aufbauen, dass die Zukunft des konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts gefährdet scheint. Im ersten Durchgang der Kärtchen konnten zwar viele verschiedene Sorgen, die die Religionslehrkräfte beschäftigen, festgemacht werden, jedoch zeigte sich eine ganz bestimmte Hauptsorge, die in allen Statements mehr oder minder explizit oder implizit geäußert wurde – nämlich jene der Zukunftsangst, die sehr stark mit der aus der Literaturarbeit vordefinierten These korreliert. Aus diesem Grund ist als Oberkategorie, die den zentralen Kontext für die Analyse darstellt und auch der vom Schulamt gestellten Frage entspricht, die besagte Zukunftsangst gewählt worden. Um die verschiedenen Codes, die die einzelnen Sorgen näher benennen, zu clustern⁴⁹, sind anschließend fünf Unterkategorien erstellt worden, welche Antwort darauf geben sollen, weswegen Lehrkräfte Zukunftsangst verspüren.

⁴⁷ Vgl. ebd., 61.

⁴⁸ Das gesamte Codierschema samt Ankerbeispielen und den jeweiligen Codeerläuterungen kann Anhang 1+2 entnommen werden.

⁴⁹ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass das Erzbischöfliche Amt für Schule und Bildung die Statements der Lehrkräfte in neun verschiedene Schlagwörter eingeteilt hat. Nach Absprache mit der Betreuerin dieser Arbeit ist diese Einteilung jedoch bei der Analyse nicht beachtet worden. Sie findet sich lediglich im Rahmen der Zitation der Aussagen der Lehrpersonen wieder.

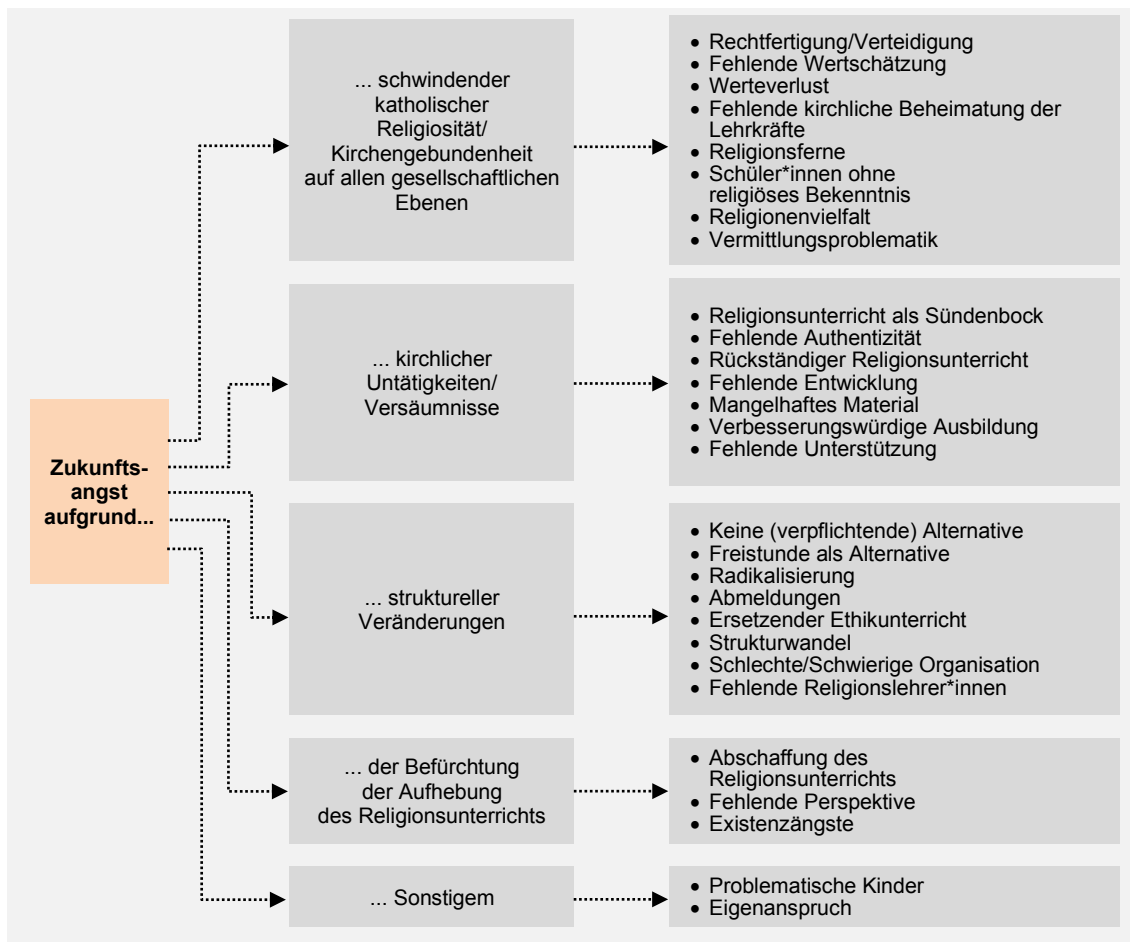


Abbildung 5: Zusammenschau des Codierschemas

1.4. Zusammenfassung

In den bisherigen Ausführungen wurde versucht, das Ablaufmodell einer qualitativen Inhaltsanalyse sowohl in Theorie als auch in Bezug auf die hier durchgeführte Analyse praktisch angewendet darzustellen. Zusammenfassend soll nun das gesamte Ablaufmodell verkürzt in den einzelnen Schritten graphisch dargestellt werden, um einen groben Gesamtüberblick zu erhalten. Außerdem gehört es zu den Forderungen des dritten Bausteins, dass ein vollständiges Ablaufmodell erstellt wird.⁵⁰ Vorab muss jedoch angemerkt werden, dass der vierte Baustein, nämlich die Zusammenfassung sowie Interpretation der Ergebnisse, und die abschließende Überprüfung der Beachtung der Gütekriterien dabei erst im nächsten Kapitel tatsächlich umgesetzt werden. Der Vollständigkeit halber wird dieser Baustein aber schon jetzt in das Ablaufmodell aufgenommen.

⁵⁰ Vgl. P. MAYRING (2015), Qualitative Inhaltsanalyse, 62.

Ablaufmodell

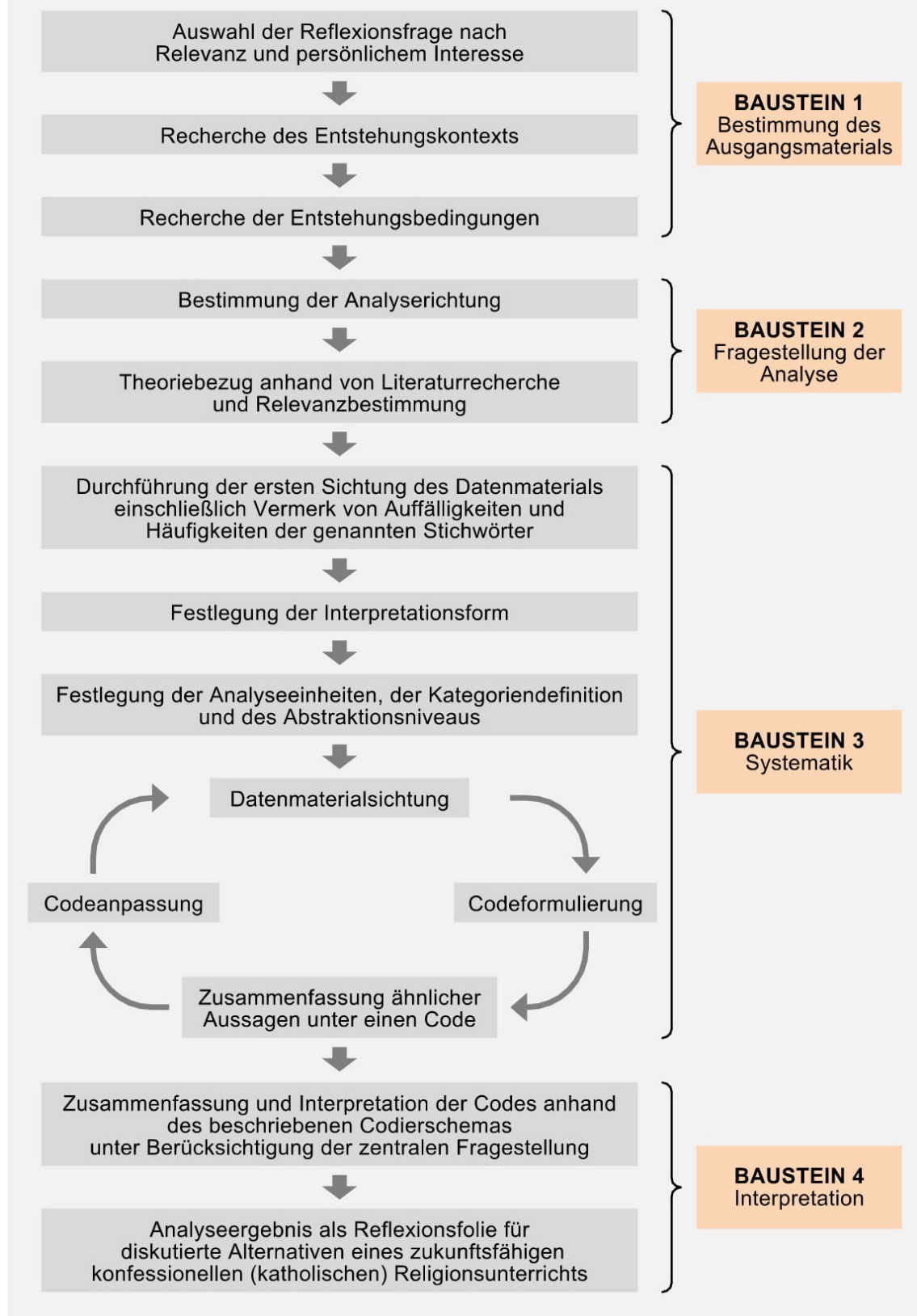


Abbildung 6: Ablaufmodell der Analyse der Statement-Kärtchen

2. Auswertung der Dokumentenanalyse

Nachdem sämtliche methodische Fragestellungen geklärt worden sind, soll nun die Auswertung der Analyse erfolgen.⁵¹ Das folgende Kapitel weist nachstehende Struktur auf: Wie im Verlauf des Bausteins der Systematik bereits beschrieben, existieren eine Ober- sowie fünf Unterkategorien. Jede dieser Unterkategorien wird einen eigenen Abschnitt darstellen, in dem die dazugehörigen Codes einzeln beschrieben und gedeutet werden. Am Ende jedes Abschnitts wird eine kurze Zusammenschau der Ergebnisse vorgelegt, in der die Kernaussagen festgehalten werden. Ebenso wird ein quantitativer Überblick gegeben, wie oft die Codes der jeweiligen Unterkategorien verwendet worden sind. Daraus lässt sich folglich erschließen, welchen Sorgen in der besagten Unterkategorie die schwerste bzw. geringste Gewichtung zukommt. Am Schluss dieses zweiten Kapitels erfolgt ein kurzer Exkurs, der die Einhaltung der Gütekriterien in der vorliegenden qualitativen Inhaltsanalyse überprüft, da dies ein sehr wichtiger, jedoch bei den meisten durchgeführten qualitativen Inhaltsanalysen vergessener Arbeitsschritt ist.⁵²

Bevor nun die tatsächliche Auswertung erfolgen kann, muss offen gelegt werden, dass einige Codes in mehrere Unterkategorien einfließen. Aus diesem Grund ist bei diesen Codes erörtert worden, in welcher Unterkategorie sie am häufigsten vorkommen. Dieser sind sie dann als feste Bestandteile zugeordnet worden, womit in die qualitative Analyse auch ein weiteres quantitatives Moment hineingenommen worden ist. Die Zugehörigkeit zu den anderen Unterkategorien bleibt nicht verschleiert, dieser Aspekt wird an inhaltlich entsprechenden Stellen Erwähnung finden. Ebenso ist dies dem Codierschema im Anhang zu entnehmen, indem die mehrfach zuordenbaren Codes bei ihrer festen Kategorie mit ganzen Strichen umrahmt und bei den anderen mithilfe von strichlierten Linien begrenzt worden sind.

⁵¹ Die Analyse selbst ist dem Programm MAXQDA zu entnehmen und kann nicht eigens aufgrund technischer Voraussetzungen in die Arbeit direkt eingespielt werden.

⁵² Vgl. ebd., 123.

2.1. Unterkategorie 1: schwindende katholische Religiosität auf allen gesellschaftlichen Ebenen

Diese erste Unterkategorie subsumiert jene Sorgen der Religionslehrer*innen, die mit einem immer größer werdenden Mangel an religiöser Sozialisation und einer zunehmenden Ablehnung der Religion sowie der kirchlichen Zugehörigkeit verbunden sind. Dies verleitet die Lehrkräfte dahingehend eine Zukunftsangst zu verspüren, als dass sie sich immer häufiger dazu gezwungen sehen, die Berechtigung des Religionsunterrichts zu rechtfertigen als auch immer mehr auf Ablehnung bei Eltern, Schüler*innen, Kolleg*innen oder der Schulleitung stoßen, da bei den genannten Akteur*innen keine Wertschätzung für religiöse Bildung vorhanden ist.

2.1.1. Rechtfertigung/Verteidigung

Wie in der Einführung zu dieser Unterkategorie bereits erwähnt und wie sich an dem Namen dieses Codes deutlich ablesen lässt, fühlen sich einige Religionslehrkräfte dadurch verunsichert, dass sie die Wichtigkeit des Religionsunterrichts rechtfertigen müssen: „Rechtfertigungen gegenüber Eltern in Bezug auf dessen Wichtigkeit.“⁵³ Vor allem zu Jahresbeginn soll dieser Rechtfertigungsdruck täglicher Begleiter sein: „Die ‚Werbeveranstaltungen‘ durch die Klassen, jeden Tag ‚Rechtfertigungen‘, dass es das Fach Religion gibt und es nicht in den Stundenplan passt.“⁵⁴ Hinzukommt, dass nicht nur die Verteidigung der religiösen Bildung auf allgemeiner Ebene notwendig ist, eine Lehrperson klagt auch an, sie müsse sich sogar für ihren eigenen Glauben rechtfertigen: „Sich verteidigen müssen, dass einem der Glaube wichtig ist.“⁵⁵ Außerdem bemängeln die Lehrkräfte die Tatsache, dass sie gegen die Haltung, Religion sei Privatsache, ankämpfen müssen.⁵⁶

⁵³ Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 82.

⁵⁴ Ebd., Nr. 155.

⁵⁵ Ebd., Nr. 104.

⁵⁶ Vgl. Schlagwort Fehlende religiöse Sozialisation der SuS_Säkularisation, Nr. 17.

2.1.2. Fehlende Wertschätzung

Von den befragten Religionslehrer*innen der Erzdiözese Wien wird ein allgemein sinkendes Interesse an Religion vernommen.⁵⁷ Dies äußert sich beispielsweise in der „Gleichgültigkeit im Kollegium“⁵⁸, in der Einstellung der Eltern, dass „der Glaube nicht mehr zu der modernen Erziehung [passt]“⁵⁹ oder in einer feindlichen Haltung gegenüber dem Religionsunterricht und seinen Erträgen in der Schule selbst: „Es macht mich nachdenklich, dass das allgemeine Klima in den Schulen immer ablehnender dem Glauben und der Kirche gegenüber wird, dass es manchmal sogar ein Problem ist, ein Plakat oder eine Arbeit aus der Reli-Stunde in der Klasse zu lassen [...]“⁶⁰ Laut einer Lehrkraft reicht diese ablehnende Haltung zum Teil so weit, dass Religionsunterricht und Religionslehrer*innen als störend angesehen werden.⁶¹

Des Weiteren empfinden viele Eltern den Glauben nicht nur als unmodern, sondern wollen mit Religion und allem anderen, was dazugehört, überhaupt keinerlei Berührungspunkte haben.⁶² Insgesamt erleben die Lehrer*innen einen religiösen Umbruch, der mit dem gesellschaftlichen Wandel korrespondiert⁶³, und der insgesamt eine „zunehmende Entfremdung von Kirche und Gesellschaft“⁶⁴ bedingt. Diese Diskrepanz wird zusätzlich durch negative Schlagzeilen über die Kirche und ihre Vertreter*innen verstärkt⁶⁵, sodass ein Klima einer immer weniger werdenden Wertschätzung für Kirche, Religion und schlussfolgernd auch für den Religionsunterricht entsteht⁶⁶, der schließlich so der Gefahr der „Marginalisierung“⁶⁷ ausgesetzt ist. Über diese Entwicklung sind die Lehrkräfte in Sorge, da vom Bestand des Religionsunterrichts ihre eigene Existenz abhängig ist. In dieser Situation erfahren sie zudem keine Entlastung seitens der politischen Ebene, von der sie häufig das Gefühl haben, sie würde ebenso den Religionsunterricht aus der

⁵⁷ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 110.

⁵⁸ Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 74.

⁵⁹ Schlagwort Fehlende religiöse Sozialisation der SuS_Säkularisation, Nr. 12.

⁶⁰ Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 22.

⁶¹ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 158.

⁶² Vgl. Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 37.

⁶³ Vgl. Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 28.

⁶⁴ Ebd., Nr. 24.

⁶⁵ Vgl. ebd., Nr. 50.

⁶⁶ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 107.

⁶⁷ Ebd., Nr. 126.

Schule auslagern wollen.⁶⁸ Dies alles wirkt sich auch auf das Ansehen des Religionsunterrichts bei den Schüler*innen aus, die diesen oftmals nur noch dann besuchen, wenn er ihnen gefällt⁶⁹, sodass die Religionslehrer*innen den Eindruck haben, „Religion wird so zum ‚Wegwerf-Ding‘, wenn es mir nicht passt“⁷⁰.

2.1.3. Werteverlust

Der Werteverlust in der Gesellschaft hat zur Folge, dass in vielen Familien der Schüler*innen keinerlei christliche bzw. religiöse Werte⁷¹ mehr praktiziert werden: „Ich unterrichte seit 24 Jahren an einer kath. PVS und beobachte mit Sorge, dass in den Familien das tägliche Gebet, der sonntäglich [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: sonntägliche] Kirchenbesuch, christl. Werte weniger bzw. nicht mehr praktiziert werden, sondern nur noch in der Schule erlebt werden.“⁷² Dies führt eine weitere Sorge mit sich: Wenn sich Schüler*innen vom Religionsunterricht abmelden, fallen sie um eine auf christlichen bzw. religiösen Werten aufbauende Erziehung um, da diese augenscheinlich nicht mehr in ihrem familiären Umfeld gegeben ist, sondern nur mehr in der Schule erfahren werden kann.⁷³ Zudem prangern einige Lehrkräfte an, dieser Werteverlust wäre die Folge einer falsch verstandenen Toleranz⁷⁴ bzw. einer „Gleichmacherei“⁷⁵ um der kulturellen sowie religiösen Pluralität willen.

2.1.4. Fehlende kirchliche Beheimatung der Lehrkräfte

Ernüchternde Tatsache ist auch, dass nicht nur in der Gesellschaft christliche bzw. religiöse Werte verloren gehen, sondern dass auch Religionslehrkräfte selbst diese nicht mehr leben. So fehlt etwa die Bereitschaft, an sonntäglichen

⁶⁸ Vgl. Schlagwort Ausbildung_Schulpolitik, Nr. 8.

⁶⁹ Vgl. Schlagwort Zukunftsaengste_individuelle Probleme, Nr. 40.

⁷⁰ Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 142.

⁷¹ Ob die Lehrkräfte zwischen a) christlichen und b) religiösen Werten unterscheiden, indem mit a) Werte einer ganz bestimmten Religion, nämlich des Christentums, und mit b) Werte, die allen Religionen, wie zum Beispiel Feiern, genuin sind, gemeint sind oder a) und b) als Synonyme zu betrachten sind, lässt sich aus den Statements nicht erschließen, weswegen beide Formen angeführt werden.

⁷² Schlagwort Fehlende religiöse Sozialisation der SuS_Säkularisation, Nr. 10.

⁷³ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 100.

⁷⁴ Vgl. Schlagwort Ethik, Nr. 4.

⁷⁵ Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 24.

Gottesdiensten teilzunehmen.⁷⁶ Ebenso ist den Statement-Kärtchen zu entnehmen, dass einige Lehrer*innen keinerlei kirchliche Beheimatung verspüren, was mit dem Auslassen der Eucharistiefeier korrespondieren kann, sowie den persönlichen Bezug und Vollzug des Glaubens verloren haben.⁷⁷

2.1.5. Religionsferne

Die Religionslehrkräfte der Erzdiözese Wien vernehmen sehr stark, dass die Schüler*innen kein bis wenig religiöses Hintergrundwissen mit sich bringen.⁷⁸ Dies betrifft nicht nur, wie man vermuten könnte, vor allem Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis, die trotzdem am katholischen Religionsunterricht teilnehmen, sondern auch jene, die katholisch getauft sind.⁷⁹ Somit beklagen die Lehrkräfte, dass sie keinerlei Erwartungen an die Kinder und Jugendlichen hinsichtlich religiöser Bildung haben dürfen.⁸⁰ Dieser religiöse Analphabetismus mag insbesondere an der „Gottferne im Elternhaus“⁸¹ liegen, die wiederum vielerlei der im Folgenden beschriebenen Aspekte bedingt, die zu dem angesprochenen Unwissen führen. So wird in vielen Familien kein Glaube mehr praktiziert⁸² und aus diesem Grund fehlt einem Großteil der Schüler*innen der Bezug zur Kirche, da weder an Gottesdiensten⁸³ noch an dem Pfarrleben teilgenommen⁸⁴ wird. Dies bringt mit sich, dass viele der katholisch getauften Kinder und Jugendlichen noch nie in einer Kirche gewesen sind⁸⁵ oder diese nur als Museen wahrnehmen⁸⁶, weil sie diese beispielsweise während des Urlaubs in einem fremden Land besichtigen, jedoch dort nie gelebten Glauben ausüben. Zudem verursacht dieser in den Familien gelebte religiöse Unglauben, dass die Schüler*innen kein Gespür für das Religiöse haben⁸⁷ und sich somit „wenig auf die Botschaft Jesu einlassen [können]“⁸⁸. Dies alles führt letztendlich auch dazu, dass immer weniger Eltern

⁷⁶ Vgl. Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 6.

⁷⁷ Vgl. ebd., Nr. 48; Schlagwort Ausbildung_Schulpolitik, Nr. 10.

⁷⁸ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 72.

⁷⁹ Vgl. ebd., Nr. 31, 63.

⁸⁰ Vgl. Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 80.

⁸¹ Schlagwort Fehlende religiöse Sozialisation der SuS_Säkularisation, Nr. 7.

⁸² Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 162.

⁸³ Vgl. Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 1.

⁸⁴ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 32.

⁸⁵ Vgl. Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 56.

⁸⁶ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 153.

⁸⁷ Vgl. Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 19.

⁸⁸ Ebd., Nr. 20.

ihre Kinder taufen lassen⁸⁹ und sich somit die Sorge um das Abhalten-Können von Stunden bei den Religionslehrkräften verstärkt, da sie nicht nur mit einer immer größer werdenden Anzahl an Schüler*innen mit einem anderen religiösen Bekenntnis konfrontiert sind, wie sich noch im weiteren Verlauf der Auswertung der ersten Kategorie zeigen wird, sondern auch mit einer immer größer werdenden Gruppe an Schüler*innen, die sich aufgrund der religiösen Gleichgültigkeit vieler Eltern keinem religiösen Bekenntnis zuordnen.

2.1.6. Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis

Wie im Abschnitt zuvor erwähnt, machen sich die Religionslehrer*innen zunehmend Sorgen um die wachsende Anzahl an Schüler*innen, die kein religiöses Bekenntnis aufweisen.⁹⁰ Da diese Besorgnis oftmals genannt worden ist, hat sich die Autorin dieser Arbeit dazu entschieden, sie einzeln auszuweisen, um ihr auch den entsprechenden Stellenwert zu geben, der bei einer Subsumierung unter den Code ‚Religionsferne‘ möglicherweise für die Leser*innen verloren gehen könnte. Mit dem Anstieg dieser Lernenden gehen aus den Statement-Kärtchen zwei weitere Sorgen hervor:

Zum einen, dass die Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis „die Teilungszahlen verfälschen und in Folge Stundenkürzungen bedeuten“⁹¹ und zum anderen, dass sie „hoffentlich weiterhin als TeilnehmerInnen gezählt werden, damit 2 Wochenstunden zusammenkommen“⁹². Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis sind zwar zum Religionsunterricht zu animieren, jedoch, wie bereits in Unterkapitel 2.1.5. angemerkt worden ist, führt dies das Problem mit sich, dass sie zum Großteil keinerlei religiöse Bildung im Elternhaus erfahren haben und somit religiös völlig unbeschult sind.⁹³

2.1.7. Religionenvielfalt

Die Anzahl der katholischen Schüler*innen nimmt nicht nur aufgrund der bereits beschriebenen Situation ab, dass Eltern ihre Kinder nicht taufen lassen und diese

⁸⁹ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 12.

⁹⁰ Vgl. ebd., Nr. 66.

⁹¹ Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 34.

⁹² Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 61.

⁹³ Vgl. ebd., Nr. 63.

somit kein religiöses Bekenntnis haben, sondern auch dadurch, dass es immer mehr Lernende gibt, die einer anderen Konfession bzw. Religion⁹⁴ angehören.⁹⁵ Genannt werden dabei allen voran Schüler*innen mit einem orthodoxen oder islamischen Bekenntnis.⁹⁶ Dies wird im Ballungsraum Wien von den befragten Lehrpersonen auf die demographische Entwicklung zurückgeführt.⁹⁷ Selbst in den katholischen Privatschulen wird eine rückläufige Zahl an Anmeldungen katholischer Schüler*innen verzeichnet.⁹⁸ Diese Situation sorgt die Lehrkräfte insofern, als dass sie einerseits befürchten, immer weniger Stunden durch die sinkende Zahl an katholischen Schüler*innen unterrichten zu dürfen⁹⁹ und andererseits, dass die Kinder, die den anderen Konfessionen bzw. Religionen angehören, einer Bildungslücke ausgesetzt sind¹⁰⁰.

Des Weiteren sind die Religionslehrer*innen darüber besorgt, dass die einzelnen Konfessionen bzw. Religionen zu wenig miteinander kooperieren. Es kommt nicht einmal ein einheitlicher Lehrplan zustande. Dies gibt laut jener Lehrkraft auch die generelle Atmosphäre zwischen den verschiedenen Konfessionen bzw. Religionen wieder.¹⁰¹ So äußern einige Lehrende eine deutliche Skepsis gegenüber diesen, allen voran wird aber der Islam an den Pranger gestellt. Es wird

⁹⁴ In dieser Arbeit wird folglich zwischen Religion und Konfession unterschieden, da zwischen diesen beiden Termini eine wesentliche Differenz besteht, die im Alltag oftmals unbeachtet bleibt, indem die beiden Begriffe synonym verwendet werden. Religion ist als Oberbegriff zu verstehen, mit dem alle religiösen Hauptströmungen bezeichnet werden können, wie zum Beispiel Christentum, Islam u. v. m. Mit Konfession sind im Gegensatz dazu Untergruppen gemeint, die unter eine Religion subsumiert werden können, wie beispielsweise evangelisch oder katholisch. Aus diesem Grund kann in Kapitel 3 der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht auch nicht als interreligiöser Unterricht umschrieben werden, da nicht verschiedene Religionen, sondern mehrere Konfessionen des Christentums zusammenarbeiten.

⁹⁵ Vgl. ebd., Nr. 102.

⁹⁶ Vgl. ebd., Nr. 73.

⁹⁷ Vgl. ebd., Nr. 117.

⁹⁸ Vgl. ebd., Nr. 153.

⁹⁹ Vgl. Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 5.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., Nr. 13.

¹⁰¹ Vgl. ebd., Nr. 29; Diese Problematik – Mangel eines einheitlichen Lehrplans – wirkt sich besonders stark im dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht aus, der im dritten Kapitel als ein möglicher Weg des konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts heutzutage aufgezeigt wird. Es mangelt an Lehrplansynopsen der verschiedenen Lehrpläne der unterschiedlichsten in Österreich anerkannten Konfessionen und Religionen sowie didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten. 2020 sind drei Diplomarbeiten zu diesem Thema erschienen. Auf eine soll in diesem Rahmen speziell verwiesen werden, da sie eine Lehrplansynopse für einen Schultyp vorgenommen hat, der häufig unerwähnt und unbehandelt bleibt, nämlich die BHS (vgl. hierzu: F. MAYRHOFER, Dialogisches Lernen an Gemeinsamkeiten und Unterschieden – eine Lehrplansynopse und ein Themenmodul für den dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht an der BHS, (Diplomarbeit) Universität Wien 2020).

davon gesprochen, dass „[d]er aktuelle Konflikt mit dem Islam (konkret das Buch v. Susanne Kiesinger) und dessen Religionsunterricht mir insofern Sorgen [bereitet], als dass hier eine generelle Abschaffung oder zumindest ein Überdenken jeglichen RU angenommen wird“¹⁰². Eine andere Lehrkraft stimmt dieser Sorge zu, indem sie/er befürchtet, dass der katholische Religionsunterricht aufgrund der Schwierigkeiten mit dem islamischen in der Schule abgewiesen werden könnte.¹⁰³ Eine nähere Beschreibung der Probleme mit dem islamischen Religionsunterricht bleibt jedoch aus. Die beschriebene Skepsis schlägt sogar bei einer Religionslehrerin der Erzdiözese Wien in Vorurteile um:

Dass [...] die Gefahren bezüglich rel. Intoleranz, die vom Islam ausgeht [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: ausgehen], unterschätzt werden. Ich bin selbst als AHS-Lehrerin, die auch ‚Profanfächer‘ unterrichtet, mit der Inkompatibilität der aufgeklärten westl. und der muslimischen Welt konfrontiert.¹⁰⁴

Es wird folglich eine Dichotomie zwischen dem aufgeklärten Westen und dem unaufgeklärten intoleranten Islam aufgerissen, der nach der Verfasserin dieses Statements von ihrer Kirche nicht bekämpft bzw. gar unterstützt wird.¹⁰⁵

2.1.8. Vermittlungsproblematik

All das in den vorherigen Punkten Beschriebene führt dazu, dass die Lehrkräfte mit Herausforderungen konfrontiert sind, wie sie den Glauben und die Lebenswelt der Schüler*innen verknüpfen können, sodass diese auch einen Mehrwert in der religiösen Bildung erkennen können.¹⁰⁶ Um dies zu erreichen, gilt es, in der Sprache der Jugendlichen zu sprechen¹⁰⁷ und sie von dort abzuholen, wo sie gerade stehen¹⁰⁸. Die Lehrkräfte stellen jedoch fest und sind darüber besorgt, „[d]ass die Kluft von Kircheninsidersprache und ‚Nichtkirchensprache‘ soweit auseinanderläuft“¹⁰⁹ und der Religionsunterricht somit häufig nicht die Sprache der Schüler*innen wählt¹¹⁰, was jedoch essenziell ist, um sie erreichen zu

¹⁰² Ebd., Nr. 16.

¹⁰³ Vgl. ebd., Nr. 26.

¹⁰⁴ Ebd., Nr. 33.

¹⁰⁵ Vgl. ebd.

¹⁰⁶ Vgl. Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 35.

¹⁰⁷ Vgl. Schlagwort Kritisches, Nr. 17.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., Nr. 13.

¹⁰⁹ Ebd., Nr. 23.

¹¹⁰ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 47.

können. Dies verursacht auch, dass das Ziel, welches von einer Lehrkraft in den Statement-Kärtchen erwähnt wird, nämlich „die ‚Frohe Botschaft‘ so [zu] verkünde[n], dass die SchülerInnen von ihr angesteckt werden“¹¹¹, nicht erreicht werden kann. Es muss aber auch darauf geachtet werden, dass sich der Religionsunterricht angesichts dieser schwierigen Verknüpfung mit der Lebenswelt der Schüler*innen zu keinem „reine[n] Sozialkunde-, Ethik- und ‚Religionsmischmaschunterricht““¹¹² entwickelt.

Wie zu Beginn dieses zweiten Kapitels erwähnt, können manche Codes mehreren Unterkategorien zugeordnet werden. Dies ist beispielsweise bei dem Code der Vermittlungsproblematik der Fall. Dieser kann ebenso der Kategorie zwei, die sich mit kirchlichen Versäumnissen und Untätigkeiten beschäftigt, zugeordnet werden, da von einigen Lehrkräften die Angst angesprochen wurde, dass im Religionsunterricht falsche Lehre vermittelt wird, jedoch nichts dagegen von Seiten der Leitung, d. h. der Kirche, unternommen wird.¹¹³

Zudem kann der Code der Vermittlungsproblematik der dritten Kategorie, die den strukturellen Wandel zum zentralen Thema hat, zugeordnet werden. Es wird nämlich von den Lehrer*innen beklagt, dass aufgrund der geringen Anzahl an Teilnehmer*innen des Religionsunterrichts dieser häufig nur einstündig geführt werden kann und somit zu wenig Zeit bleibt, um Inhalte gut an die Schüler*innen vermitteln zu können.¹¹⁴

Des Weiteren, um Abmeldungen zu vermeiden, entscheiden sich einige Lehrer*innen dazu, auf Inhalte zu verzichten und beispielsweise nur Filme zu zeigen, da sie der Meinung sind, dass sie damit die Lernenden locken können.¹¹⁵ Dass dies jedoch nicht immer die richtige Entscheidung ist, wird an folgender Aussage deutlich:

Religionsunterricht untergräbt sich in seiner Autorität leider oft selbst. In den 7 Jahren, die ich unterrichtet habe, habe ich eine große Ernüchterung erfahren. RU wird/ist nur mehr ein Ort des Wohlfühlens, kein Ort des Wissens mehr. Das steht in einer sehr

¹¹¹ Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 108.

¹¹² Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 28.

¹¹³ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 160.

¹¹⁴ Vgl. Schlagwort Ausbildung_Organisation, Nr. 15.

¹¹⁵ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 7.

starken Spannung zum Anspruch in der Schule der Kompetenzen auch bestehen zu können und als Fach in der säkularen Schule eine Berechtigung zu haben. Meine 8Klässler [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: 8Klässler*innen] haben es deutlich gemacht. Wie begegne ich dem Atheismus, der um sich greift? Was weiß ich nach 4 Jahren Oberstufenunterricht? Ich hab' ja nichts gelernt.¹¹⁶

2.1.9. Zusammenfassung der Kategorie 1

Fasst man die Darstellungen der Kategorie 1 in Hinblick auf die die Auswertung leitende Frage ‚Zukunftsangst aufgrund...?‘ zusammen, so kann Folgendes festgehalten werden: Die Religionslehrkräfte haben vor allem aufgrund des sinkenden Ansehens von Religion bzw. Religionsunterricht Zukunftsangst, da dieses die Wichtigkeit ihres Fachs deutlich schmälert und somit seine Daseinsberechtigung in Frage stellt. So sehen sich die Lehrer*innen dazu genötigt, seine Bedeutsamkeit rechtfertigen und gegen Haltungen, wie jene, dass Religion doch Privatsache sein sollte, kämpfen zu müssen. Dieses sinkende Ansehen bedingt in weiterer Folge auch die restlichen von den Lehrpersonen genannten Sorgen, die dieser Kategorie 1 zugeordnet werden konnten.

Viele Eltern lassen ihre Kinder nicht mehr taufen und erziehen sie ohne Vermittlung von religiösen bzw. christlichen Werten. Dies führt dazu, dass Schüler*innen ein von Gottesferne geprägtes Elternhaus erleben und einen großen Mangel an religiöser Bildung mit sich bringen. Es muss aber angemerkt werden, dass dieses sinkende Ansehen nicht nur bei den Eltern, sondern auf allen gesellschaftlichen Ebenen zu konstatieren ist, sodass die oben benannte Infragestellung der Daseinsberechtigung des Religionsunterrichts immens ist und schlussfolgernd die Lehrer*innen in ihrer Existenz bedroht. Die Religionsferne, mit der die Schüler*innen aufwachsen, führt des Weiteren dazu, dass die Religionslehrer*innen auf Vermittlungsproblematiken stoßen, da die Lebenswelt der Lernenden und die Inhalte des Religionsunterrichts oftmals weit auseinanderklaffen und es nicht mehr geschafft wird, die Sprache der Schüler*innen zu sprechen.

Schließlich scheint das Ansehen des katholischen Religionsunterrichts auch dadurch zurückzugehen, da in Österreich gegenwärtig viele andere

¹¹⁶ Schlagwort Zukunftsangst_individuelle Probleme, Nr. 116.

Konfessionen und Religionen vertreten sind, die scheinbar mehr Angehörige haben als die katholische Kirche. Diese, allen voran der Islam, werden oftmals als Sündenbock für die Abnahme des Ansehens der eigenen Konfession bzw. Religion angesehen, da die Konflikte mit eben diesem die Berechtigung von Religion im Allgemeinen anfragen würden.

Um auch das quantitative Moment in der Auswertung aufzugreifen, soll abschließend mittels einer Graphik¹¹⁷ veranschaulicht werden, wie oft welche Sorgen genannt worden sind. Zwar verlangt die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring keinerlei quantitative Elemente, es erweist sich jedoch als interessant, abschließend nach jeder Kategorie einen Blick auf die Häufigkeit der Codenennungen zu richten, um zu sehen, welche Gewichtung diese erfahren haben, da dies aus einer rein qualitativen Analyse nicht zu hundert Prozent abgeleitet werden kann. Außerdem kann so verglichen werden, welche Kategorie die meisten Codierungen erfahren hat und wie proportional die Nennung der einzelnen Codes ist. Kommt ein Code deutlich häufiger vor als der andere oder kommen alle Codes einer Kategorie ungefähr gleichmäßig vor?

In Hinblick auf die erste Kategorie lässt sich eindeutig erkennen, dass, wie schon die qualitative Inhaltsanalyse vermuten lässt, das sinkende Ansehen die am häufigsten geäußerte Befürchtung ist. Danach folgt die Religionsferne, die sich in den weiteren Sorgen, wie zum Beispiel Werteverlust, manifestiert. Den Abschluss bildet der Code ‚fehlende religiöse Sozialisation‘, der sich auf die Haltung der Religionslehrer*innen selbst bezieht. Diese seltene Nennung kann mit größter Wahrscheinlichkeit darauf zurückgeführt werden, als dass die meisten Religionslehrer*innen das, was sie im Unterricht verkünden, auch in ihrem eigenen Leben umsetzen.

¹¹⁷ Auch in diesem Fall werden jene Codes, die eine Mehrfachzuordnung aufweisen, nur in die abschließende Graphik jener Kategorie aufgenommen, in der sie fest verankert sind, d. h. in die, in der sie im Codierschema im Anhang nicht strichliert, sondern mit ganzen Linien umrahmt sind. Auf der x-Achse ist die Anzahl dargestellt, wie oft der Code, der auf der y-Achse abgebildet ist, bei dem Codiervorgang verwendet worden ist.

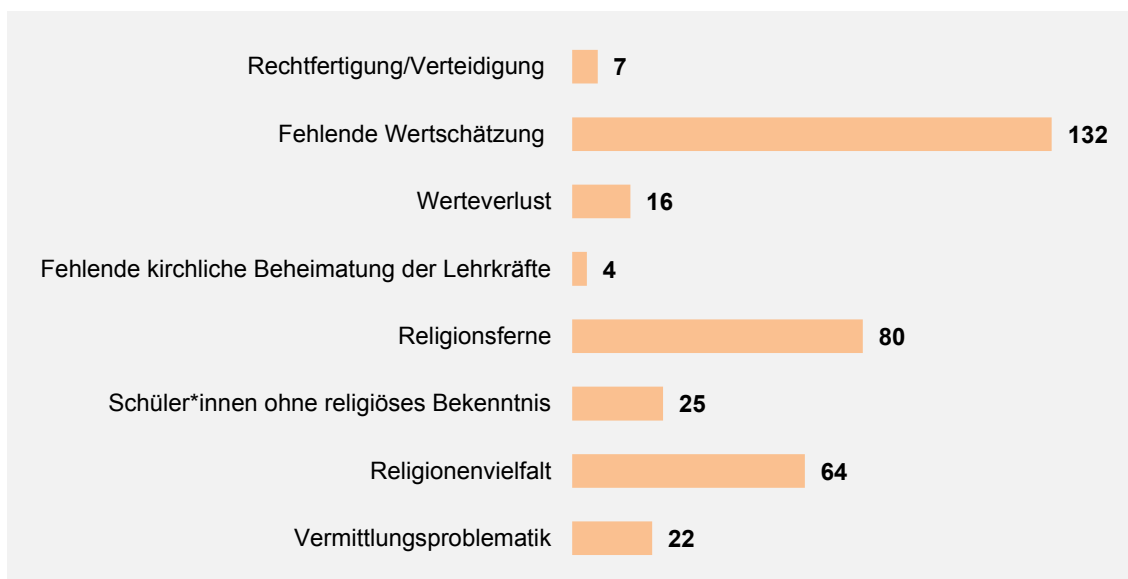


Abbildung 7: Anzahl der jeweiligen Codenennungen (Unterategorie 1)
Quelle: übermittelte Statement-Kärtchen

2.2. Unterategorie 2: Kirchliche Untätigkeiten/Versäumnisse

Während in der ersten Kategorie die Abnahme der Religiosität im Allgemeinen festgehalten worden ist, steht nun das im Zentrum, was die Kirche selbst verabsäumt und damit auch zu jener Abnahme beigetragen hat. Insbesondere wird das Schweigen gegenüber diversen innerkirchlichen Skandalen und somit eine fehlende Authentizität seitens der Kirche von den Lehrkräften angeprangert. Dies führt nämlich dazu, dass jene Menschen, die der Religion und somit auch dem Religionsunterricht ein Desinteresse entgegenbringen, sich in ihrer Meinung bestätigt fühlen, da im Normalfall einer solch unaufrichtigen Institution kein Vertrauen und keine Bindungsbereitschaft entgegengebracht werden.

2.2.1. Religionsunterricht als Sündenbock

Die Religionslehrer*innen der Erzdiözese Wien klagen an, dass der Religionsunterricht als Angriffsfläche für unterschiedliche Missstände in der Kirche angesehen wird.¹¹⁸ Dies sehen die Lehrkräfte auch dahingehend als Belastung, als dass sie sich einerseits dafür rechtfertigen müssen und andererseits Schwierigkeiten haben, im Sinne der Kirche zu argumentieren, da sie oftmals selbst diese Taten

¹¹⁸ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 33.

verurteilen.¹¹⁹ Die Projektionsfläche, als die der Religionsunterricht von manchen für ihre Einstellungen gegenüber der Kirche gesehen wird, verwandelt sich zudem schrittweise in Aggression, die am Religionsunterricht ausgelassen wird, wie folgendes Statement verdeutlicht: „Die zunehmende aggressive (die [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: der] Kirche gegenüber) Einstellung der Eltern, die sich auf die Schüler [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen] überträgt und der RU kriegt's ab.“¹²⁰

2.2.2. Fehlende Authentizität

Wie im Abschnitt davor gezeigt wurde, wird am Religionsunterricht Kritik für die in der Kirche existierenden Verfehlungen geübt. Ebenso vernehmen einige Religionslehrkräfte fehlende Authentizität in der Institution Kirche und äußern deshalb auch Zukunftsängste. Es wird beklagt, dass die Kirche Wein trinke, aber Wasser predige. Das spiegelt sich beispielsweise in folgender Aussage wider: „Wie soll ich Aufrichtigkeit und Nächstenliebe vermitteln, wenn ich das in der Kath. Kirche nicht finde? Die Priester, die heiraten, werden entlassen, die aber, die missbrauchen, werden geschützt.“¹²¹ Einerseits macht dieses Statement deutlich, dass die Kirche nicht das lebt, was sie lehrt, andererseits lässt sich erkennen, dass diese Lehrkraft sich Sorgen darüber macht, wie sie noch die Gebote der Kirche den Schüler*innen vermitteln soll, wenn sich diese selbst nicht daran hält. Damit spricht die/der Lehrer*in das Problem der Glaubwürdigkeit an. Eine Kirche, die etwas anderes vorlebt, als das, was sie von den Gläubigen erwartet, wird als unglaubwürdig empfunden. So stellt eine Lehrperson fest, dass der „Vorbildcharakter und die Glaubwürdigkeit der Kirche verloren geht [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: gehen] (siehe Missbrauch)“¹²². Dazu kommt auch, dass laut einem Statement die Priester ebenso nicht mehr authentisch ihre Berufung ausüben. So fehlt es etwa an „begeisternde[n], mitreißende[n] Priestern“¹²³.

¹¹⁹ Vgl. Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 4.

¹²⁰ Schlagwort Fehlende religiöse Sozialisation_Säkularisation, Nr. 20.

¹²¹ Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 17.

¹²² Schlagwort Kritisches, Nr. 21.

¹²³ Ebd., Nr. 22.

2.2.3. Rückständiger Religionsunterricht

Dieser Code korrespondiert zum Teil mit jenem der Vermittlungsproblematik, da es auch in diesem Fall darum geht, dass Themen des Religionsunterrichts für die Schüler*innen fremd erscheinen.¹²⁴ Dementsprechend schlägt ein/e Religionslehrer*in der Erzdiözese Wien Folgendes vor:

Die Realität der Kinder und Jugendlichen ist so weit weg und anders als die Kirchenleitung es sich ausdenkt oder von ihrer Erfahrung mit Jugendlichen in manch frommer Jugendgruppe anleitet, das ehrliche informelle Gespräch mit einfachen ReligionslehrerInnen könnte helfen [...].¹²⁵

Dies ist insofern von größter Bedeutung, als dass die Kirche ein Themengerüst für den Religionsunterricht vorgibt, indem die Lehrplanerstellung in ihrer Verantwortung liegt. Es gilt Situationen wie diese zu vermeiden: „Dass in der Diözese zur Zeit stark auf Charismatik gesetzt wird, die zwar einen kleinen Teil der Jugend stark anspricht, aber den vergleichsweise viel größeren Teil verschreckt und nicht zu einem aufgeklärten Christsein beiträgt.“¹²⁶ In solchen Fällen würde der eben benannte Dialog Abhilfe und Unterstützung bieten.

Des Weiteren kann als O-Ton dieses Codes festgehalten werden, dass seitens der Lehrkräfte Sorge darüber ausgesprochen wird, dass der Religionsunterricht nicht mehr dem Zeitgeist entspricht. Dabei wird vor allem genannt, dass er häufig statt verbindend trennend agiere: „[D]ass er kein Ort ist, an dem ALLE einander begegnen, [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: sich] austauschen und voneinander lernen können, mit dem Ziel von Respekt und Toleranz nach dem Prinzip des sowohl als auch!“¹²⁷ Dies ist nicht nur dahingehend ein Problem, als dass die Gesellschaft einen überkonfessionellen Religionsunterricht braucht¹²⁸, sondern auch deswegen, da „Gott das Integrativste ist, das ich kenne“¹²⁹, so ein/e

¹²⁴ Vgl. Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 68.

¹²⁵ Schlagwort Kritisches, Nr. 20.

¹²⁶ Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 92.

¹²⁷ Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 100.

¹²⁸ Vgl. Schlagwort Ethik, Nr. 3.

¹²⁹ Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 7.

Religionslehrer*in. Selbst innerhalb der christlichen Konfessionen wird kein übergreifender Religionsunterricht angeboten.¹³⁰

Zu guter Letzt wird hinsichtlich des rückständigen Religionsunterrichts auch in Richtung seiner inhaltlichen Aufbereitung geklagt. Einem Statement-Kärtchen kann entnommen werden, dass es bis heute einige Religionslehrer*innen gibt, die eine Art Katechismus-Unterricht durchführen, der heutzutage an jedweder Aktualität verloren hat.¹³¹

2.2.4. Fehlende Entwicklung

Von vielen Religionslehrer*innen wird eine fehlende Entwicklung in der katholischen Kirche vernommen. Diese Entwicklungslücke wird vor allem an der Reformunwilligkeit¹³² und dem Verharren in überkommenen Strukturen seitens der Kirche festgemacht. So ist die Kirche etwa „konservativ“¹³³, verweigert eine „mensenfreundliche Sexualmoral“¹³⁴, eine „Freiwilligkeit des Zölibats“¹³⁵, eine „Öffnung kirchlicher Ämter für die Frauen“¹³⁶ und eine humane Lösung für geschiedene Personen¹³⁷. Zudem wird Sorge darüber ausgesprochen, dass Homosexuelle noch immer von der Kirche ausgeschlossen werden und dass die Macht der männlichen Amtsträger scheinbar unantastbar ist.¹³⁸

Darüber hinaus ist die fehlende Entwicklung auch daran zu erkennen, dass sich die Kirche hinsichtlich innerkirchlicher Skandale, insbesondere dem Missbrauchsskandal, in Schweigen übt und, dass die Aufklärung der Fälle nicht transparent und ohne Zögern vonstattengeht.¹³⁹ Aus diesem Grund ist es für eine Lehrkraft auch nicht überraschend, dass die Eltern ihre Kinder nicht mehr taufen lassen. Somit lässt sich eine Querverbindung zu dem Code ‚Religionsferne‘ aus

¹³⁰ Vgl. ebd., Nr. 17; Anmerkung d. Autorin: dk:RU ist bereits im Schuljahr 2015/16 gestartet worden. Das Unwissen der Lehrperson um diese Form kann möglicherweise daraus resultieren, dass dieses Konzept bislang an wenigen Schulstandorten etabliert ist.

¹³¹ Vgl. ebd., Nr. 13.

¹³² Vgl. Schlagwort Kritisches, Nr. 6.

¹³³ Ebd., Nr. 4.

¹³⁴ Ebd., Nr. 6.

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Vgl. ebd.

¹³⁸ Vgl. ebd., Nr. 11.

¹³⁹ Vgl. Schlagwort Kritisches, Nr. 24.

Kategorie 1 herstellen und es zeigt sich, dass die unterschiedlichen Kategorien und Codes jederzeit miteinander in Verbindung stehen und einander auf verschiedene Art bedingen:

Immer weniger Kinder sind katholisch getauft. Ich fürchte, das hat auch damit zu tun, dass Menschen einer Konfession, [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: die] Frauen nicht an die Weiheämter lässt, nicht mehr vertrauen wollen. Was hat diese Konfession für ein Menschenbild? Auch Kindern im RU und auch mir ist diese [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: dieses] völlig unverständlich. Alles, was als Rechtfertigung vorgebracht wird, sind doch wohl nur Ausreden, die Macht der Männer zu erhalten.¹⁴⁰

Die Reformunwilligkeit führt aber nicht nur bei den Eltern zu einer ablehnenden Haltung gegenüber der Kirche, sondern auch bei den Jugendlichen selbst. „Jugendliche lassen sich nicht ewig hinhalten und vertrösten.“¹⁴¹, so ein/e Religionslehrer*in. Ebenso wird von einer Lehrkraft angeprangert, dass die Kirche für Neues im Gottesdienst nicht offen sei und sich hier einer Entwicklung verweigere: „Dass das, was ich mit meinen SchülerInnen im RU erarbeite, keinen Platz bei der Hl. Messe finden darf: Standbilder bringen Unruhe, Plakate präsentieren, dauert zu lange. Laut Herrn Pfarrer muss die Messe ruhig ablaufen und schnell wieder vorbei sein.“¹⁴²

Abschließend lässt sich für diesen Code festhalten, dass das Verharren der Kirche in alten Strukturen dazu führt, dass Menschen zu dem Glauben an sich zwar noch einen Bezugspunkt finden, sich aber mit der Institution Kirche nicht identifizieren wollen und eine negative Einstellungen ihr gegenüber aufweisen.¹⁴³

2.2.5. Mangelhaftes Material

Die Lehrplanentwicklung für das Unterrichtsfach Katholische Religion liegt in der Verantwortung der Kirche. So ist diese, vertreten durch die Österreichische Bischofskonferenz, auch für die Approbation der in diesem Fach verwendeten Unterrichtsmaterialien zuständig.¹⁴⁴ Aus diesem Grund fallen auch Sorgen, die sich

¹⁴⁰ Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 12.

¹⁴¹ Schlagwort Kritisches, Nr. 6.

¹⁴² Ebd., Nr. 8.

¹⁴³ Vgl. ebd., Nr. 14.

¹⁴⁴ Vgl. KATECHETISCHES AMT ERZDIÖZESE SALZBURG, Religionsunterricht & Recht. Leitfaden für den Religionsunterricht, 25.09.2006, abrufbar unter: <https://aps.lernplattform.salzburg.at/moodle>

mit nicht zufriedenstellendem Material beschäftigen, unter die Kategorie der kirchlichen Untätigkeiten/Versäumnisse. So wird die inhaltliche Aufbereitung der Religionsbücher kritisiert, sie sei allgemein zu schwach.¹⁴⁵ Des Weiteren werden zwei konkrete inhaltliche Kritikpunkte geäußert: Erstens gibt es für ein Religionsbuch aus der Volksschule kein Lehrer*innenexemplar mit zusätzlichen Erläuterungen¹⁴⁶ und zweitens sind in einer AHS-Buchreihe die Evangelisten als explizites Thema gestrichen worden¹⁴⁷. Darüber hinaus wird auch ein Mangel an Arbeitsbüchern konstatiert.¹⁴⁸ Außerdem beklagen sich einige Lehrkräfte über den neuen Lehrplan. So sagt ein/e Religionslehrer*in: „Der neue Lehrplan gibt [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: ergibt] für mich keinen Sinn, aber es wird von mir erwartet und verlangt, dass ich ihn umsetze. Das Fehlen von Handbüchern zum neuen Lehrplan [...]“¹⁴⁹

2.2.6. Verbesserungswürdige Ausbildung

Genauso wie die Kirche für die Unterrichtsmaterialien des Religionsunterrichts zuständig ist, obliegt auch die Ausbildung der Religionslehrkräfte ihrer Verantwortung. „[D]as Interdiözesane Amt für Unterricht und Erziehung [hat] um alle, die im katechetischen Dienst in der Schule stehen, insbesondere hinsichtlich ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung im fachlichen und spirituellen Bereich sowie um ihre dienstrechtliche Stellung zu sorgen.“¹⁵⁰ Aus diesem Grund wird auch die geäußerte Sorge einer verbesserungswürdigen Ausbildung in diese zweite Kategorie aufgenommen. So beklagen die Religionslehrkräfte der Erzdiözese Wien vor allem, dass die selbstständige Religionslehrer*innenausbildung für die Volksschule aufgehoben worden sei und nur mehr als Zusatzfach gewählt werden könne, d. h. es gibt keine Ausbildung mehr für Personen, die nur das Fach Katholische Religion an einer Volksschule unterrichten möchten.¹⁵¹ Dieser Umstand

/pluginfile.php/470/mod_resource/content/0/zeugnis/Religionsunterricht_und_Recht.pdf (Stand: 03.11.2020).

¹⁴⁵ Vgl. Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 16.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., Nr. 46.

¹⁴⁷ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 48.

¹⁴⁸ Vgl. Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 104.

¹⁴⁹ Ebd., Nr. 26.

¹⁵⁰ ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSSKONFERENZ, Rahmenordnung für Religionslehrer der österreichischen Diözesen (c. 804 CIC), in: Amtsblatt der Österreichischen Bischofskonferenz 22 (1998) 10-13, hier: 10.

¹⁵¹ Vgl. Schlagwort Ausbildung_Schulpolitik, Nr. 6; Schlagwort_Ethik, Nr. 16.

führt dazu, dass tätige Religionslehrer*innen um die Qualität des zukünftigen Religionsunterrichts besorgt sind.¹⁵² Gleichzeitig wird die Ausbildung als zu wissenschaftsorientiert und von mangelnder Praxiserfahrung geprägt kritisiert.¹⁵³ Ebenso wird bemängelt, dass es „keine Erweiterungsstudien od. Hochschullehrgänge [gibt], die weitere Standbeine bringen würden“¹⁵⁴. Diese wären vor allem angesichts der bei den Lehrpersonen vorhandenen Zukunftsängste von größter Relevanz.

2.2.7. Fehlende Unterstützung

In der belastenden Situation, der die Religionslehrer*innen ausgesetzt sind, erfahren sie häufig auch keine Unterstützung aus kirchlichen Kreisen. Dass sie von Schule, Politik, Eltern und Kolleg*innen nicht unterstützt werden, legt sich an den in Kategorie 1 behandelten Empfindungen der Lehrkräfte nahe.¹⁵⁵ Somit kann dieser Code auch dieser ersten Kategorie zugeordnet werden, da aber die Klage über die fehlende Unterstützung seitens der Kirche quantitativ gesehen häufiger genannt worden ist, wird sie als fester Code der zweiten Kategorie behandelt. So wird zum Beispiel gesagt, dass eindeutige Forderungen an die Politik seitens der österreichischen Kirchenleitung in Bezug auf die Zukunft des Religionsunterrichts fehlen würden.¹⁵⁶

Des Weiteren klagen die Religionslehrer*innen, dass sie keine Unterstützung von Priestern erfahren würden, da diese keine freien Kapazitäten für Seelsorge hätten.¹⁵⁷ Insbesondere wird auch kritisiert und dies hängt eng mit der Zukunftsangst zusammen, dass für Lehrkräfte, die nur Religion unterrichten, keine Alternativen angeboten werden. Angesichts der vielen Abmeldungen ist es vor allem existenziell für sie bedrohend, wenn sie keine bis wenig Stunden unterrichten können, da sie kein weiteres berufliches Standbein haben.¹⁵⁸

¹⁵² Vgl. Schlagwort Ausbildung_Schulpolitik, Nr. 9.

¹⁵³ Vgl. ebd., Nr. 1; Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 111.

¹⁵⁴ Schlagwort Ausbildung_Schulpolitik, Nr. 13.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., Nr. 8; Schlagwort Ausbildung_Organisation, Nr. 5.

¹⁵⁶ Vgl. Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 8.

¹⁵⁷ Vgl. Schlagwort Ausbildung_Schulpolitik, Nr. 4.

¹⁵⁸ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 39.

Außerdem empfinden einige Religionslehrer*innen, dass an sie viele Forderungen gestellt werden, sie aber keine Hilfe erfahren, wie folgendes Beispiel eindrücklich zeigt: „Die FI vom 10. Bezirk. Wir werden kontrolliert und kritisiert. Hilfestellung gibt es keine.“¹⁵⁹ Insgesamt fühlen sich die befragten Lehrkräfte als „Einzelkämpfer [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Einzelkämpfer*innen]“¹⁶⁰.

2.2.8. Zusammenfassung der Kategorie 2

Wird die Hauptfragestellung ‚Zukunftsangst aufgrund...?‘ mitgedacht, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Religionslehrer*innen vor allem über die Haltung der Kirche zu vielerlei Themen besorgt sind. Zum einen äußern sie die Sorge, dass sie in solch schwierigen Bedingungen, denen der Religionsunterricht ausgesetzt ist, keine Unterstützung von kirchlicher Seite erfahren würden. Wenn nicht die Kirche selbst, wer dann soll ihnen den Rücken stärken und ihre Daseinsberechtigung argumentieren? Wenn selbst die Kirche nicht hinter ihrem Unterricht steht, dann kann dieser aufgrund des mangelnden Ansehens in der Gesellschaft tatsächlich bald völlig überflüssig scheinen, zumal schon zugelassen worden ist, dass die Ausbildung für selbstständige Religionslehrkräfte auf ein Zusatzfach reduziert worden ist.

Zum anderen schürt bei den Religionslehrkräften der Erzdiözese Wien die Rückständigkeit des Religionsunterrichts, die mit einer allgemeinen Reformunwilligkeit der Kirche verbunden ist, Zukunftsängste. Ein Religionsunterricht, der nicht mehr die Sprache der Kinder spricht und trennend statt verbindend agiert, könnte bald seine Legitimation verlieren. Zudem fällt es zunehmend schwerer, seine Existenz im Fächerkanon positiv zu begründen, wenn die Kirche etwas anderes vorlebt, als sie predigt. Die fehlende Authentizität, die der Kirche von Seiten der Religionslehrer*innen konstatiert wird, sowie die konservative Einstellung zu vielen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen (Akzeptanz von Homosexuellen, menschenfreundliche Sexualmoral u. v. m.) führen ebenso dazu, dass der Religionsunterricht als Projektionsfläche für diese negativen Erfahrungen genützt wird. Diese Tatsache verunsichert die Religionslehrkräfte, wie unten gezeigt und

¹⁵⁹ Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 26.

¹⁶⁰ Schlagwort Ausbildung_Organisation, Nr. 1.

erwähnt wird, nicht so immens, wie die anderen Kritikpunkte, jedoch erschwert dies ihre Arbeit, da sie sich statt auf das Wesentliche auf Rechtfertigungen konzentrieren müssen. Gleiches gilt für mangelhaftes Material, welches von der Kirche zur Verfügung gestellt wird.

Wenn nun abschließend ein Blick durch die quantitative Brille auf die Auswertung der Kategorie 2 geworfen wird, so zeigt sich Folgendes: Im Vergleich zu der quantitativen Auswertung der Kategorie 1 kann einerseits erkannt werden, dass die Codes der ersten Kategorie im gesamten Datensatz (434 Statement-Kärtchen) wesentlich häufiger vorkommen und andererseits, dass die Verteilung der Sorgen in diesem Fall proportionaler ist als bei der Kategorie davor.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Lehrer*innen in Hinblick auf ihre Zukunft vor allem aufgrund der fehlenden Unterstützung Sorgen machen, am wenigstens sorgt sie, dass der Religionsunterricht als Projektionsfläche angesehen wird und, dass das Material Schwächen aufweist.

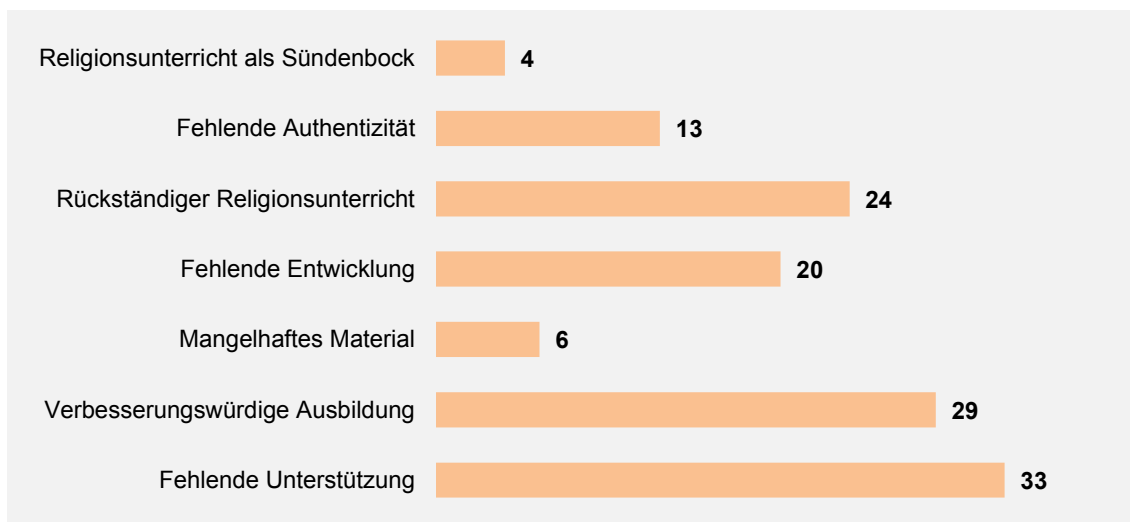


Abbildung 8: Anzahl der jeweiligen Codenennungen (Unterategorie 2)
Quelle: übermittelte Statement-Kärtchen

2.3. Unterategorie 3: Strukturelle Veränderungen

Insbesondere die sinkende katholische Religiosität auf allen gesellschaftlichen Ebenen führt zu zahlreichen strukturellen Veränderungen im schulischen Alltag hinsichtlich des Religionsunterrichts. So müssen abgemeldete Schüler*innen beaufsichtigt werden, die Koexistenz verschiedener Konfessionen sowie Religionen führt zu einer schwierigen Stundenplanerstellung, weswegen der konfessionelle

katholische Religionsunterricht oftmals an den Rand geschoben wird. Strukturelle Änderungen dieser und ähnlicher Art stehen im Zentrum der folgenden Abschnitte.

2.3.1. Keine (verpflichtende) Alternative

Die Religionslehrkräfte, die am Religionslehrer*innentag im September 2018 befragt worden sind, geben an, dass ihnen die fehlende Alternative zur Abmeldung vom Religionsunterricht große Sorgen bereitet.¹⁶¹ So wäre eine Lehrkraft dafür, dass sich Schüler*innen, katholisch getauft sind, nicht vom katholischen Religionsunterricht abmelden dürfen.¹⁶²

Eine andere geht sogar so weit, dass sie die ersatzlose Abmeldungsmöglichkeit als „Tod des Religionsunterrichts“¹⁶³ bezeichnet. Aus diesem Grund wünschen sich viele Lehrpersonen einen Ethikunterricht als alternatives Fach für all jene Schüler*innen, die sich vom Religionsunterricht aus den diversesten Gründen abmelden.¹⁶⁴ Ohne einen Ethikunterricht würde es nämlich bald keinen Religionsunterricht mehr geben¹⁶⁵, die Etablierung der Alternative Ethik würde den Religionsunterricht wieder zu mehr Ansehen führen¹⁶⁶. Eine Lehrkraft merkt aber an, dass es den Ethikunterricht nicht nur deswegen geben sollte, damit der Religionsunterricht wieder eine bessere Stellung im schulischen Kontext erreicht, sondern in erster Linie deswegen, weil ethische sowie religiöse Themen für alle Lernenden von großer Wichtigkeit sind.¹⁶⁷

2.3.2. Freistunde als Alternative

Die Tatsache, dass es keine verpflichtende Alternative zum konfessionellen katholischen Religionsunterricht gibt, führt dazu, dass sich die Religionslehrer*innen in einer Konkurrenz mit einer Freistunde befinden, was sie als sehr belastend wahrnehmen.¹⁶⁸ Die Aussicht, eine Stunde länger schlafen oder früher nach

¹⁶¹ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 14.

¹⁶² Vgl. ebd., Nr. 1.

¹⁶³ Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 20.

¹⁶⁴ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 6.

¹⁶⁵ Vgl. Schlagwort Ethik, Nr. 10.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., Nr. 20.

¹⁶⁷ Vgl. Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 2.

¹⁶⁸ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 62.

Hause gehen zu können bzw. die Möglichkeit, in der Religionsaufsicht bereits mit der Hausübung beginnen oder auf dem Handy spielen zu dürfen, ist eine gar zu große Konkurrenz für den Religionsunterricht.¹⁶⁹ Eine Lehrkraft umschreibt dies als den Kampf Don Quijotes mit den Windmühlen.¹⁷⁰ Insgesamt macht es den Religionslehrer*innen der Erzdiözese Wien Sorge, dass den Schüler*innen eine Freistunde wichtiger als religiöse Bildung erscheint.¹⁷¹

2.3.3. Radikalisierung

Einige der befragten Lehrpersonen sorgen sich um folgenden Zusammenhang: Wenn der Religionsunterricht abgeschafft und durch reinen Ethikunterricht ersetzt wird¹⁷², wird religiösen Fanatiker*innen mehr Platz zum Agieren gegeben.¹⁷³ So schreibt ein/e Lehrer*in nieder, dass

[e]s mir Sorgen [macht], dass immer mehr SchülerInnen ihre religiöse Prägung durch ultrakonservative-katholische Gruppen erhalten, in denen sie nicht selten [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: selbst] denken dürfen, keine eigene Meinung haben dürfen und von denen ihnen nicht erlaubt wird, in einer anderen Kirche zum Gottesdienst zu gehen oder zu anderen Priestern beichten zu gehen.¹⁷⁴

So wird von einer Lehrperson ein „Rückzug in einen kleinen, kuscheligen, katholischen Innenraum abgekoppelt von der Realität“¹⁷⁵ vernommen. Diese Aussage ist auch deswegen der Autorin dieser Masterarbeit nach besonders wichtig, da man bei dem Stichwort Radikalisierung, auch angesichts manch anderer Statements der befragten Religionslehrkräfte, fälschlicherweise sofort an den Islam denken könnte und nicht davon ausgehen würde, dass Radikalisierung auch in der eigenen (katholischen) Konfession stattfinden kann.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., Nr. 48.

¹⁷⁰ Vgl. Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 57.

¹⁷¹ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 44.

¹⁷² Nicht alle Religionslehrer*innen, so wie man es aus Abschnitt 2.3.1. deuten könnte, empfinden die Alternative des Ethikunterrichts als wünschenswert.

¹⁷³ Vgl. Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 49.

¹⁷⁴ Ebd., Nr. 61.

¹⁷⁵ Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 2.

2.3.4. Abmeldungen

Wie sich aus den bisherigen Ausführungen ableiten lässt, gibt es gegenwärtig einen großen Trend, sich vom Religionsunterricht abzumelden, dem auch zahlreiche Schüler*innen folgen. Die Abmeldemöglichkeit bringt zahlreiche Schwierigkeiten und Herausforderungen mit sich, die bei den Lehrkräften Verunsicherung und Zukunftsängste auslösen. Dies beginnt damit, dass sich die Religionslehrer*innen selbst hinterfragen und darüber nachdenken, wie gut sie sein müssen, um Schüler*innen für ihren Unterricht zu gewinnen und diese dann auch noch zu behalten.¹⁷⁶ Natürlich sollte sich jede/r Lehrer*in unabhängig davon, welches Fach sie/er unterrichtet, immer selbst und ihren/seinen Unterricht reflektieren, doch kein anderes Fach ist mit einer Abmeldemöglichkeit konfrontiert, weswegen der Religionsunterricht eine Sonderstellung im schulischen Fächerkanon einnimmt.¹⁷⁷

Hinzukommt, dass selbst bei einer stetigen Optimierung des Unterrichts die Religionslehrkräfte nicht vor Abmeldungen geschützt sind. So hält eine Lehrperson etwa fest, dass es „[z]unehmende Abmeldungen der SchülerInnen unabhängig vom [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: von der] Qualität [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: des] RU und Bemühen der RL“¹⁷⁸ gibt. Insgesamt wird konstatiert, dass es den Schüler*innen zu einfach gemacht wird, sich vom konfessionellen katholischen Religionsunterricht abzumelden.¹⁷⁹ Es ist jedoch so, dass die Lernenden sich erst ab dem 14. Lebensjahr selbst von diesem abmelden können.¹⁸⁰ Davor entscheiden die Eltern und nutzen die Abmeldemöglichkeit als Erpressungsmittel aus. So wird beispielsweise von Seiten der Eltern gesagt, sie melden ihr Kind nur dann an, wenn ein ‚Sehr gut‘ im Zeugnis garantiert ist.¹⁸¹ Dies ist bereits sogar in der Volksschule der Fall.¹⁸²

¹⁷⁶ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 106.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., Nr. 67.

¹⁷⁸ Schlagwort Ethik, Nr. 15.

¹⁷⁹ Vgl. Schlagwort Ausbildung_Organisation, Nr. 6.

¹⁸⁰ Vgl. ÖSTERREICHS DIGITALES AMT, Religionsunterricht, URL: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein___austritt_und_religionen/Seite.820014.html (Stand: 04.11.2020).

¹⁸¹ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 19.

¹⁸² Vgl. ebd., Nr. 63.

Die zum Teil unbegründete Abmeldung vom Religionsunterricht führt dazu, dass die Lehrkräfte zu Beginn jedes Schuljahres um Schüler*innen und eine ausreichend hohe Stundenanzahl kämpfen müssen: „Die ‚Prostitution‘ am Schuljahresanfang um Schüler [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen] für den Religionsunterricht trotz unvorteilhaften [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: unvorteilhaftem] Stundenplan zu gewinnen.“¹⁸³ Wie man an dieser Aussage ablesen kann, belastet diese Situation die Religionslehrkräfte enorm, da unter anderem keine Planungssicherheit gegeben sein kann.¹⁸⁴ So raubt ihnen diese Werbung für das eigene Fach zu Beginn des Schuljahres jedwede Kraft, die sie während der Sommerferien tanken konnten.¹⁸⁵ Sind die Schüler*innen für das Schuljahr gewonnen, sodass man existenziell abgesichert ist, tritt ein weiteres Problem auf. Aufgrund der Abmeldemöglichkeit wird der Religionsunterricht zum Teil als Freigegegenstand behandelt.¹⁸⁶ Diese bedingt ebenso, dass das Vermitteln von Inhalten als problematisch angesehen wird, da der Unterricht cool sein muss und, dass das Durchführen von Tests unmöglich ist¹⁸⁷, wenn man die Schüler*innen behalten möchte.

Zu guter Letzt sei angemerkt, dass die Abmeldungen einen Teufelskreis entstehen lassen. Je mehr Lerner*innen sich abmelden, desto schwieriger wird die Organisation des Religionsunterrichts und desto eher wird er an die Randstunden oder in den Nachmittagsunterricht gedrängt, was abermalig dazu führt, dass sich zunehmend mehr Lernende abmelden.¹⁸⁸ Auch die fünftägige Frist für die Abmeldung erschwert die Arbeit der Administration und verursacht negative Stimmung, die wiederum dafür verantwortlich ist, dass der Religionsunterricht insgesamt als problematisch in der Schule wahrgenommen wird und eventuell verdrängt werden möchte, was die Zukunftsangst der Lehrpersonen abermals erhöht.¹⁸⁹

¹⁸³ Ebd., Nr. 112.

¹⁸⁴ Vgl. ebd., Nr. 140.

¹⁸⁵ Vgl. ebd., Nr. 155.

¹⁸⁶ Vgl. Schlagwort Fehlende religiöse Sozialisation_Säkularisation, Nr. 6.

¹⁸⁷ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 1.

¹⁸⁸ Vgl. Schlagwort Ausbildung_Organisation, Nr. 4; Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 59.

¹⁸⁹ Vgl. Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 3.

2.3.5. Ersetzender Ethikunterricht

Der Ethikunterricht wird nicht von allen Religionslehrer*innen der Erzdiözese Wien als wünschenswerte Alternative angesehen. Dies hängt mit der Befürchtung zusammen, dass der Ethikunterricht „unsere Kinder wegnimmt“¹⁹⁰. Diese Sorge geht mit den von den Religionslehrkräften wahrnehmbaren gesellschaftlichen Haltungen einher, wie zum Beispiel, dass der Religionsunterricht aus der Schule gehört und der Ethikunterricht für alle Schüler*innen eingeführt werden soll.¹⁹¹ In der Besorgnis einer Lehrkraft lässt sich für diese Problematik – Religion raus, Ethik rein – ein Lösungsvorschlag erkennen. Der verpflichtende Ethikunterricht muss gleichzeitig mit dem Religionsunterricht stattfinden, sonst würde der befürchtete Fall eintreten, dass sich noch mehr Schüler*innen vom Religionsunterricht abmelden.¹⁹²

2.3.6. Strukturwandel

Vielen Lehrer*innen des Fachs Katholische Religion bereitet auch Bedenken, dass neue Bedingungen und Ansprüche auf sie zukommen. Allen voran wird dabei die Kompetenzorientierung genannt, die nicht von allen positiv aufgenommen wird. So hält eine der Lehrkräfte beispielsweise fest:

In einer Zeit, wo [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: in der] es mit dem Bezug der Menschen zu Religion, Kirche und Gott bergab geht, steht im Mittelpunkt der [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: des] RU sich um KOMPETENZEN zu kümmern. Und das bei dieser Lazarettssituation. Backt [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Back] to the roots!¹⁹³

Eine andere Lehrperson weist jedoch darauf hin, dass Kompetenzen im Religionsunterricht sehr wohl gebraucht werden, vor allem dann, wenn man in der säkularen Schule anerkannt und als gleichberechtigt behandelt werden möchte.¹⁹⁴ Des Weiteren wird auch der Einfluss der digitalen Medien von einer/m Religionslehrer*in kritisch angemerkt. Sie/Er hofft, dass trotz dieser genügend „Raum und

¹⁹⁰ Schlagwort Ethik, Nr. 13.

¹⁹¹ Vgl. Schlagwort Fehlende religiöse Sozialisation_Säkularisation, Nr. 20.

¹⁹² Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 51.

¹⁹³ Schlagwort Zukunftsaengste_individuelle Probleme, Nr. 103.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., Nr. 116.

Zeit für's Erzählen, Bilder legen, zeichnen, diskutieren, Bibelstellen als Rollen- oder Klangspiel nachstellen, ... bleibt“¹⁹⁵.

Es werden nicht nur neue inhaltliche Ansprüche bemängelt, sondern auch der enorme administrative Aufwand, der seit den letzten Jahren auf die Lehrkräfte zukommt: „Sorgen macht [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: machen] die extremen Anforderungen, die schriftlich immer mehr werden und so fern von der Realität sind, weil sie nicht [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: nichts] mit dem [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: der] Schulwirklichkeit zu tun haben (Planungen ...).“¹⁹⁶

2.3.7. Schlechte/Schwierige Organisation

Wie bereits bei dem Code ‚Abmeldungen‘ erwähnt, führen diese dazu, dass die Organisation des Religionsunterrichts kein einfaches Unterfangen im schulischen Betrieb darstellt.¹⁹⁷ Auch die Koexistenz der unterschiedlichen Konfessionen bzw. Religionen führt zu einem administrativen Mehraufwand.¹⁹⁸ Aus diesem Grund wird der konfessionelle katholische Religionsunterricht häufig in die Randstunden oder in den Nachmittag verlegt¹⁹⁹, da zu diesem Zeitpunkt ein weiteres Problem, nämlich die Beaufsichtigung jener Schüler*innen²⁰⁰, die den Religionsunterricht nicht besuchen, nicht gegeben ist. Dies führt zu dem besagten Teufelskreis, dass sich immer weniger Schüler*innen anmelden und dass daher der Unterricht oftmals nur noch einstündig geführt werden kann.²⁰¹ Aus diesem Grund müssen Religionslehrer*innen an mehreren Schulen arbeiten, um existenziell abgesichert zu sein.²⁰² Jene Tatsache bedingt jedoch, dass Religionslehrkräfte oftmals unter Zeitdruck leiden, um pünktlich in jeder Schule zum Unterricht erscheinen zu können.²⁰³

Des Weiteren ist es schwierig, unter solchen Umständen einen Stundenplan erstellen zu können.²⁰⁴ Ein großes Problem ist ebenso, dass aufgrund der kurzen

¹⁹⁵ Ebd., Nr. 8.

¹⁹⁶ Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 38.

¹⁹⁷ Vgl. Schlagwort Ausbildung_Organisation, Nr. 4.

¹⁹⁸ Vgl. Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 37.

¹⁹⁹ Vgl. Schlagwort Ausbildung_Organisation, Nr. 9.

²⁰⁰ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 31.

²⁰¹ Vgl. ebd., Nr. 126.

²⁰² Vgl. Schlagwort Ausbildung_Organisation, Nr. 14.

²⁰³ Vgl. Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 54.

²⁰⁴ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 70.

Aufenthaltsdauer an den jeweiligen Schulen die Lehrer*innen nicht wirklich in ein Team integriert sind, sich in keiner Schule beheimatet fühlen und am Schulleben auch wenig teilhaben können.²⁰⁵

2.3.8. Fehlende Religionslehrer*innen

Genauso wie die Zahl der am Religionsunterricht angemeldeten Schüler*innen immer mehr schwindet, reduziert sich nach Angabe der befragten Lehrpersonen auch die Anzahl an Religionslehrer*innen.²⁰⁶ Es werden sich seitens der Lehrkräfte Sorgen darüber gemacht, dass sich immer weniger Personen dazu entschließen, dieses Fach zu studieren, d. h. dass es somit in Zukunft schwierig sein wird, die durch die Pensionierungen frei gewordenen Stellen wieder zu besetzen, da es an Nachwuchs mangelt.²⁰⁷ Dies zeigt sich schon jetzt, indem es sich als problematisch erweist, in einem Krankheitsfall eine geeignete Vertretung zu finden.²⁰⁸

2.3.9. Zusammenfassung der Kategorie 3

Mit Blick auf die diese Auswertung leitende Hauptfragestellung lässt sich abschließend sagen, dass die Religionslehrkräfte vor allem aufgrund der Abmeldungen um ihre Zukunft und die des konfessionellen katholischen Religionsunterrichts besorgt sind. Die Abmeldungen bringen nämlich zahlreiche strukturelle Veränderungen mit sich, sodass ein schwer zu durchbrechender Teufelskreis entsteht. Negative Auswirkungen haben jene Abmeldungen insbesondere auf die Organisation des Religionsunterrichts. Das Beaufsichtigen derjenigen Schüler*innen, die den Religionsunterricht nicht besuchen und das Koordinieren der Unterrichte der verschiedenen Konfessionen bzw. Religionen, die an einer Schule vertreten sind, führen dazu, dass der Religionsunterricht an den Rand verschoben wird, um diese Probleme lösen zu können. Wenn Religion beispielsweise in der ersten Stunde stattfindet, dann können jene Lernenden, die dieses Fach nicht besuchen, eine Stunde später in die Schule kommen und das

²⁰⁵ Vgl. ebd., Nr. 84, 145.

²⁰⁶ Vgl. Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 36.

²⁰⁷ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 49; Schlagwort Ausbildung_Schulpolitik, Nr. 3.

²⁰⁸ Vgl. Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 42.

Beaufsichtigungsproblem ist behoben. Dies führt jedoch abermals dazu, dass sich immer mehr Schüler*innen abmelden, weil für sie eine Stunde mehr Freizeit einen größeren Stellenwert einnimmt als religiöse Bildung. Damit wird eine weitere problematische Tatsache deutlich: Der Religionsunterricht kämpft gegen Freizeit an, wobei dieser Kampf kaum zu gewinnen ist. Aus diesem Grund bereitet es den Religionslehrkräften, die am Religionslehrer*innentag im September 2018 befragt worden sind, Sorgen, dass es keine verpflichtende Alternative zum Religionsunterricht gibt. Viele vermissen es, dass der Schulversuch des Ethikunterrichts nicht flächendeckend umgesetzt worden ist.²⁰⁹ Es gilt aber an dieser Stelle auch anzumerken, dass es einige Stimmen unter den befragten Lehrpersonen gibt, die kritisch einer Einführung des Ethikunterrichts gegenüber eingestellt sind, da sie befürchten, er könnte ihnen noch weitere Schüler*innen wegnehmen. Ebenso sind manche Lehrkräfte über neue Anforderungen, die an sie gestellt werden, in Sorge. So stellen sie beispielsweise in Frage, ob es im Religionsunterricht tatsächlich auf Kompetenzorientierung ankomme und, ob die Flut des Digitalen nicht die Zeit für das Erzählen, Deuten u. v. m. raube. Auch die neuen administrativen Vorgaben belasten einige der befragten Lehrer*innen.

Letztendlich bereitet einigen wenigen die sinkende Anzahl an Religionslehrer*innen Zukunftsangst. In diesem Fall ist nicht ihre eigene Zukunft davon betroffen, jedoch die des Religionsunterrichts, für welchen ihr Herz brennt. Zu guter Letzt wird auch darauf von Sorge erfüllt aufmerksam gemacht, dass das Nichtbesuchen des Religionsunterrichts bei den abgemeldeten Schüler*innen bedingen kann, dass sie sich in fundamentalistischen bis extremistischen Gruppen verankern, in denen ihnen ihr eigenes Denken verboten wird und sie manipuliert werden.

Ein Blick auf die quantitative Darstellung dieser Kategorie lässt feststellen, dass sich die in der qualitativen Auswertung deutlich vernommene Sorge um die Abmeldungen widerspiegelt. Im Vergleich mit den anderen Kategorien findet sich

²⁰⁹ An dieser Stelle gilt es darauf hinzuweisen, dass zum Entstehungszeitpunkt der vorliegenden Masterarbeit im Gegensatz zum Zeitpunkt der Befragung der Lehrpersonen die Ausrollung des Ethikunterrichts ab dem Schuljahr 2021/22 seitens der österreichischen Bundesregierung für jene Formen der Sekundarstufe II bereits beschlossen worden ist, die schon am Schulversuch ‚Ethik‘ teilgenommen haben (vgl. hierzu Unterkapitel 3.2.4.).

an dieser Stelle, wie auch in Kategorie 1, eine eher unproportionale Verteilung der Codierungen. Die Anzahl der Codenennungen der dritten Kategorie im gesamten Dokument ist mit der Zahl von 334 vergleichbar mit jener der ersten Kategorie (350) und liegt deutlich vor jener der Kategorie 2 (129).

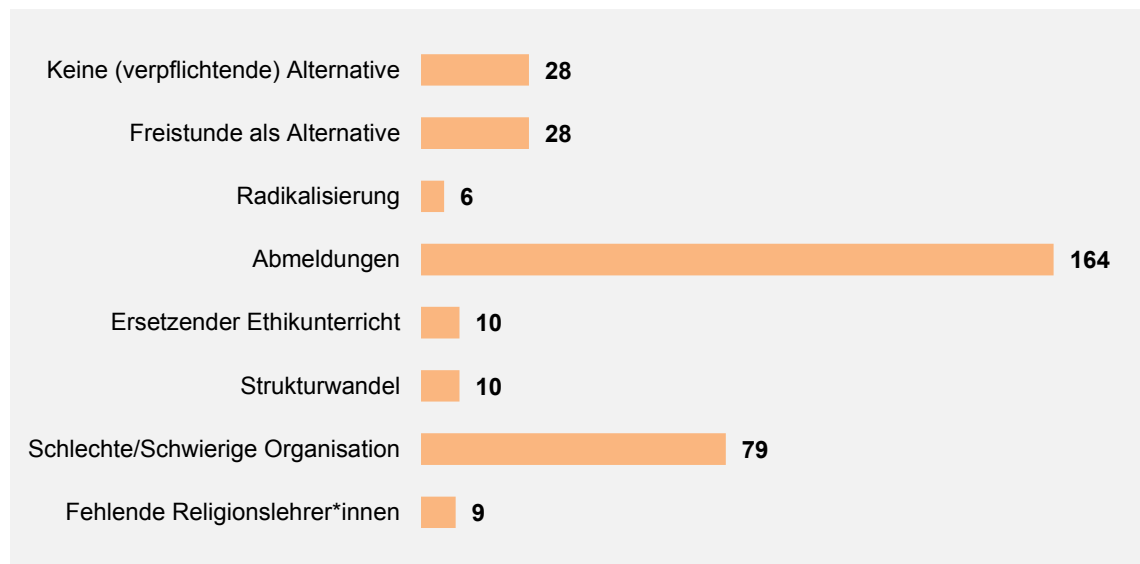


Abbildung 9: Anzahl der jeweiligen Codenennungen (Unterategorie 3)
Quelle: übermittelte Statement-Kärtchen

2.4. Unterategorie 4: Befürchtung der Aufhebung des Religionsunterrichts

Alle bislang behandelten Sorgen in Bezug auf den Religionsunterricht führen in letzter Konsequenz zu der Angst, dass er überhaupt aus der Schule verdrängt und dort nicht mehr stattfinden wird. Das zieht weitreichende Existenzängste mit sich, welche die Religionslehrer*innen belasten. Diese werden unter anderem im Zentrum der folgenden Abschnitte stehen.

2.4.1. Abschaffung des Religionsunterrichts

Viele Lehrpersonen äußern allgemein die Sorge um den Fortbestand des konfessionellen katholischen Religionsunterrichts.²¹⁰ So fragen sie sich aufgrund der politischen Gesinnung, die ihm entgegengebracht wird, besorgt, wann es denn so weit sei, dass er politisch abgeschafft wird.²¹¹ Allgemein wird dem Religionsunterricht mit einem scharfen Gegenwind begegnet, sodass auch die Forderung

²¹⁰ Vgl. Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 111.

²¹¹ Vgl. Schlagwort Ausbildung_Schulpolitik, Nr. 11.

laut wird, man solle überhaupt Bildung und Religion voneinander trennen.²¹² Es werden aber nicht, so eine Lehrkraft, die Konsequenzen mitgedacht, die die Verdrängung des Religionsunterrichts aus der Schule mit sich führen würde.²¹³ Somit wird die Haltung, Religion aus der Schule zu drängen, blauäugig und unüberlegt eingenommen. Aber nicht nur aufgrund politischer und gesellschaftlicher Einstellungen dem Religionsunterricht gegenüber sorgen sich die Religionslehrer*innen der Erzdiözese Wien, dass ihr Unterricht möglicherweise aufgehoben wird. So hält eine der Lehrpersonen in ihrem Statement fest:

Dass ich befürchte, dass es ihn nicht mehr lange (ungefähr 50 Jahre) geben wird. Nicht nur wegen der Abmeldungen, sondern auch weil immer weniger Kinder getauft werden, wird die Organisation in den Schulen – auch wenn von Seiten der Administration/Direktion viel guter Wille da ist – immer schwieriger für immer weniger TeilnehmerInnen am RU.²¹⁴

An dieser Stelle lässt sich eine Querverbindung zum Code ‚Religionsferne‘ ziehen. Es stellt sich insgesamt die Frage, wie lange noch die christliche Botschaft unter den Menschen Gehör findet und somit ein Religionsunterricht nicht obsolet wird.²¹⁵

2.4.2. Fehlende Perspektive

Einige der Religionslehrer*innen der Erzdiözese Wien klagen an, dass für sie aufgrund der verschiedenen strukturellen Veränderungen und der abnehmenden Religiosität die Zukunft des konfessionellen katholischen Religionsunterrichts fraglich ist.²¹⁶ Es wird einerseits allgemein hinterfragt, welche Form dieses Unterrichts noch in Zukunft möglich sein wird²¹⁷ und andererseits wird auch von einer Lehrkraft konkret in Frage gestellt, ob der konfessionelle katholische Religionsunterricht noch Zukunft hat.²¹⁸ Die Lehrpersonen klagen an, dass es auf diese Fragen seitens ihrer Arbeitgeberin, also der Kirche, auch keine Antworten gibt.²¹⁹

²¹² Vgl. Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 2.

²¹³ Vgl. ebd., Nr. 69.

²¹⁴ Ebd., Nr. 27.

²¹⁵ Vgl. ebd., Nr. 33.

²¹⁶ Vgl. ebd., Nr. 99.

²¹⁷ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 4.

²¹⁸ Vgl. ebd., Nr. 6.

²¹⁹ Vgl. Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 8.

Außerdem machen sich die Religionslehrkräfte Sorgen darüber, was mit jenen Schüler*innen passiert, die aufgrund der Abmeldungen um eine religiöse Bildung umfallen.²²⁰ „Auch hier sollte es Lösungen geben [...], da ich denke, dass jeder [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: jede/r] SuS die Möglichkeit zu [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: zum] religiösen, ethischen und moralischen Lernen haben sollte.“²²¹

2.4.3. Existenzängste

Die zahlreichen neuen Gegebenheiten, unter denen die Religionslehrer*innen seit einigen Jahren arbeiten müssen, führen auch dazu, dass sie von existenziellen Sorgen geplagt werden. Sie haben davor Angst, in den nächsten Jahren nicht finanziell abgesichert zu sein, da es ihnen an Stunden mangelt.²²² So beschreibt eine Lehrperson, dass sie „[j]edes Jahr um meine Stunden“²²³ zittern muss. Einige Lehrkräfte geben aus diesem Grund an, dass die Notwendigkeit einer Zweit- oder Drittschule immer größer wird.²²⁴ Eine Lehrkraft äußert nicht nur die Sorge darüber, ausreichend Stunden zu bekommen, sondern auch, ob es überhaupt noch möglich sein wird, in wenigen Jahren Religion unterrichten zu können.²²⁵ Von einer Religionslehrkraft wird aus diesem Grund besorgt hinterfragt, ob die Berufsgruppe der Religionslehrer*innen sogar irgendeinmal gar nicht mehr existieren wird.²²⁶ Insbesondere Sorgen machen sich Lehrer*innen, die keine weitere berufliche Anstellung aufweisen können: „Ich habe beruflich kein ‚zweites Standbein‘ – wird es den RU bis zu meiner Pension noch geben?“²²⁷ So wünschen sich die Lehrkräfte des Unterrichtsfachs Katholische Religion, dass seitens des Schulamts ein Dialog initiiert sowie ehrlich kommuniziert wird, wie die Anstellungssituation momentan aussieht und welche weiteren Perspektiven es geben könnte.²²⁸

²²⁰ Vgl. ebd., Nr. 36.

²²¹ Ebd.

²²² Vgl. ebd., Nr. 5.

²²³ Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 121.

²²⁴ Vgl. Schlagwort Ausbildung_Organisation, Nr. 14.

²²⁵ Vgl. Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 18.

²²⁶ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 65.

²²⁷ Ebd., Nr. 111.

²²⁸ Vgl. Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 38.

2.4.4. Zusammenfassung der Kategorie 4

In dieser Kategorie äußern die Religionslehrkräfte in Bezug auf die Zukunftsangst dahingehend Sorge, als dass sie aufgrund der bisher beschriebenen Faktoren, wie zum Beispiel angesichts der immer weiter ansteigenden Abmeldungen, Existenzängste verspüren, da mit jenen Abmeldungen Stundenreduzierungen verbunden sind, die sich auch immer wieder in jede Richtung unvorhersehbar ändern können.²²⁹ Diese finanziellen Sorgen beruhen zum Teil auf der Befürchtung, dass der Religionsunterricht möglicherweise abgeschafft wird, einerseits, weil es ihm an Ansehen mangelt, andererseits, da die Nachfrage immer weiter sinkt, so dass er auch für die Administration der Schule eine enorme organisatorische Schwierigkeit darstellt. Zu guter Letzt sorgt es die Lehrpersonen, dass es in solch einer problematischen Situation an Zukunftsperspektiven mangelt. Nicht nur sie selbst können sich oftmals nicht vorstellen, wie es weitergehen soll, sondern auch von der Leitung fehlt es an Informationen und zukunftsweisenden Strategien.

Die quantitative Auswertung macht deutlich, dass im Gesamtbild des nun fast zur Gänze ausgewerteten Dokuments die in dieser Kategorie benannten Sorgen im Vergleich zu jenen der anderen Kategorien deutlich seltener vorkommen. Die Gründe hierfür gehen aus den Statements nicht hervor, eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die gegenwärtig erlebten Sorgen, wie Religionsferne der Schüler*innen oder Religionenvielfalt, schwerer wiegen als das, was die Zukunft möglicherweise mit sich bringen wird. Insgesamt weisen die Codes der vierten Kategorie eine überwiegend proportionale Nennung auf, wobei der Code ‚fehlende Perspektive‘ am seltensten genannt worden ist.

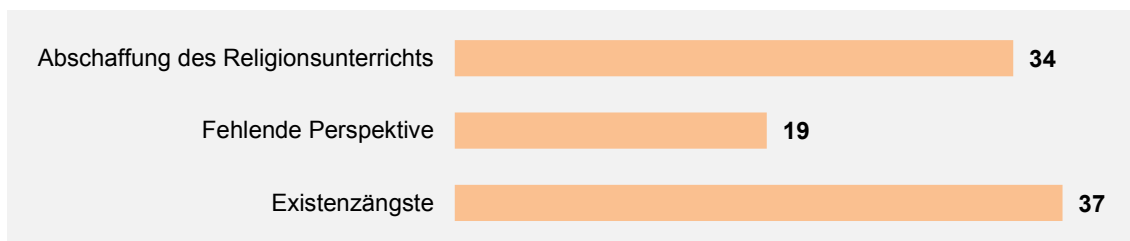


Abbildung 10: Anzahl der jeweiligen Codenennungen (Unterkategorie 4)
Quelle: übermittelte Statement-Kärtchen

²²⁹ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 164.

2.5. Unterkategorie 5: Sonstiges

Einige der analysierten Statements konnten zwar in eigene Codes zusammengefasst werden, jedoch können sie den vier bereits behandelten Kategorien nicht zugeordnet werden. Da diese Codes zudem sehr different sind, ist die fünfte Kategorie entstanden, die sich mit sonstigen Sorgen beschäftigt, da auch diese von Bedeutung sind und somit nicht unberücksichtigt bleiben sollten.

2.5.1. Problematische Kinder

Es bereitet den befragten Lehrer*innen Sorge, dass manche von denjenigen Schüler*innen, die am Religionsunterricht teilnehmen, diesen unter anderem dafür nützen, um „die ‚Sau‘ raus[zu]lassen“²³⁰. Es wird insgesamt die mangelnde Disziplin bei den Lernenden beklagt: „Es sorgt mich die Indisziplin der Kinder. In manchen Klassen ist es derzeit sehr schwierig zu unterrichten und für Ruhe und Benehmen, das angemessen ist, zu sorgen. Es kostet mich sehr viel Kraft und Nerven sowie Stimme.“²³¹ Dies besorgt eine Lehrkraft dahingehend, als dass sie Angst hat, ob sie diese schwierigen Situationen bis ins Alter hinein bewältigen kann.²³² Zudem wird beklagt, dass sich die Schüler*innen zunehmend schlechter konzentrieren können.²³³

2.5.2. Eigenanspruch

Zu guter Letzt sorgen sich die Religionslehrer*innen der Erzdiözese Wien darum, ob sie es schaffen, ihrer Berufung angemessen nachzukommen. So fragen sie sich beispielsweise, ob es ihnen gelingen kann, „die Frohe Botschaft den Schülern [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen] mit Überzeugung und Begeisterung zu verkünden“²³⁴. Eine Lehrkraft, die sich gerade zu dem Zeitpunkt der Befragung in ihrem ersten Dienstjahr befunden hat, fügt hinzu, sie habe Angst, das Zentrale zu vernachlässigen: „Ich Sorge mich darum, dass ich in meiner Rolle als Religionslehrerin [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: neben] meinen

²³⁰ Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 19.

²³¹ Ebd., Nr. 25.

²³² Vgl. ebd., Nr. 30.

²³³ Vgl. Schlagwort Fehlende religiöse Sozialisation der SuS_Säkularisation, Nr. 16.

²³⁴ Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 9.

Pflichten, allen Anforderungen im 1. Dienstjahr gerecht zu werden, ‚nicht auf das Wesentliche vergesse‘. Gott sollte im Mittelpunkt stehen – nicht ich.“²³⁵

Des Weiteren verspüren die Lehrer*innen des Unterrichtsfachs Katholische Religion die Angst, dass sie es nicht schaffen, auf wichtige Fragen seitens der Schüler*innen eine angemessene und zufriedenstellende Antwort bieten zu können.²³⁶ Auch, wie sie manche problematischen Einstellungen der Kirche, wie zum Beispiel die Homophobie, erklären sollen, bereitet ihnen Kopfzerbrechen.²³⁷

Angesichts der abnehmenden Wertschätzung gegenüber der Religion stellen sich die Lehrpersonen ebenso den Anspruch, etwas von ihrer Seite aus beizutragen, um diese wieder zu heben. Wie es ihnen jedoch genau gelingen soll, stellt eine Lehrkraft besorgt in Frage.²³⁸ Nicht nur den eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden, bekümmert die Religionslehrkräfte. Sie haben ebenfalls Angst, dass ihnen möglicherweise aufgrund privater Angelegenheiten die Missio seitens des Schulamts entzogen werden könnte.²³⁹ Alles in allem fragen sich die Lehrpersonen, ob sie genug Kraft aufbringen können, Religion unter den neuen Bedingungen unterrichten zu können.²⁴⁰

2.5.3. Zusammenfassung der Kategorie 5

In dieser Kategorie wird deutlich, dass sich die Lehrpersonen in Hinblick auf ihre Zukunft dahingehend Sorgen machen, als dass sie es nicht schaffen, überzeugend hinter dem zu stehen, was sie unterrichten und möglicherweise so auch zur Abnahme der Wertschätzung des Religionsunterrichts beitragen, wobei genau das Gegenteil ihr Ziel ist. Sie machen sich nämlich Gedanken darüber, wie sie diese steigern können. Des Weiteren haben sie Angst, dass sie dem Anspruch des Schulamts nicht gerecht werden können und man ihnen somit die Missio entziehen könnte und sie schlussfolgernd das Fach Religion nicht mehr unterrichten dürften. Zusätzlich äußern sie Sorge über die immer weiter zunehmende Indisziplin der Schüler*innen, die häufig Religion als Freistunde ansehen und sich

²³⁵ Ebd., Nr. 66.

²³⁶ Vgl. ebd., Nr. 45.

²³⁷ Vgl. Schlagwort Kritisches, Nr. 15.

²³⁸ Vgl. Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 71.

²³⁹ Vgl. Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 41.

²⁴⁰ Vgl. Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 93.

dementsprechend auch störend verhalten. Das bringt manche Lehrkräfte gar dazu, die Sorge zu äußern, ob sie bis zu ihrer Pensionierung diesem immer weiter ansteigenden Druck standhalten können.

Die quantitative Betrachtung zeigt, dass die Codes der Kategorie 5 im gesamten Dokument am wenigsten erwähnt worden sind. Dies mag wohl daran liegen, dass Lehrer*innen im Allgemeinen meistens darüber froh sind, dass sich Schüler*innen überhaupt für den Religionsunterricht anmelden. Ihr Verhalten scheint dabei zweitrangig zu sein. Ebenso wird wohl der Eigenanspruch die Religionslehrkräfte weniger besorgen als von außen kommende Faktoren, da diese im Gegensatz zum Eigenanspruch meistens nur schwer beeinflussbar und steuerbar sind. Zudem weisen die Codes eine ungleichmäßige Verteilung auf.

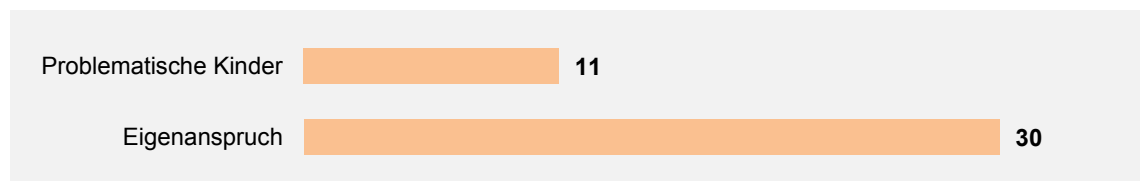


Abbildung 11: Anzahl der jeweiligen Codenennungen (Unterkategorie 5)
Quelle: übermittelte Statement-Kärtchen

2.6. Gesamtzusammenfassung der Auswertung

Bevor nun eine abschließende, einen Gesamtüberblick gebende Zusammenfassung erfolgt, muss noch erwähnt werden, dass es zwölf Aussagen gegeben hat, die keinerlei Sorgen wiedergegeben haben, wie zum Beispiel: „Ich mache mir keine Sorgen um den Religionsunterricht; ich erlebe viele junge engagierte Menschen, die weiterbringen, was andere gesät haben.“²⁴¹ Fünf der abgegebenen Statement-Kärtchen beinhalteten zudem Aussagen, die sich unter keinem Code zusammenfassen ließen und somit als nicht zuordenbar markiert worden sind. Diese sprechen Themen wie zum Beispiel mangelnden Austausch mit anderen Fächern oder eine stärker werdende kognitive Wende an.

Resultierend kann festgehalten werden, dass viele verschiedene Codes gebildet und diese auch in unterschiedliche Unterkategorien zusammengefasst werden konnten. Es bestehen jedoch zwischen den einzelnen Codes derselben oder

²⁴¹ Schlagwort Sorgenfrei, Nr. 9.

verschiedener Unterkategorien Querverbindungen und diese bedingen einander auch gegenseitig. Zwar ist dies bereits an einzelnen Stellen punktuell angerissen worden, nun soll dies an einem konkreten Beispiel näher expliziert werden:

Religionsferne (Unterkategorie 1) bedingt, dass sich immer mehr Schüler*innen abmelden (Unterkategorie 3). Menschen können sich in ihrer Religionsferne unter anderem dadurch bestätigt fühlen, als dass es der Kirche gegenwärtig an Authentizität mangelt (Unterkategorie 2). Die Religionsferne, die sich im schulischen Kontext in den Abmeldezahlen äußert, führt wiederum dazu, dass die Religionslehrkräfte mit Existenzängsten (Unterkategorie 4) konfrontiert sind. Folglich fragen sich die Lehrer*innen, ob sie es trotz dieser zum Teil widrigen Umstände schaffen werden, ihren Eigenanspruch einzulösen (Unterkategorie 5), die Frohe Botschaft mit Leidenschaft zu verkünden.

Nicht nur zwischen den einzelnen Unterkategorien können solche Querverweise festgestellt werden, sondern auch zwischen den jeweiligen Codes einer Unterkategorie: So führt beispielsweise Religionsferne (Unterkategorie 1) dazu, dass es den Religionslehrkräften immer schwieriger fällt, die Schüler*innen zu erreichen und sie somit einer Vermittlungsproblematik (Unterkategorie 1) gegenüberstehen.

Ein abschließender quantitativer Blick lässt feststellen, dass vor allem zwei Sorgen die Religionslehrkräfte der Erzdiözese Wien belasten: die Abmeldungen sowie die abnehmende Wertschätzung. Darauf folgen die Religionsferne, die schlechte sowie schwierige Organisation und die Religionenvielfalt. Die anderen Befürchtungen werden deutlich seltener genannt. Somit lässt sich sagen, dass vor allem die Bereiche der strukturellen Veränderungen und der schwindenden katholischen Religiosität auf allen gesellschaftlichen Ebenen den Lehrer*innen Sorgen bereiten.

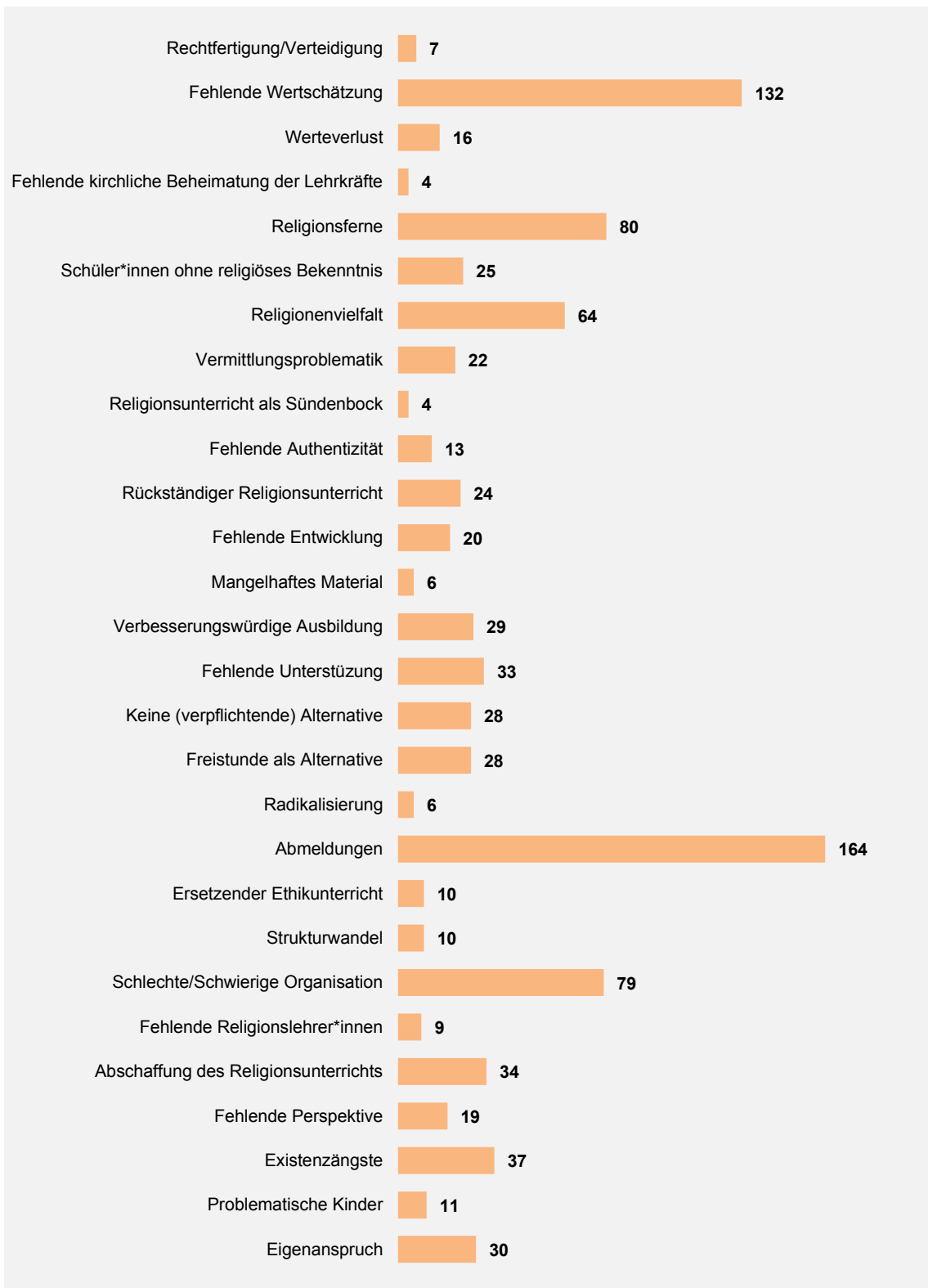


Abbildung 12: Quantitative Gesamtzusammenschau der Codenennungen
 Quelle: übermittelte Statement-Kärtchen

Bevor nun im nächsten Kapitel alternative Formen des konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts dargestellt werden, soll noch ein kurzer Exkurs erfolgen, der sich mit den Gütekriterien einer qualitativen Inhaltsanalyse beschäftigt.

2.7. Exkurs: Gütekriterien

Damit die qualitative Inhaltsanalyse auch als wissenschaftliche Methode anerkannt wird, ist es notwendig, dass sie auch auf die Einhaltung von Gütekriterien hin überprüft wird. Dies ist jedoch ein Schritt, der häufig vernachlässigt wird, weswegen er im Rahmen dieser Masterarbeit getrennt aufgegriffen wird, um seine Wichtigkeit zu verdeutlichen. Es muss aber angemerkt werden, dass die klassischen Gütekriterien wie Validität (= Gültigkeit) oder Reliabilität (= Zuverlässigkeit) hinsichtlich qualitativer Inhaltsanalysen mit Schwierigkeiten behaftet sind. Aus diesem Grund sind eigene Gütekriterien für jene Forschungsmethode entwickelt worden.²⁴² Bevor diese vorgestellt werden und die hier durchgeführte Analyse in ihrem Kontext reflektiert wird, soll anhand eines Beispiels gezeigt werden, warum die klassischen Gütekriterien bei qualitativen Inhaltsanalysen problematisch sind.

Um die Reliabilität einer Messung oder Analyse zu überprüfen, ist es beispielsweise notwendig, den Datensatz in Hinblick auf die Forschungsfrage nochmals zu untersuchen. Es muss jedoch hierbei von einem anderen Forschungsinstrumentarium Gebrauch gemacht werden. Qualitative Inhaltsanalysen beschäftigen sich, wie bereits erwähnt, mit sprachlichem Material, bei dem die Anwendung mehrerer Instrumente kaum bis nicht vergleichbar ist, weswegen sich solche Paralleltests zur Überprüfung der Reliabilität als mit Schwierigkeiten behaftet erweisen.²⁴³

Aufgrund dieser Kritik sind für qualitative Inhaltsanalysen spezifische Gütekriterien entwickelt worden, deren aktuelle Darstellung bei Klaus Krippendorff (1980)²⁴⁴ zu finden ist. Er unterscheidet acht verschiedene Gütekriterien, die im Anschluss vorgestellt werden und auf die die hier vorliegende Analyse hin überprüft wird. Die ersten zwei Kriterien beziehen sich auf das Ausgangsmaterial, die nächsten beiden auf das Ergebnis. Kriterium 5 nimmt den Prozess in den Blick und die letzten drei beschäftigen sich mit der Reliabilität, jedoch unter anderen Gesichtspunkten, als es klassisch der Fall ist.²⁴⁵

²⁴² Vgl. P. MAYRING (2015), Qualitative Inhaltsanalyse, 123.

²⁴³ Vgl. ebd., 123-124.

²⁴⁴ Vgl. hierzu: K. KRIPPENDORFF, Content analysis. An introduction to its methodology, London 1980.

²⁴⁵ Vgl. P. MAYRING (2015), Qualitative Inhaltsanalyse, 126.

1) *Semantische Gültigkeit*: Dieses Kriterium bezieht sich auf die Korrektheit der Codierungen. Die leitende Frage ist, ob sowohl die Erläuterungen der Codes als auch die angeführten Ankerbeispiele und angewendeten Codierregeln angemessen sind. Diese Frage kann am besten von einer/einem weiteren Expert*in beantwortet werden. Es sind aber auch einfachere Überprüfungen möglich, wie zum Beispiel alle Textstellen, die mit demselben Code versehen worden sind, zu sammeln, sie nochmals in Hinblick auf die Codedefinition durchzudenken und ihre Vergleichbarkeit zu kontrollieren.²⁴⁶ Die semantische Gültigkeit kann in dem hier vorliegenden Fall positiv überprüft werden, indem die einzelnen Codes ausgewertet worden sind. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Ergebnisse der Auswertung mit den im Vorhinein festgelegten Codedefinitionen übereinstimmen und, ob sich in der Auswertung eventuell eine neue Bedeutung ergeben hat, die einer Veränderung des Codes oder einer Erweiterung seiner Erläuterung bedarf. Ebenso wurde beachtet, ob die Textstellen, die unter einen Code subsumiert worden sind, in einem, dem besagten Code entsprechenden Zusammenhang stehen. Zudem erfolgt ein Gegenlesen dieser Masterarbeit seitens der Betreuerin, sodass auch ein Expert*innenurteil erfolgen wird.

2) *Stichprobengültigkeit*: Unter der Stichprobengültigkeit wird „die Verallgemeinerbarkeit des Materials“²⁴⁷ verstanden. Das bedeutet, dass aus Dokumenten, die von einem Teil der gesamten Gruppe, auf die sich die Forschungsfrage bezogen hat, stammen, Rückschlüsse auf die Einstellung/Meinung der gesamten Gruppe gezogen werden können. In dem hier vorliegenden Fall haben rund 30% (= Teilmenge) der am Religionslehrer*innentag teilnehmenden Lehrkräfte (= Gesamtpopulation) die von dem Schulamt der Erzdiözese Wien gestellte Frage hinsichtlich ihrer Sorgen beantwortet. Dieser Prozentsatz lässt eine oberflächliche Stimmungserhebung zu, es sind aber auch viele Ansichten aufgrund der fehlenden Statement-Kärtchen nicht erhoben worden. Somit ist das Kriterium der Stichprobengültigkeit nicht zu hundert Prozent gegeben. Es muss aber daran erinnert werden, dass die Erhebung seitens des Schulamts zunächst nicht auf eine wissenschaftliche Bearbeitung ausgerichtet war, weswegen dieser Mangel nicht auf

²⁴⁶ Vgl. ebd., 126.

²⁴⁷ P. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, in: G. JÜTTEMANN (Hg.), Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim 1985, 187-211, hier: 208; [in Folge: P. MAYRING (1985), Qualitative Inhaltsanalyse].

die Analyse selbst, sondern auf den Durchführungskontext der Untersuchung zurückzuführen ist.

3) *Korrelative Gültigkeit*: Mit diesem Kriterium ist das Vergleichen der Analyseergebnisse mit bereits vorliegenden Erhebungen zu demselben Thema gemeint.²⁴⁸ In Hinblick auf die die Masterarbeit leitende qualitative Inhaltsanalyse gibt es kaum vergleichbares Material. Zwar wurde im Jahr 2018 von Walter Ender und Christoph Jacobs eine Studie durchgeführt, die sich in einigen Eckpunkten ebenso mit Sorgen der Religionslehrer*innen in Österreich beschäftigt hat, wie zum Beispiel den Abmeldungen, jedoch legte sie den Fokus auf die Gesundheit und Berufszufriedenheit von Religionslehrkräften, weswegen ein direkter Vergleich nicht möglich ist.

4) *Vorhersagegültigkeit*: Dieses Kriterium lässt sich nur dann als Gütekriterium einsetzen, wenn Vorhersagen aus dem Material abgeleitet werden können.²⁴⁹ Dies ist in dem hier vorliegenden Fall nicht möglich. Es lässt sich zwar die Angst ableiten, dass der konfessionelle katholische Religionsunterricht in Zukunft in der Schule keinen Platz mehr finden könnte, genauere Prognosen lassen sich allerdings nicht festmachen, weswegen dieses Kriterium an dieser Stelle nicht als Gütekriterium herangezogen wird.

5) *Konstruktvalidität*: Dieses Gütekriterium bezieht sich auf die theoretische Fundierung der Analyse.²⁵⁰ Wie bereits im ersten Kapitel dieser Arbeit erwähnt, ergibt sich die Theoriegeleitetheit durch die in der Relevanz skizzierten Informationen. Die Situation, der sich der konfessionelle katholische Religionsunterricht an österreichischen Schulen momentan ausgesetzt sieht, ist von vielerlei Schwierigkeiten geprägt, sodass die Erhebung und Wahrnehmung der Sorgen der Lehrer*innen ein höchst notwendiger Schritt ist, um sie auch angemessen zu entlasten und keine scheinhaften Lösungen zu finden, die zu keiner Minimierung der Problematik (Abmeldungen, Randexistenz u. v. m.) führen. Somit erfüllt die im Rahmen der Masterarbeit durchgeführte Analyse dieses Gütekriterium, das

²⁴⁸ Vgl. P. MAYRING (2015), Qualitative Inhaltsanalyse, 126.

²⁴⁹ Vgl. ebd., 127.

²⁵⁰ Vgl. P. MAYRING (1985), Qualitative Inhaltsanalyse, 208.

schon in dem allgemeinen Ablaufmodell nach Philipp Mayring Verankerung findet.

6) *Stabilität*: Dieses Gütekriterium ist erreicht, wenn dasselbe Auswertungsinstrumentarium ein weiteres Mal auf das vorhandene sprachliche Dokument angewendet wird.²⁵¹ Diesem wurde die durchgeführte Analyse gerecht, indem nach der abgeschlossenen Bildung der Codes, also der Entscheidung, dass keine weiteren notwendig sind (dieser Arbeitsschritt benötigt eine mehrfache Sichtung des Materials, vgl. Ablaufmodell in Kapitel 1.4.), nochmals das gesamte Material mithilfe von MAXQDA gesichtet worden ist und überprüft wurde, ob dieselben Codes erarbeitet werden können oder ob es zu Verschiebungen kommt.

7) *Reproduzierbarkeit*: Dieses Gütekriterium beschreibt die Wahrscheinlichkeit, mit der ein/e andere/r Codierer*in zu demselben Ergebnis kommen würde.²⁵² In diesem Fall lässt sich dieses Kriterium nicht überprüfen, da es nur eine Codiererin gibt und somit der von Krippendorff zur Berechnung dieser Wahrscheinlichkeit vorgeschlagene Koeffizient nicht aufzulösen wäre. Bestünde die Möglichkeit jedoch dazu, so müsste dieser „auch den Koeffizienten um die Zahl der zufällig zu erwartenden Stände angeben [und; Anmerkung d. Verfasserin] Übereinstimmungen bereinigen [...]“²⁵³.

8) *Exaktheit*: Diese meint die Regelgeleitetheit der Analyse²⁵⁴ und ist erfüllt worden, indem die Codierregeln im Vorhinein klar definiert worden sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die hier vorliegende qualitative Inhaltsanalyse vier der acht Gütekriterien erfüllt. Wie bereits erwähnt, ist es kein Mangel, dass der Stichprobengültigkeit nicht zu hundert Prozent nachgekommen wird, da die wissenschaftliche Deutung des Materials nicht von Anfang an vorgesehen war. Dass kein Vergleich mit anderen Erhebungen möglich ist, zeugt ebenso nicht von einer unwissenschaftlichen Vorgehensweise. Eine Untersuchung muss immer den Beginn bilden und es wäre denkbar, dass in Zukunft in anderen

²⁵¹ Vgl. P. MAYRING (2015), Qualitative Inhaltsanalyse, 127.

²⁵² Vgl. ebd.

²⁵³ Ebd., 128.

²⁵⁴ Vgl. P. MAYRING (1985), Qualitative Inhaltsanalyse, 208.

Diözesen Österreichs ähnliche Befragungen stattfinden könnten, die anschließend mit dieser Auswertung verglichen werden könnten.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, entstand im Vorfeld dieser Masterarbeit eine erste oberflächlichere Auswertung der Lehrer*innenaussagen, die von einer Kollegin und der Autorin dieser Arbeit gemeinsam durchgeführt worden ist. Somit lässt sich Folgendes festhalten: Auch wenn dies im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit nicht mehr möglich gewesen ist, gab es dennoch in einem ersten Schritt eine zweite codierende Person, weswegen auch das Kriterium der Reproduzierbarkeit zum Teil gegeben ist.

Schließlich lassen sich aus persönlichen Äußerungen, die sehr stark von subjektiven Empfindungen geprägt sind, keine Prognosen ableiten. Dies ist jedoch nicht als Mangel anzusehen, der Fokus ist schlichtweg ein anderer gewesen. Es war nicht das Ziel der Erhebung, Lehrer*innen nach Zukunftsmodellen zu befragen, sondern sie mit ihren Ängsten wahrzunehmen. Das Durchbuchstabieren von möglichen Zukunftsmodellen eines konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts wird nun im Zentrum des theoretischen Teils dieser Masterarbeit stehen, bevor in einem resümierenden Schritt untersucht wird, ob die angedachten Alternativen den Ängsten der Lehrpersonen nachkommen oder daran vorbei arbeiten.

3. Zukunftsmodelle des konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts

Wie aus der Einleitung sowie den Statement-Kärtchen klar hervorgegangen ist, befindet sich der konfessionelle (katholische) Religionsunterricht in einer prekären Situation. Einerseits gerät seine monokonfessionelle Ausrichtung stark unter Kritik, andererseits wird seine Daseinsberechtigung im schulischen Fächerkanon überhaupt in Frage gestellt. Um der Sorge der Lehrkräfte entgegenzuwirken, dass er aufgrund der vielseitigen Missbilligungen tatsächlich aufgehoben und aus der Schule verdrängt wird, braucht es zahlreiche religionspädagogische Überlegungen, die den aktuellen Trend ernst nehmen und sich Gedanken bezüglich Alternativen zu einem monokonfessionellen Religionsunterricht machen.

Aus diesem Grund werden nun diesbezüglich zwei Wege beschrieben, die in dem gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs besprochen und zum Teil auch schon umgesetzt werden. Der erste Weg beschäftigt sich mit der Problematik der monokonfessionellen Ausrichtung des (katholischen) Religionsunterrichts in Österreich. Der zweite Pfad zeigt, wie Bekenntnisorientierung auch innerhalb einer religiös pluralen Schüler*innenschaft haltbar ist.

3.1. Der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht (dk:RU)

3.1.1. Beschreibung der Ausgangslage

Mit der Frage, ob der konfessionelle Religionsunterricht ein Auslaufmodell ist, stieß Claudia Gärtner 2015 die Debatte um die Herausforderung an, wie man diesen wieder als ein festes Glied öffentlicher Bildung im postsäkularen Zeitalter erscheinen lassen kann.²⁵⁵ Dreh- sowie Angelpunkt jener Debatte ist das Stichwort ‚Konfessionalität‘.²⁵⁶ An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass mit dem Blick

²⁵⁵ Vgl. C. GÄRTNER, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19)

²⁵⁶ Vgl. U. RIEGEL, Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018, 5; [*in Folge*: U. RIEGEL, Wie Religion in Zukunft unterrichten?].

auf ganz Europa dieses Problem der Konfessionalität nicht in allen Staaten gegeben ist. Während in Österreich, sowie in weiteren Ländern des deutschsprachigen Raums, der Fokus auf das ‚learning in religion‘ bzw. ‚learning from religion‘ gelegt wird, gibt es einige europäische Länder, die das ‚learning about religion‘²⁵⁷ zum Ziel haben, wie zum Beispiel die skandinavischen Staaten.²⁵⁸ Aufgrund dieser religionspädagogischen Ausrichtung Österreichs ist auch hier die monokonfessionelle Organisationsform des Religionsunterrichts anzutreffen. Doch diese monokonfessionelle Ausrichtung des Religionsunterrichts trifft seit einigen Jahren, wie bereits in der Einleitung erwähnt worden ist, auf enormen Gegenwind.²⁵⁹ Grund hierfür ist zum Beispiel – laut Matthias Scharer – die in der säkularen Gesellschaft vorherrschende Meinung, dass religiöse Gewalt, die insbesondere dem Christentum und Islam zugeschrieben wird, nur dadurch unterbrochen werden kann, indem alle öffentlichen Lebensbereiche eine Säkularisierung erfahren und Religion somit rein zu einer Privatsache verkommt.²⁶⁰ Diese in der Gesellschaft stark vertretene Ansicht wird durch zahlreiche Medienberichte scheinbar bestätigt. So hat Alexander van Dellen zufolge die Veröffentlichung einer Studie über die Ansichten muslimischer Religionslehrer*innen zu den Zielen und Aufgaben des islamischen Religionsunterrichts, zur Rechtsstaatlichkeit, zu religiösem Extremismus und religiös motivierter Gewalt dazu geführt, dass die konfessionelle

²⁵⁷ Mit Michael Grimmitt werden drei Typen religiöser Bildung differenziert, wenngleich sie in der Praxis größtenteils vermischt vorkommen: (1) learning in religion, (2) learning about religion und (3) learning from religion. (1) erfolgt aus einer Innenperspektive heraus, es geht darum, die Schüler*innen in der religiösen Tradition, der sie angehören, religiös zu bilden und zu erziehen. (2) ist mit einem religionskundlichen Unterricht zu vergleichen. Alle Religionen werden in diesem als gleichberechtigt und gleichwertig angesehen und werden von einer Außenperspektive her betrachtet. Die eigene Einstellung und Haltung sowohl der Lehrenden als auch Lernenden werden in solch einem Konzept eines Religionsunterrichts ausgeklammert. (3) stellt die Erfahrungen der Lernenden in den Vordergrund. Ziel ist es, dass die Schüler*innen eine eigene religiöse Identität entfalten (vgl. hierzu: M. GRIMMITT, Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England, in: P. BIEHL (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 3, Neukirchen-Vluyn 1986, 191-202).

²⁵⁸ Vgl. A. VAN DELLEN, Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig? Einblicke in die Situation, in aktuelle Herausforderungen und mögliche Perspektiven religiöser Bildung an öffentlichen Schulen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15/1 (2016) 153-172, hier: 155; [in Folge: A. VAN DELLEN, Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig?]; P. SCHREINER, Religionsunterricht, international, in: WiReLex, 2016, abrufbar unter: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Religionsunterricht_international___2018-09-20_06_20.pdf (Stand: 05.12.2020).

²⁵⁹ Vgl. A. VAN DELLEN, Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig?, 155, 164.

²⁶⁰ Vgl. M. SCHARER, Thesen zur Zukunftsfähigkeit des konfessionellen und von den (anerkannten) Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterrichts (RU), 2010, URL: https://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/texte/848.html#_ftn6 (Stand: 05.12.2020).

Ausrichtung des Religionsunterrichts insgesamt heftig debattiert und in Frage gestellt worden ist.²⁶¹ Dasselbe spiegelt sich in den Sorgen der Lehrkräfte wider, wenn sie klagen, dass die Wertschätzung des Religionsunterrichts allerorts und allseits abnimmt.

Des Weiteren, und hier zeigt sich erneut eine Parallele zwischen dem religionspädagogischen Diskurs und den Statements der Lehrkräfte, lässt sich festhalten, dass die monokonfessionelle Ausrichtung des Religionsunterrichts auch aufgrund der Religionsvielfalt, die in Österreich gegenwärtig ist, eine Herausforderung darstellt. Die nachfolgende Graphik soll einen groben Überblick über die religiöse Zusammensetzung der österreichischen Bevölkerung bieten. Genauere Daten sind aufgrund der Regelung, dass ab dem Jahr 2001 im Zuge der Volkszählung die Religionszugehörigkeit nicht mehr abgefragt werden darf, nicht zugänglich. Die Übermittlung dieser Daten beruht seitdem auf Freiwilligkeit, weswegen die folgenden Zahlen nur als Schätzung angesehen werden dürfen.²⁶²

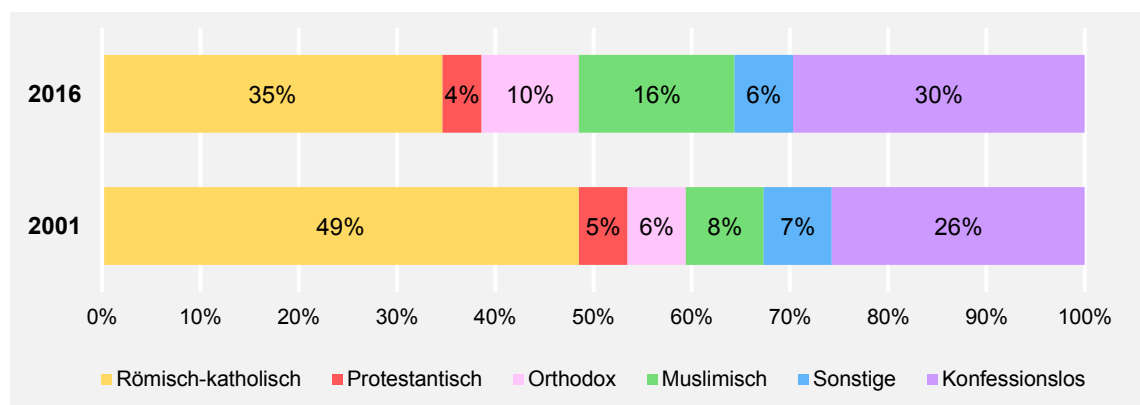


Abbildung 13: Überblick Religionsverteilung Österreich 2001 & 2016
Quelle: Österreichischer Integrationsfonds (Hg.), Demographie und Religion in Österreich, 12.

Anhand dieser Graphik lässt sich deutlich ablesen, dass zwischen der letzten offiziellen Erhebung der Religionszugehörigkeit im Jahr 2001 und der Schätzung im Jahr 2016 die katholische Konfession an Mitglieder verloren hat, während die anderen religiösen Gruppen bis auf ‚Sonstige‘ Zuwächse verzeichnen. Österreich ist also nicht mehr ein rein katholisches Land, wie es früher angenommen wurde. Diesem Umstand wurde nun Rechnung getragen, indem „[s]eit 2014 16 Kirchen

²⁶¹ Vgl. A. VAN DELLEN, Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig?, 164.

²⁶² Vgl. ÖSTERREICH DIGITALES AMT, Religionsgemeinschaften in Österreich – Statistik, URL: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein___austritt_und_religionen/3/Seite.820018.html (Stand: 05.12.2020).

und Religionsgemeinschaften als Körperschaften öffentlichen Rechts vom Staat anerkannt [sind]²⁶³ und somit auch das Recht haben, einen Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen Österreichs anzubieten. Dies führt jedoch in den Bildungsinstitutionen zu großen administrativen Problemen, wie ebenso sehr häufig in den Aussagen der Lehrer*innen, die vom Schulamt befragt worden sind, geklagt worden ist. Somit geraten der Religionsunterricht und die Religionslehrkräfte in die Abhängigkeit der für die schulische Administration zuständigen Personen, die abhängig von ihren Entscheidungen den Religionsunterricht mehr oder weniger in eine Randstellung drängen können.²⁶⁴ Dass dies keine befriedigende Situation ist, fassen Martin Jäggle und Philipp Klutz folgendermaßen zusammen: „Diesen Prozess [= Verdrängung des Religionsunterrichts, Anmerkung d. Verfasserin] kann die Administration einer Schule beschleunigen oder behindern.“²⁶⁵

3.1.2. Theologische Argumentationslinie für den dk:RU

Nachdem die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen skizziert wurden, die einen dk:RU notwendig machen, soll in diesem Abschnitt nun eine theologische Argumentationslinie präsentiert werden, die seine Unverzichtbarkeit unterstreicht. Anhand eines Plädoyers von Norbert Mette wird versucht zu verdeutlichen, weswegen die interreligiöse Kooperation, auf der der dk:RU als Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (KoKoRu) fußt, aus theologischer Perspektive unabdingbar ist.

Norbert Mettes These lautet wie folgt: Die Behandlung religiöser Fragestellungen sowie Thematiken bildet einen unerlässlichen Teil der Bildung, wenn man ihrer klassischen Auffassung folgt. Dieser zufolge geht es bei Bildung darum, die Menschen, nachdem sie diese erfahren haben, als Personen zu entlassen, die die Kompetenz besitzen, sowohl das eigene Leben als auch das Miteinander mit

²⁶³ T. KROBATH, Das Wiener Projekt des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts. Potentiale und Fragen zur Zukunft des Religionsunterrichts in Österreich, in: T. KNAUTH/W. WEIß (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster 2020, 105-119, hier: 106; [in Folge: T. KROBATH, Das Wiener Projekt des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts]. (Religionen im Dialog 19)

²⁶⁴ Vgl. ebd., 106, 108.

²⁶⁵ M. JÄGGLE/P. KLUTZ, Religiöse Bildung an Schulen in Österreich, in: DERS./M. ROTHGANGEL/T. SCHLAG (Hg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, Göttingen 2013, 69-93, hier: 79. (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5,1)

anderen Menschen und der Umwelt verantwortungsbewusst zu formen, damit auch Zukunft möglich ist.²⁶⁶

Diese Zukunftsperspektive scheint jedoch gegenwärtig aufgrund von Vernachlässigungen seitens der vorherigen Generation hinsichtlich Nachhaltigkeit gefährdet zu sein. Aus diesem Grund, da diese Vernachlässigung das Leben auf der Erde massiv bedroht, müssen seitens der Bildung alle Potentiale freigesetzt werden, die dazu beitragen, dass die jetzige Generation die vorhin beschriebene Kompetenz der Gestaltung eines verantwortungsvollen Zusammenlebens ausbildet. Dies ist ein Unterfangen, welches sich von jenen Bildungsverständnissen abgrenzt, die einer bloß funktionalen²⁶⁷ Ausrichtung folgen und die die Vorbereitung der gegenwärtigen Generation als einsetzungsfähiges Arbeitspotential zum einzigen Ziel haben. Somit wird sich auch gegen die Funktionalisierung von Religion ausgesprochen. Sie soll sich vielmehr jenen Herausforderungen der Menschheit annehmen, für die bislang keine Lösungen in der Technologie gefunden worden sind. Ihr wohnt nämlich eine Weisheit inne, die keineswegs Lösungen bereitstellt, die die gegebenen Schwierigkeiten ein für alle Mal beseitigen, „aber Grundbegriffe und -überzeugungen für einen gehaltvollen Sinn für Humanität aufweist, wie Menschenwürde [...] sowie eine Sammlung von Ratschlägen für ein dem Maß des Menschlichen gerecht werdendes Leben und Zusammenleben enthält“²⁶⁸. Diese Weisheit ist jedoch so konzipiert, dass sie in je unterschiedlichen Situationen verändert und angepasst werden muss, indem eine Synthese aus der Akzeptanz des Neuen und des Einspruchs dagegen gesucht wird. Zudem ist es von größter Notwendigkeit, sich mit dem entsprechenden fachlichen Diskurs auseinanderzusetzen, der hinsichtlich widersprüchlicher Thematiken, wie zum Beispiel Euthanasie, existiert. Daraus kann gefolgert werden, dass Religion ein hohes Bildungspotential aufweist.²⁶⁹

²⁶⁶ Vgl. N. METTE, Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen. Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht, in: ÖRF 26/2 (2018) 9-30, hier: 24-25; [in Folge: N. METTE, Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen].

²⁶⁷ Mit funktional ist die Leistungsorientierung gemeint. Wie bringt mich das Gelernte weiter? Wie kann ich es verwerten?

²⁶⁸ N. METTE, Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen, 26.

²⁶⁹ Vgl. ebd., 25-26.

Die Frage, die sich nun an diesem Punkt stellt, ist, was dies mit den Schüler*innen und dem Religionsunterricht zu tun hat. Es kann nicht das Ziel religiöser Bildung sein, die Lernenden zu einem Glauben zu erziehen.²⁷⁰ Nach Helmut Peukert geht es um die Entwicklung „religiöser Urteilstkraft“²⁷¹ bei Kindern und Jugendlichen. Damit ist eine

Urteilsfähigkeit, ob religiöse Traditionen und Praktiken der menschlichen Grundsituation mit ihren Grenzerfahrungen gerecht werden oder ob sie diese Grundsituation rein illusionär oder ideologisch verschleiern und entschärfen, etwa nur Techniken der psychischen Stabilisierung für den ökonomischen Konkurrenzkampf anbieten oder menschliche Ohnmachtserfahrungen zum Erhalt der Macht religiöser Institutionen ausbeuten²⁷²,

gemeint. Junge Menschen erklären Religion und Glaube dann für nicht belanglos, wenn sie die Erfahrung machen, dass es nicht nur darum geht, religiöse Traditionen zu kennen und wiedergeben zu können. Hierfür ist ebenso relevant, dass die Jugendlichen nicht das Gefühl haben, missioniert zu werden. Sie empfinden Religion und Glauben dann für bedeutsam, wenn sie sehen, dass ihnen die Möglichkeit geboten wird, ihre Identität zu finden und dies im Kontext einer ungewissen Zukunft für ein Zusammenleben, in welchem Unterschiedlichkeiten akzeptiert werden, aber auch ein umfassender Rahmen mit Existenzchancen für alle etabliert wird. Hierzu muss den Kindern und Jugendlichen ein Raum geboten werden, in welchem ihnen religiöse Traditionen gelehrt werden, es ihnen aber auch erlaubt ist, jene Konventionen in Einzelteile zu zerlegen, um somit hinter sie blicken und sie auch einer Kritik unterziehen zu können, um zu prüfen, ob sie lebensförderlich sind. Dies soll jedoch nicht nur so vonstattengehen, als dass die religiösen Traditionen aus der heutigen Perspektive beurteilt werden, sondern dass auch jene Traditionen die heutige Perspektive beleuchten.²⁷³

Werden die benannten Aspekte (Nicht-Funktionalisierung der Religion, religiöse Urteilstkraft sowie Lebensdienlichkeit der Religion) als Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts verstanden, so legt sich nach Norbert Mette eine Form des Religionsunterrichts nahe, die die Konfessionalität beibehält, aber in der

²⁷⁰ Vgl. ebd., 26.

²⁷¹ H. PEUKERT, Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn 2015, 286.

²⁷² Ebd.

²⁷³ Vgl. N. METTE, Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen, 27.

Kooperation aller Religionsgemeinschaften stattfindet, die das Recht haben, einen Religionsunterricht zu erteilen.²⁷⁴ Zwar entspricht der dk:RU nicht zur Gänze diesem Plädoyer von Norbert Mette, jedoch stellt er einen ersten Schritt in die richtige Richtung in Österreich dar, indem es zu einer Kooperation zwischen fünf Konfessionen des Christentums kommt und somit die Starrheit des monokonfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts endlich aufgebrochen wird.

3.1.3. Entstehungskontext

Am 15. Dezember 2016 kamen auf Bitte des katholischen Schulbischofs Wilhelm Krautwaschl die Vertreter*innen der in Österreich anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften zusammen, um mit religionspädagogischen Expert*innen über die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts zu sprechen.²⁷⁵

Das Fazit dieses Treffens kann wie folgt rekapituliert werden: „Die Kirchen und Religionsgesellschaften wollen beim konfessionellen Religionsunterricht stärker als bisher kooperieren und können dabei auf bereits bestehenden Modelle aufbauen.“²⁷⁶ Die Kooperation zwischen den Kirchen und Religionsgemeinschaften kann auf eine lange Geschichte zurückblicken, jedoch ist es nach gewisser Zeit zu einem Stillstand gekommen, dem das Projekt dk:RU entgegenwirken und die Kooperation wiederbeleben soll.²⁷⁷

Im Schuljahr 2001/02 wurde zum ersten Mal das Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts implementiert. Damit ist es gelungen, bereits vorhandene Kooperationsformen, die sich aus rechtlicher Perspektive in einem Grenzbereich befunden haben, zu legitimieren.²⁷⁸ Das Motto dieses Projekts in Wien²⁷⁹ lautete hierbei ‚Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende

²⁷⁴ Vgl. ebd., 27.

²⁷⁵ Vgl. KATHOLISCHE KIRCHE ERZDIÖZESE WIEN, Kirchen entwickeln Zukunftsperspektiven für Religionsunterricht, 16.12.2016, URL: <https://www.erzdioezese-wien.at/site/home/nachrichten/article/54292.html> (Stand: 05.12.2020).

²⁷⁶ Ebd.

²⁷⁷ Vgl. H. MIKLAS, Konfessionell-Kooperativer Religionsunterricht, in: ÖKUMENISCHER RAT DER KIRCHEN IN ÖSTERREICH (Hg.), Begegnung und Inspiration. 50 Jahre Ökumene in Österreich, Wien 2008, 250-254, hier: 254.

²⁷⁸ Vgl. C. MANN/M. BÜNKER, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen. Zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich, in: H. BASTEL u. a. (Hg.), Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen, Wien 2006, 19-29, hier: 22.

²⁷⁹ Diese Ortsangabe ist von enormer Bedeutung, da der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in unterschiedlichen Städten verschieden umgesetzt worden ist. Ein Vergleich zwischen

anerkennen'. Nachdem es in diesem Projekt zu einer Stagnation gekommen ist, wurde schließlich versucht, es zu erneuern und interreligiös auszuweiten. Das Prinzip der Dialogizität wurde in den Fokus des Vorhabens des dk:RU gerückt, welches 2015/16 gestartet worden ist. In erster Linie war dies ein Projekt der Evangelischen Kirchen, der Orthodoxen Kirchen und der katholischen Erzdiözese Wien. 2016 kam die Altkatholische Kirche dazu, womit nun alle, die sich schon am KoKoRu, welcher bis 2017 noch parallel zum dk:RU stattgefunden hat, beteiligt haben, wieder am selben Strang ziehen. In der Zwischenzeit haben sich auch die Freikirchen diesem Vorhaben angeschlossen.²⁸⁰ Eine interreligiöse Ausweitung ist somit aber weiterhin ausständig. Die von Schulbischof Wilhelm Krautwaschl geforderte Erhöhung der Kooperation ist jedoch eingetreten, indem sich weitere christliche Konfessionen (Altkatholische Kirche und Freikirchen) ab dem Jahr 2016 diesem Projekt angeschlossen haben.

3.1.4. Rechtliche Rahmenbedingungen

Das Projekt dk:RU folgt dem Religionsunterrichtsgesetz. Aus diesem Grund bleibt, wie darin vereinbart, die Konfessionalität gewahrt, indem entsprechende Lehrkräfte zur Verfügung gestellt werden und auch die Prüfung der Einhaltung der jeweiligen Lehrpläne erfolgt. Wie schon bei dem KoKoRu gibt es keine einheitliche Durchführung des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts, sondern die konkrete Durchsetzungsform muss abhängig von dem jeweiligen Schulstandort zwischen den Lehrkräften, der Direktion und der Schulaufsicht gemeinsam mit den an diesem Projekt beteiligten Kirchenleitungen vereinbart werden. Auch Schüler*innen, die kein Bekenntnis haben, dürfen an solch einem Religionsunterricht teilnehmen. Dies ist sogar wünschenswert, da es zwei Vorteile mit sich bringt. Zum einen könnte somit eine Klassenteilung vermieden werden und zum anderen könnten so auch säkulare Weltansichten in den Religionsunterricht eingebunden werden. Voraussetzung dafür ist, dass die betroffenen Lernenden

Wien und Tübingen zeigt beispielsweise, dass während man in Tübingen bereits Gemeinsamkeiten stärken wollte, man in Wien davon ausgegangen ist, dass man diese zunächst erkunden muss. Auch versuchte man in Wien im Gegensatz zu Tübingen nicht gleich den Unterschieden gerecht zu werden, sondern diese erstmals wahrzunehmen und anzuerkennen (vgl. hierzu: T. KROBATH, Das Wiener Projekt des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts, 108).

²⁸⁰ Vgl. T. KROBATH, Das Wiener Projekt des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts, 108-109.

eine bestimmte Konfession auswählen und sich für diese in Form eines Freigegegenstandes anmelden. Es bleibt aber weiterhin auch die Abmeldemöglichkeit bestehen.²⁸¹

3.1.5. Konzeptionelle Ausrichtung des dk:RU

Wenn im dk:RU der Dialog die zentrale Stelle einnimmt, gilt es näher zu erörtern, was mit Dialog gemeint ist und was die Verantwortlichen damit zu bezwecken versuchen. In dem dialogischen Modell wird der Religionsunterricht als Ort angesehen, an dem anhand gemeinschaftlicher Beschäftigung mit differenten konfessionellen Ansichten und deren Gehalt die Schüler*innen verschiedene Ressourcen für ihre Lebensgestaltung erhalten.²⁸² Grundsätzlich möchte

das Konzept eines dk:ru [...] beiden Aspekten [= Verständnis der eigenen und Kennenlernen der fremden Religion und Kultur, Anmerkung d. Verfasserin] gerecht werden, indem es Pluralität nicht als Erschwernis, sondern als Bildungsaufgabe aufgreift, aber auch als Möglichkeit, die eigene Identität zu stärken²⁸³.

Er zielt also auf folgende Aspekte ab:

- dk:RU setzt sich als Aufgabe, sich der in der Gesellschaft zunehmenden Pluralität und einem gewaltfreien Zusammenleben anzunehmen.
- Durch die Implementierung des dk:RU erarbeitet sich die entsprechende Schule eine offene Haltung gegenüber religiöser und weltanschaulicher Verschiedenheit.
- Durch die Zusammenarbeit mit Lehrenden und Schüler*innen, die ein anderes religiöses Bekenntnis als das eigene haben, wird der Religionsunterricht gestärkt.
- Sowohl die Religionslehrkräfte als auch die Kinder und Jugendlichen profitieren von der Diversität und der gegenseitigen Akzeptanz.

²⁸¹ Vgl. M. GÖLLNER, Kritische Anfragen und Erwartungen an den Religionsunterricht aus der Sicht der Römisch-Katholischen Kirche. Das Projekt eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in der Stadt Wien (dk:RU/stadt), in: J. BAIR/W. REES (Hg.), Religionsunterricht in der öffentlichen Schule im ökumenischen und interreligiösen Dialog, Innsbruck 2017, 31-37, hier: 34-35; [in Folge: M. GÖLLNER, Kritische Anfragen und Erwartungen an den Religionsunterricht] (Conference Series Religion und Staat im Brennpunkt 2)

²⁸² Vgl. U. RIEGEL, Wie Religion in Zukunft unterrichten?, 113.

²⁸³ M. GÖLLNER, Kritische Anfragen und Erwartungen an den Religionsunterricht, 33.

- dk:RU forciert die jeweiligen Berührungspunkte der an diesem Projekt teilnehmenden Konfessionen, ohne hierbei die Differenzen zu nivellieren.
- Es wird eine Dialogfähigkeit in Hinblick auf religiös-weltanschauliche Fragestellungen eingeübt.
- Schüler*innen sowie Lehrkräfte bauen ihr Bewusstsein über die persönliche religiöse Herkunft vor der Interpretationsfolie der anderen Konfessionen aus.²⁸⁴

Indem es also im dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht darum geht, sich sowohl mit der eigenen als auch mit fremden religiösen Traditionen auseinanderzusetzen, wird Religion sowohl aus einer Teilnehmer*innen- als auch aus einer Beobachter*innenperspektive heraus thematisiert. Es findet also, um auf die Begrifflichkeiten von Michael Grimmitt nochmals zurückzukommen, eine Mischung aus ‚learning in religion‘ und ‚learning from religion‘ statt.

Wie bereits erwähnt, steht in dieser Form des Religionsunterrichts der Dialog im Zentrum. Genauere Ausführungen zu dem, was im dk:RU unter Dialog verstanden wird, fehlen jedoch in der einschlägigen Fachliteratur. Es mangelt also an einem didaktisch begründeten sowie näher beleuchteten Dialogkonzept. Thomas Krobath gibt daher an, dass

[d]ie sich aus dem deutschsprachigen religionspädagogischen Diskurs mit den zentralen Begriffen Dialog, Begegnung und Beziehung im Rahmen von Bildung [...] ergebende Konsequenz, dass dialogischer Unterricht per definitionem auf Begegnung mit anderen angelegt sei [...], hier interkonfessionell umgesetzt [wird]²⁸⁵.

So fehlt es des Weiteren von allen am dk:RU partizipierenden Kirchenleitungen an Offenlegungen in Hinblick auf den dialogischen Charakter ihrer eigenen Konfession und hinsichtlich der Bereitschaft, dialogische Lernräume zu schaffen. Dennoch lassen sich in den Rückmeldungen der Schüler*innen bezüglich des dk:RU Erfahrungen heraushören, die auf dialogischen Momenten fußen, wie zum Beispiel das in Kontakttreten mit andersgläubigen Lernenden, gemeinsame

²⁸⁴ Vgl. ERZBISCHÖFliches SCHULAMT FÜR SCHULE UND BILDUNG u. a., dk:RU. dialogisch konfessioneller : Religionsunterricht, 2020, abrufbar unter: https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2020/06/dk_RU_Broschuere_2020_Version_3_Juni_2020_Web.pdf, 10; [in Folge: ERZBISCHÖFliches SCHULAMT FÜR SCHULE UND BILDUNG u. a., dk:RU].

²⁸⁵ T. KROBATH, Das Wiener Projekt des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts, 115.

Ausflüge sowie ein Lernen voneinander. Das positive Feedback der Lerner*innen, das vor allem auf den Erfahrungen der Begegnung in Respekt mit anderen basiert, verlangt von den Verantwortlichen, wenn sie diesem mit Ernsthaftigkeit begegnen möchten, eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Dialog und seiner Charakteristik im dk:RU ab.²⁸⁶

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass in Bezug auf dieses Modell noch viel an Arbeit und Schärfungen gefordert ist und jenes nicht als ein fertiges Konstrukt angesehen werden kann.²⁸⁷ Aber genau in dieser Unvollkommenheit scheint der Meinung der Autorin dieser Arbeit nach auch das zukünftige Potential dieses Konzepts zu liegen, da es in der Lage ist, auf sich stets wandelnde Zeichen der Zeit einzugehen und den konfessionellen (katholischen) Religionsunterricht nicht in ein abgeschlossenes Schema presst, so wie es über viele Jahre hinweg in seiner ausschließlichen monokonfessionellen Ausrichtung der Fall war.

3.1.6. Praktische Umsetzung

Der dk:RU wird an den österreichischen Schulen in zwei Formen angeboten: (1) Modell Delegation und (2) Modell Teamteaching. Kennzeichnend für die Form der Delegation ist, dass eine Lehrperson die konfessionell gemischte Gruppe unterrichtet. Dabei wird besonders beachtet, dass alle religiösen Traditionen gleichwertig behandelt werden und der intersubjektive Austausch nicht vernachlässigt wird. Die Lehrpersonen der Konfessionen, die im Unterricht abwesend sind, besuchen ihn immer wieder, um dies zu garantieren. Im Vergleich dazu wird im Modell des Teamteachings der Unterricht in einer konfessionell heterogenen Klasse von zwei Religionslehrer*innen, die ebenso zwei unterschiedlichen christlichen Kirchen angehören, geführt. Hiermit legen sie Zeugnis des im Zentrum ihres Religionsunterrichts stehenden Dialogs ab.²⁸⁸

Die praktische Implementierung des dk:RU hat neben großen Chancen einer interkonfessionellen und in Zukunft vielleicht gar einer interreligiösen Kooperation, die auf Dialog basiert und ein Lernen von und miteinander zu ermöglichen

²⁸⁶ Vgl. ebd., 115-116.

²⁸⁷ Vgl. ebd., 116.

²⁸⁸ Vgl. ERZBISCHÖFLICHES SCHULAMT FÜR SCHULE UND BILDUNG u. a., dk:RU, 11.

versucht, auch einige Herausforderungen mit sich gebracht, die an dieser Stelle kurz Erwähnung finden sollen: Friedrich Schweitzer u. a. zufolge gehören zu diesen Schwierigkeiten der Mangel an geeigneten Lehrkräften, fehlende Bereitschaft zur Zusammenarbeit, ihrer Planung sowie Nachbereitung und mangelndes Angebot an Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte.²⁸⁹ Ebenso fehlt es, wie auch aus einem der ausgewerteten Statement-Kärtchen klar hervorgegangen ist, an geeignetem Material.²⁹⁰

3.1.7. Stimmen zum dk:RU

Die Implementierung des dk:RU an einigen Schulstandorten in Österreich ist auch wissenschaftlich evaluiert worden, indem an vier unterschiedlichen Bildungseinrichtungen verschiedene an diesem Projekt beteiligte Personen befragt worden sind²⁹¹, deren Stimmen im Folgenden blitzlichtartig dargestellt werden, um einen Einblick in das Potential dieser alternativen Form des konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts zu erlangen.

Die im Rahmen dieser Evaluation befragten Lehrer*innen betonen das Potential, welches der dk:RU für ein gewaltfreies Miteinander in einer vielschichtigen Gesellschaft aufweist. Einige Lehrkräfte befürworten die Einführung dieser Form des Religionsunterrichts wiederum aus dem praktischen Grund, der eigentlich zur Entwicklung des dk:RU geführt hat. Christlicher Religionsunterricht wird hierdurch wieder möglich, da aufgrund der abnehmenden Schüler*innen mit einem christlichen Bekenntnis ein nach den Konfessionen geteilter Unterricht oftmals nicht mehr möglich gewesen ist.²⁹²

Wie in dem Unterkapitel zuvor erwähnt, sind auch einige Herausforderungen mit dem dk:RU verbunden, die die Lehrkräfte vor allem in didaktischer und pädagogischer Hinsicht vernehmen. So wünschen sie sich mehr Unterstützung

²⁸⁹ Vgl. F. SCHWEITZER u. a., Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg im Breisgau 2006, 202, 205.

²⁹⁰ Vgl. W. REES, Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs, in: ÖRF 26/2 (2018) 47-68, hier: 67.

²⁹¹ Vgl. T. KROBATH/D. LINDNER, Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. Perspektiven aus der Evaluation des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien, in: ÖRF 25/2 (2017) 164-172, hier: 165.

²⁹² Vgl. ebd., 167.

hinsichtlich der Abstimmung der Lehrpläne sowie, wie bereits Friedrich Schweitzer angesprochen hat, mehr Material, das auf diese spezifische Form des Religionsunterrichts didaktisch und methodisch angepasst ist. Zudem bevorzugen die im Laufe dieser Evaluation befragten Religionslehrer*innen, dass der dk:RU vor allem in Form des Teamteachings stattfindet, da ohne jenes kein wirklicher Dialog vorgelebt werden würde.²⁹³

Als eine zentrale Problematik wird ebenso angesehen, dass viele Schüler*innen, und hier lässt sich eine Parallele zu den im Kontext der Auswertung der Statement-Kärtchen vom Religionslehrer*innentag 2018 entwickelten Codes ‚Religionsferne‘ und ‚Vermittlungsproblematik‘ feststellen, keinerlei Wissen bezüglich ihrer Konfession aufweisen. Einige Lehrkräfte sehen aber genau hier die Chance des dk:RU, nämlich, dass die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen angeregt werden, mehr über die eigene in Erfahrung zu bringen, um diese auch im Dialog mit den Mitschüler*innen anderer Bekenntnisse besser nachzeichnen zu können. Diese Möglichkeit muss jedoch aus mehreren Perspektiven betrachtet werden. Das Wissensgefälle, das zwischen den Lernenden bezüglich ihrer Konfession besteht, stellt nämlich eine Problematik in die Richtung dar, als dass es sich als schwierig erweist, eine Basis für einen Dialog zu finden. Dieses benannte Gefälle ist vor allem zwischen Lernenden zu verzeichnen, die einer Mehrheits- oder Minderheitskonfession angehören. Angehörige einer Minderheitskonfession wissen mehr über ihre eigene und die fremden Mehrheitskonfessionen Bescheid als Schüler*innen einer Mehrheitskonfession.²⁹⁴

Nicht nur Stimmen von Lehrkräften, sondern auch von Schüler*innen sind in jener Evaluation erhoben worden. Die Lernenden sind größtenteils sehr positiv gegenüber der Implementierung des dk:RU eingestellt. Sie favorisieren jedoch die Form des Teamteachings. Diese positive Einstellung gegenüber dieser Form des Religionsunterrichts ist aber nur solange gegeben, bis die Schüler*innen den Eindruck gewinnen, dass sie von einer Lehrkraft, die einer anderen Konfession angehört, nicht akzeptiert werden und sich bei ihr nicht mehr wohl fühlen. Des

²⁹³ Vgl. ebd.

²⁹⁴ Vgl. ebd., 167-168.

Weiteren entwickeln sie eine Skepsis dem dk:RU gegenüber, wenn sie glauben, sie würden in jenem Unterricht mehr über die fremde Konfession lernen als über die eigene. Um am dk:RU teilnehmen zu wollen, müssen sie in diesem Ähnliches erfahren wie im Kleingruppenunterricht. Insgesamt betonen sie aber, dass sie es für wichtig halten, über andere Konfessionen gemeinsam zu lernen. Die Schüler*innen bemängeln jedoch, dass nicht auch andere Religionen, wie etwa der Islam oder Buddhismus, an diesem Projekt beteiligt sind.²⁹⁵

Zu guter Letzt sind auch die Eltern befragt worden, die ebenso wie ihre Kinder den Wunsch äußern, dass der dk:RU interreligiös aufgestellt wird. Sie erachten den dk:RU als bedeutsam, damit die Kinder und Jugendlichen eine Dialogfähigkeit und ein besseres Verständnis für andere in der Gesellschaft vertretene Konfessionen bzw. Religionen erwerben.²⁹⁶

3.2. Bekenntnisorientierter Unterricht im Klassenverband

3.2.1. Konzept

Mirjam Schambeck entwickelte dieses Konzept vor dem Hintergrund zweier Brennpunkte, die die Debatte um den Religionsunterricht am wesentlichsten bestimmen: einerseits die Bekenntnisorientierung des Religionsunterrichts und andererseits der Unterricht im Klassenverband. Die Religionspädagogin versucht diese beiden Aspekte zu vereinen, was ein Novum darstellt, als dass sie bislang als widersprüchlich angesehen worden sind. Ihrer Meinung nach ermöglicht ein Religionsunterricht im Klassenverband den Schüler*innen existenzielle Fragen dort zu thematisieren, wo sie von Bedeutung sind, nämlich in der Klasse als ‚safe space‘²⁹⁷. Es kommt folglich zu keiner Trennung der Lernenden in Hinblick auf ihre Konfession, sondern sie können – müssen aber nicht, da die Abmeldemöglichkeit weiterhin bestehen bleibt – im Klassenverband, in welchem sie auch an allen anderen Unterrichtsfächern teilnehmen, darüber sprechen, was sie

²⁹⁵ Vgl. ebd., 168-170.

²⁹⁶ Vgl. ebd., 170.

²⁹⁷ Dieser Begriff ist von R. Jackson stark geprägt worden. Darunter versteht er einen Ort, an dem die Lernenden ihre Ansichten und Meinungen offen ausdrücken können, auch wenn diese von jenen der Mitschüler*innen oder der Lehrer*innen abweichen (vgl. hierzu: R. JACKSON, Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education, Strassburg 2014, 48 [Übersetzung d. Verfasserin dieser Masterarbeit]).

beispielsweise unter Sinn und Glück verstehen. Diese Form des Unterrichts ermöglicht es, dass „Religion [...] nicht mehr zum trennenden Identitätsmarker, sondern als gemeinsames Thema sichtbar [wird]“²⁹⁸. Dies bringt jedoch inhaltliche Veränderungen mit sich. Die religiöse Diversität der Schüler*innen als auch die Anwesenheit von Lernenden ohne religiöses Bekenntnis verlangt den Lehrkräften „gesteigerte Wahrnehmungsfähigkeit bezüglich unterschiedlicher religiöser Stile der SchülerInnen“²⁹⁹ ab. Des Weiteren ist eine Pluralität der Religionslehrer*innen gefordert sowie „eine bestimmte interreligiöse und inter-weltanschauliche Differenzhermeneutik“³⁰⁰. Ebenso braucht es eigene religionsdidaktische Konzepte. Die Religionen werden aus einem bestimmten Blickwinkel heraus betrachtet, nämlich von Lehrkräften, die in jeweils der entsprechenden Religion selbst verortet sind. Diese agieren somit als sogenannte Erste-Person-Sprecher*innen. Dies ermöglicht, die unterschiedlichen religiösen Stile der Lernenden besser wahrzunehmen und die Themen des Religionsunterrichts einerseits mit Blick auf objektive Inhalte der bestimmten Religion und andererseits hinsichtlich der Lebensüberzeugung zu verhandeln, d. h. zum einen zu fragen, was für theologische Konzepte die jeweilige Religion für den Umgang mit bestimmten Themen aufweist, wie zum Beispiel dem Tod, aber zum anderen auch gleichzeitig die existenzielle Bedeutung jenes Themas zu bearbeiten, da sich Religion nicht in Inhalten erschöpft. Die Bedeutung des Todes im Islam und für seine Anhänger*innen wird folgerichtig von islamischen Religionslehrkräften mit den Schüler*innen thematisiert. Solch ein Unterricht läuft nicht additiv oder gleichzeitig ab, sondern bedarf, wie bereits erwähnt, eines eigenen religionsdidaktischen Settings und wird in mehrere Phasen unterteilt. Hinsichtlich der Organisation würde eine parallele Erteilung der verschiedenen konfessionellen Religionsunterrichte sowie des Ethikunterrichts eine optimale Voraussetzung bieten, da die verschiedensten Lehrkräfte zeitgleich ansprechbar wären, um die jeweiligen Thematiken aus der Erste-Person-Sprecher*innen-Perspektive zu verhandeln.³⁰¹

²⁹⁸ M. SCHAMBECK, „Gottlos haben wir hier nicht“. Bekenntnisorientiert Religion im Klassenverband unterrichten, in: Stimmen der Zeit 143/10 (2018) 703-711, hier: 707; [in Folge: M. SCHAMBECK, „Gottlos haben wir hier nicht“].

²⁹⁹ Ebd.

³⁰⁰ Ebd.

³⁰¹ Vgl. ebd., 705, 707-708.

Zusammengefasst kann also in einem ersten Schritt gesagt werden, dass es Mirjam Schambeck einerseits darum geht, dass Religion zwischen den Schüler*innen nicht als ein Distanzverstärker fungiert und andererseits darum, dass die Religionen in erster Linie von Personen verhandelt werden, die ihnen auch angehören, sodass über sie und ihr Proprium aus einer Teilnehmer*innen- und keiner Beobachter*innenperspektive gesprochen wird. Demnach soll zum Beispiel der Sabbat und seine Bedeutungen für Jüd*innen nicht von christlichen oder islamischen Religionslehrer*innen erschlossen werden, sondern von den jüdischen Lehrkräften selbst.

Mirjam Schambeck schlägt vor, einen bekenntnisorientierten Unterricht im Klassenverband in drei Phasen einzuteilen:

- 1) *Positionelle Darlegung*: In dieser ersten Phase geht es darum, dass die Schüler*innen eines Jahrgangs innerhalb ihres Klassenverbands von Lehrkräften, die verschiedenen religiösen Traditionen oder diversen Weltanschauungen verpflichtet sind, bezüglich eines Themas aus der Perspektive der entsprechen Lehrperson unterrichtet werden. So lernt beispielsweise die 7a über das Leben nach dem Tod aus katholischer Perspektive, die 7b über dasselbe Thema aus einem ethischen Blickwinkel und die 7c verhandelt ebenso diese Thematik aber unter einer jüdischen Sichtweise.
- 2) *Dialogische Phase*: An dieser geht es darum, dass alle Schüler*innen mit allen erschlossenen Positionen vertraut werden. Dies kann entweder in Form eines Projektunterrichts oder des Teamteachings erfolgen. Grundlegend in dieser Phase ist, dass die verschiedenen Deutungsansätze miteinander verknüpft werden, indem beispielsweise die Frage gestellt wird, „was etwa die christliche Auferstehungshoffnung angesichts der Idee bedeutet, dass mit dem Tod alles aufhört und umgekehrt, was die Paradiesvorstellung im Islam meint und was nicht“³⁰².

³⁰² Ebd., 708.

- 3) *Rückspiegelung*: Diese Phase ermöglicht es den Schüler*innen im Klassenverband nun der Frage nachzugehen, was das Gelernte für das eigene religiöse Verhältnis bedeutet.

Diese Phrasierung in jene drei Stufen sichert ab, dass in zumindest einer Phase die Schüler*innen mit jeweils der Lehrperson Kontakt haben, die derselben Konfession oder Religion angehört wie in nachfolgender Graphik deutlich wird.³⁰³

³⁰³ Vgl. ebd.

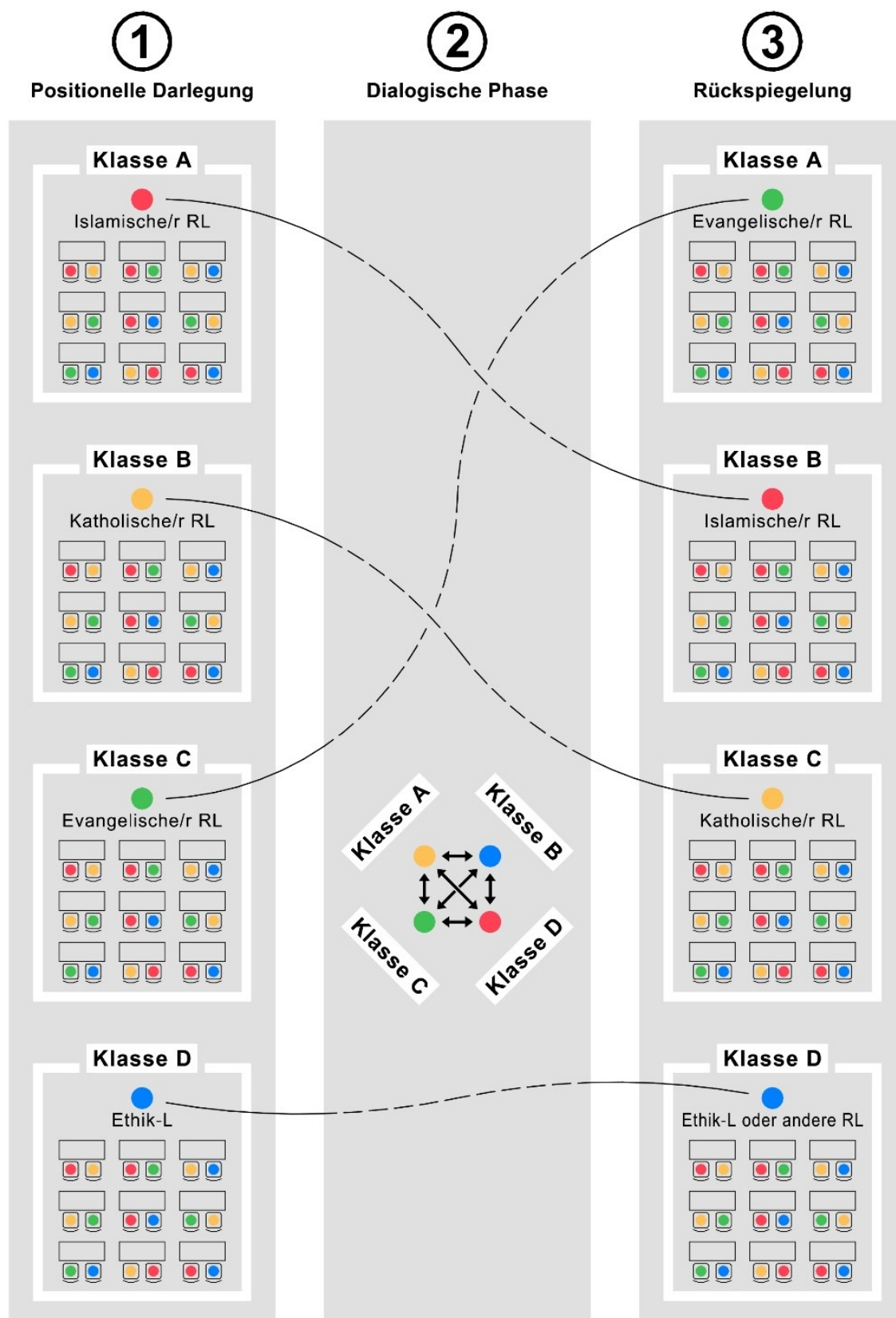


Abbildung 14: Phasen bekenntnisorientierten Unterrichts im Klassenverband
 Quelle: M. Schambeck, Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts, 45.

Dass dieses Modell auch realiter umsetzbar ist, zeigt beispielsweise das Konzept ‚Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken‘ an der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach am Main³⁰⁴. Solch eine Form des Unterrichts stößt aber auch auf zahlreiche Herausforderungen, die im Folgenden umrissen werden sollen.

Schwierigkeiten können das Fehlen von geeigneten Lehrpersonen an manchen Schulstandorten, mangelnde Unterstützung seitens der kirchlichen Leitungen oder staatliche Ansprüche (Wird vom Staat den an solch einem Religionsunterricht beteiligten Lehrkräften die autonome Entscheidung über die Umsetzung der Lehrpläne überlassen oder muss ein/e Ansprechpartner*in ausgemacht werden?) bereiten. Eine weitere Hürde bildet das religiöse Majoritäts- und Minoritätsverhältnis in den Klassen. Ebenso ist die Frage zu stellen, ob solch eine Form von Unterricht keine Überforderung für die Schüler*innen darstellt. Mirjam Schambeck spricht zudem die dramatischen finanziellen Sparmaßnahmen im Bildungssystem an. Sie warnt vor der Gefahr, dass im bekenntnisorientierten Religionsunterricht im Klassenverband genau die wichtige Positionierung zu kurz kommt, wenn Lehrer*innenstellen gekürzt werden würden.³⁰⁵

3.2.2. Argumente für ein ‚Ja‘ gegenüber der Pluralität im Religionsunterricht

Im 2020 erschienenen Sammelband von Thomas Knauth und Wolfram Weiße zum Thema des dialogischen Religionsunterrichts³⁰⁶ erweitert Mirjam Schambeck ihre bisherigen Ausführungen zu einem bekenntnisorientierten Unterricht im Klassenverband um u. a. Argumente, die die Stärken einer Pluralität seitens der Schüler*innenschaft begründen. Dass eine religiöse Vielfalt im Religionsunterricht nicht selbstverständlich ist, zeigt sich an der weit verbreiteten Form des

³⁰⁴ Vgl. hierzu: THEODOR-HEUSS-SCHULE OFFENBACH, Dialogischer Religions- und Ethikunterricht, URL: <https://ths.schulen-offenbach.de/unsere-schule/schulleben/dialogischer-religions-und-ethikunterricht/> (Stand: 05.02.2020). Angesichts des auf der schulischen Homepage zu findenden Feedbacks seitens der Schüler*innen zu dieser Form des Unterrichts lässt sich sagen, dass das umgesetzt wurde, was R. Jackson mit *safe space* bezeichnet hat: „In diesem Unterricht habe ich das Gefühl, meine Gefühle und Meinung offen äußern zu dürfen.“

³⁰⁵ Vgl. M. SCHAMBECK, „Gottlos haben wir hier nicht“, 709-710.

³⁰⁶ Vgl. hierzu: T. KNAUTH/W. WEIßE (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster 2020.

monokonfessionellen Religionsunterrichts. Daher sollen im Folgenden die von Mirjam Schambeck genannten Begründungen näher skizziert werden.

Trotz der grundlegenden Differenzen zwischen den einzelnen Religionen wird deutlich, dass allen inhärent ist, dass sie den Menschen als ein Wesen verstehen, das auf der Suche nach dem Höchsten ist (= *religionstheoretisches Argument*). Des Weiteren wird ein bekenntnisorientierter Unterricht im Klassenverband dem heutzutage mehr denn je aktuellen Inklusionsprinzip gerecht, indem niemand ausgeschlossen wird (= *Inklusionsargument*). Aus religionspädagogischer Sicht ist es von größter Bedeutung, dass die großen Fragen des menschlichen Daseins an jenem Ort thematisiert werden, an dem sie sich auch tatsächlich stellen. Im Kontext der Schule ist es das Klassenzimmer in seiner Multireligiosität und Multikulturalität (= *religionspädagogisches Argument*). Solch eine Form des Unterrichts ermöglicht es zudem Schüler*innen, die keinem religiösen Bekenntnis angehören, Religionen kennenlernen und dazu eine eigene begründete Haltung entwickeln zu können (= *bildungstheoretisches Argument*). Außerdem eröffnet ein bekenntnisorientierter Unterricht im Klassenverband den Raum, sich mit der religiösen Diversität auseinanderzusetzen, mit der die Schüler*innen in ihrem Alltag konfrontiert sind, für die es aber oft an Umgangsstrategien mangelt. Darüber hinaus wird durch den Charakter der Lehrkräfte als Erste-Person-Sprecher*innen gewährleistet, dass die Religionen in angemessener und inhaltlich richtiger Form verhandelt werden. Dies fördert eine demokratische Auseinandersetzung, die fachkundige und vertrauenswürdige Kommunikationspartner*innen benötigt (= *demokratiestärkendes Argument*). Letztendlich entspricht dieses Konzept durch die Abmeldemöglichkeit und das Beibehalten der Positionalität dem Grundgesetz (= *rechtliches Argument*) und erleichtert die schulinterne Organisation, indem beispielsweise die Chance eröffnet wird, sämtliche Religionsunterrichte parallel stattfinden zu lassen (= *schulorganisatorisches Argument*).³⁰⁷

³⁰⁷ Vgl. M. SCHAMBECK, Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband. Ein Modell in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, in: T. KNAUTH/W. WEIßE (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster 2020, 31-50, hier: 41-44; [in Folge: M. SCHAMBECK, Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband].

3.2.3. Bekenntnisorientierter Unterricht im Klassenverband und dk:RU: ein Vergleich

Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass das von Mirjam Schambeck vorgeschlagene Konzept eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts mit dem vorgestellten Konzept des dk:RU in vielerlei Hinsicht deckungsgleich wäre, da vor allem der gemeinsame Unterricht von Schüler*innen unterschiedlicher Konfessionen bzw. Religionen auffällt. Dennoch gibt es grundlegende Differenzen, die deutlich machen, dass diese beiden Konzepte nicht ident sind.

Der erste große Unterschied zeigt sich an den teilnehmenden Konfessionen bzw. Religionen. Während beim dk:RU ausschließlich konfessionelle Ausgestaltungen des Christentums teilhaben (vgl. hierzu Kapitel 3.1.3.), arbeiten bei dem von Mirjam Schambeck skizzierten Modell auch andere Religionen mit, wie zum Beispiel das Judentum oder der Islam.³⁰⁸ Ebenso werden beim Modell von Mirjam Schambeck nicht religiöse weltanschauliche Positionen mithineingenommen, indem auch Ethiklehrer*innen an solch einem Unterricht mitwirken. Den dk:RU dürfen zwar auch Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis besuchen, jedoch eröffnet das Mithineinnehen von beispielsweise Ethiklehrenden in einen bekenntnisorientierten Unterricht neue Dimensionen, da über die besprochene Thematik anders verhandelt werden kann. Schüler*innen sollten nämlich niemals als Expert*innen wahrgenommen und eingesetzt werden. So sollte zum Beispiel niemals an Lernende ohne religiöses Bekenntnis, die am dk:RU teilnehmen, folgende Frage gestellt werden ‚Und als was wird Weihnachten bei euch, die keiner Religion angehören, verstanden?‘.³⁰⁹

Eine zweite fundamentale Differenz besteht in folgendem Aspekt: Während es im dk:RU durchaus üblich ist, dass eine Lehrkraft (vgl. Delegationsmodus) über die Haltungen zu einer bestimmten Thematik aller am dk:RU teilnehmenden Konfessionen spricht, ist bei dem von Mirjam Schambeck entwickelten Konzept die Teilnehmer*innenperspektive, aus der jeweils seitens der Lehrer*innen unterrichtet wird, das Zentrale. Diese Unterscheidung ist bereits auch in den Titeln der

³⁰⁸ Somit wird im dk:RU Religion noch immer als ein trennendes Merkmal eingesetzt.

³⁰⁹ Vgl. hierzu näher beispielsweise: U. BAUMANN, Akteure interreligiösen Lernens, in: P. SCHREINER/U. SIEG/V. EISENBAST (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 397-408.

beiden Modelle erkennbar. Dem dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht geht es darum, dass Religion nicht aus einem neutralen Blickwinkel her verhandelt wird. Religion soll durchaus in konkreten Ausformungen zum Thema gemacht werden, jedoch ist dies auch aus einer reinen Beobachter*innenperspektive sowohl schüler*innen- als auch lehrer*innenseits möglich. Zwar wird auch im bekenntnisorientierten Unterricht im Klassenverband von den Schüler*innen her aus einer Beobachter*innenperspektive über verschiedene Themen gesprochen, da es eben zu keiner Trennung nach Konfessionen oder Religionen kommt, jedoch lehren die Lehrpersonen in Form von Erste-Person-Sprecher*innen und legen somit auch Bekenntnis ab.

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass im Konzept von Mirjam Schambeck die eigene Verwobenheit in die Religion, über die gesprochen wird, zumindest auf der Seite der Lehrpersonen einen zentraleren Stellenwert einnimmt als im dk:RU. Somit wird auch der begründeten Überforderung, die seitens der Religionslehrer*innen im Rahmen der Evaluation des dk:RU angegeben worden ist, entgegengewirkt. Es ist nämlich nicht negierbar, dass das Unterrichten über Haltungen von Konfessionen, denen man selbst nicht angehört, eine große inhaltliche Herausforderung ist. Es lässt sich abschließend also festhalten, dass diese beiden Modelle einigen gemeinsamen Prinzipien folgen, wie zum Beispiel Verzicht auf eine ausschließlich monokonfessionelle Form des Religionsunterrichts oder Fokus auf das Dialogische, jedoch die Ausgestaltung durch fundamentale Unterschiede geprägt ist, sodass realiter von zwei verschiedenen Konzepten gesprochen werden muss.

3.2.4. Einführung des Ethikunterrichts in Österreich: Ein Schritt in Richtung ausgeweiteter Kooperation?

Wie dem von Mirjam Schambeck entnommenen Modell abgelesen werden kann, fordert sie auch, dass neben den bekenntnisorientierten Religionsunterrichten die Schüler*innen auch in Interaktion mit Ethiklehrer*innen treten und dies als eine gleichwertige Weltanschauungsweise mithineingenommen wird. Es geht der Religionspädagogin also darum, dass die Lernenden unterschiedlichste Zugänge – in diesem Zusammenhang sind verschiedene theologische Blickwinkel gemeint – zu diversesten Thematiken erhalten und dass jene differenten Zugänge

keineswegs als Trennungsmarker angesehen werden. Da es auch säkulare Perspektiven auf in den Religionsunterricht verhandelte Aspekte gibt und diese möglicherweise auch von einer gewissen Anzahl an Schüler*innen in den Klassen vertreten werden, ist es ebenso wichtig, dass über jene gesprochen und verhandelt wird. Andernfalls würde ein Spalt zwischen religiösen Anschauungen auf der einen Seite und ethischen Ansichten auf der anderen Seite entstehen, und Religion würde erneut als Diversitätsmarker auftreten.

In Österreich ist für das Schuljahr 2021/22 eine flächendeckende Einführung des Ethikunterrichts als verpflichtender Gegenstand bei einer Abmeldung vom Religionsunterricht für jene Schulformen der Sekundarstufe II österreichweit angedacht, die bereits am Schulversuch ‚Ethik‘ partizipiert haben (AHS, BMS sowie BHS). Bis dahin ist er seit ungefähr 20 Jahren als Schulversuch an 233 Schulstandorten mit einer der besagten Sekundarstufe II angeboten worden.³¹⁰ Diese Ausweitung kann auch im § 2 des Schulorganisationsgesetzes begründet werden: „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken.“³¹¹

Als dieser Paragraph 1962 verfasst worden ist, sah man ihn dadurch realisiert, dass der überwiegende Teil aller Lernenden den katholischen Religionsunterricht besuchte und dieser die sittliche und religiöse Erziehung absicherte.³¹² Die sozio religiöse Landschaft Österreichs hat sich aber in der Zwischenzeit sehr stark verändert. Sowohl die Anzahl an andersgläubigen Personen wie auch an Menschen ohne religiöses Bekenntnis hat stetig zugenommen. So reduzierte sich die Anzahl der Teilnehmer*innen des katholischen Religionsunterrichts beachtlich, sodass die in dem zitierten Paragraphen erwähnte Aufgabe der Schule nicht mehr umgesetzt werden kann. Zwar wurde das Angebot an konfessionellen

³¹⁰ Vgl. BUNDESMINISTERIUM, BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG, Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen, URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html> (Stand: 27.01.2021)..

³¹¹ SCHOEG § 2, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40169411/NOR40169411.pdf> (Stand: 28.01.2021).

³¹² Vgl. A. A. BUCHER, Warum entweder – oder? »Ethik und Religionen« als Alternative und Synthese, in: M. DIPPELREITER/M. DIPPELREITER (Hg.), Religions- und/oder Ethikunterricht. Positionen – Befunde – Entscheidungshilfen, Klagenfurt 2019, 150-162, hier: 150.

Religionsunterricht in der Zwischenzeit erweitert, dennoch ist die Zahl an Schüler*innen, die keinen von diesen besuchen, fortdauernd angewachsen. Aus diesem Grund wird nun in Österreich mit größerer Aufmerksamkeit auf den Ethikunterricht fokussiert.

Auf der bildungspolitischen Seite sind unterschiedlichste Formen diskutiert worden, in welcher Art die Ausrollung des Ethikunterrichts ausgeführt werden sollte:

- 1) Ethik als verpflichtender Gegenstand für alle Schüler*innen
- 2) Ethik als verpflichtender Gegenstand für alle Lernenden, die den Religionsunterricht nicht besuchen (= Schulversuchsform)
- 3) Inhalte des Ethikunterrichts sollen in ein anderes Unterrichtsfach aufgenommen werden bzw. Ethik als allgemeines Unterrichtsprinzip

Seitens der katholischen Kirche hat man sich ausdrücklich für die zweite Version ausgesprochen. Notwendige Voraussetzungen seien aber ein einheitlicher Lehrplan sowie eine angemessene Ausbildung für Lehrkräfte.³¹³ Letztendlich wurde in bildungspolitischen Kreisen der Entschluss gefasst, jene Ausrollung in genau derselben Form, wie der Ethikunterricht in den besagten Schulversuchen angeboten wird, durchzuführen. Auf der im März 2020 stattgefundenen Fachtagung unter dem Titel ‚Ethik statt Religion‘ betonte Bildungsminister Heinz Faßmann ausdrücklich, dass der Religions- und Ethikunterricht in keinem konfrontativen, sondern vielmehr in einem kooperativen Verhältnis zueinander stehen und dass beide gemeinsame Ziele anstreben. Heinz Faßmann spricht von einem Verflechtungsmodell, beide Fächer sollen demnach nebeneinander bestehen. Gleichzeitig sprach sich der Bildungsminister gegen die Auffassung aus, dass der Ethikunterricht im Sinne eines so genannten Abgrenzungsmodells eingeführt werden soll, das letztendlich basierend auf beispielsweise Indoktrinationsvorwürfen auf eine Verdrängung des Religionsunterrichts aus dem Bildungssystem abzielt.³¹⁴

³¹³ Vgl. M. GÖLLNER, Die Katholische Kirche und der Ethikunterricht, in: M. DIPPELREITER/M. DIPPELREITER (Hg.), Religions- und/oder Ethikunterricht. Positionen – Befunde – Entscheidungshilfen, Klagenfurt 2019, 75-82, hier: 76-77.

³¹⁴ Vgl. KATHPRESS, Bischof: Ethik- und Religionsunterricht nicht gegeneinander ausspielen. Militärbischof Freistetter eröffnete Fachtagung zum Thema "Ethik statt Religion?" in Salzburg – Bildungsminister Faßmann: "Ich glaube an das Verflechtungsmodell", in: kathpress aktuell Nr. 57, 5. März 2020, 2.

Ebenso wird von religionspädagogischer Seite aus betont, dass gerade am Anfang der Einführung eines flächendeckenderen Ethikunterrichts Kooperationsmodelle zwischen diesen beiden Fächern zu überlegen und auch einer gesetzlichen Regelung zu unterziehen sind. Andrea Lehner-Hartmann konstatiert, dass Schüler*innen angesichts einer stets multidimensionalen werdenden Realität nach Möglichkeit breit gefächerte Bildungsräume eröffnet werden sollen, in denen existenzielle Fragestellungen verhandelt werden können. Hierzu zählen auch Begegnungen mit anderen.

Religiöse Bildung in pluralen Gesellschaften hat nie nur die Auseinandersetzung mit den eigenen religiösen Fragen oder jenen einer bestimmten Tradition zum Ziel, sondern ebenso die Auseinandersetzung mit dem religiös Anderen über Konfessionsgrenzen hinweg bzw. mit dem sich als säkular verstehenden Anderen.³¹⁵

Der daraus resultierende Grund für eine Kooperation zwischen dem Ethik- und Religionsunterricht ist somit selbsterklärend. Wichtig ist jedoch dabei zu beachten, dass bei solchen Begegnungen mit anderen Machtkämpfe vermieden werden, indem beispielsweise auf Bewertungen des Eigenen und Fremden in den Kategorien von richtig oder falsch verzichtet wird. Vielmehr geht es um „das Zuhören und Erzählen, das Schüler*innen anregt, ihren eigenen Überzeugungen kritisch auf den Grund zu gehen“^{316, 317} Eine Konkurrenz dieser beiden Fächer wird also von allen Seiten eine Absage erteilt. So hat sich auch die Österreichische Bischofskonferenz anlässlich des in Begutachtung stehenden Gesetzesentwurfs hinsichtlich der Einführung des Ethikunterrichts positiv geäußert und betont, dass der Ethik- sowie Religionsunterricht einander durch kooperatives Agieren ergänzen sollen.³¹⁸

Zuletzt sei darauf verwiesen, dass ebenfalls aus wissenschaftlicher Perspektive betont wird, dass der Religions- sowie Ethikunterricht nicht gegeneinander ausgespielt werden sollten, da sie auch nicht vergleichbar sind. Bei solch einem

³¹⁵ A. LEHNER-HARTMANN, Welchen Beitrag kann religiöse Bildung in einer pluralen Gesellschaft leisten?, in: M. DIPPELREITER/M. DIPPELREITER (Hg.), Religions- und/oder Ethikunterricht. Positionen – Befunde – Entscheidungshilfen, Klagenfurt 2019, 163-173, hier: 169.

³¹⁶ Ebd., 172.

³¹⁷ Vgl. ebd., 171-172.

³¹⁸ Vgl. ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Stellungnahme zu Entwurf, abrufbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/SNME/SNME_00524/imfname_807280.pdf (Stand: 03.02.2021).

Vergleich würde es zu einem Kategoriefehler kommen. Ein Kategoriefehler entsteht dann, „wenn zwei Gegenstände oder Begriffe miteinander verglichen werden, die sich auf unterschiedlichen logischen Ebenen befinden“³¹⁹. Dies soll zunächst an einem simplen, allgemeinen Beispiel veranschaulicht werden, bevor es auf das Verhältnis von Ethik- und Religionsunterricht übertragen wird. Die Kommensurabilität in dem Statement ‚Drinne ist es wärmer als am Tag.‘ bedingt notwendigerweise einen Kategoriefehler, da die miteinander verglichenen Aspekte zwei verschiedenen Klassen zugeordnet werden können. Während ‚drinne‘ in die Klasse von Ortsangaben fällt, gehört ‚am Tag‘ zu der Klasse der Zeitangaben. Eine idente Situation entsteht, wenn der Ethikunterricht als Alternative zum Religionsunterricht bezeichnet wird. Ethik stellt nämlich eine Teildisziplin der Theologie dar. Es könnte zwar eingewendet werden, dass es auch nicht-christliche sowie nicht-theologische Ethiken gibt, jedoch können Ethik und Religion nicht denselben Klassen zugeordnet werden, da man sich auch innerhalb des christlich-religiösen Vollzugs mit Ethik beschäftigt. Die von vielen Seiten heutzutage bekräftigte Forderung, Ethik statt Religion in den Schulen einzuführen, führt konsequenterweise zu einem Kategoriefehler, da in diesem Fall „ein Element einer Menge [...] mit der Menge selbst [...] verglichen [wird], zu der das Element gehört“³²⁰. Ein solcher Kategoriefehler wäre nur dann nicht gegeben, wenn das besagte Postulat explizit den Ausschluss der christlichen Ethik anzielen würde. Dieses Argument ist jedoch nicht haltbar, da solch eine Einstellung dem Prinzip der Weltanschauungsfreiheit, welches die Fachdisziplin Ethik betont, widersprechen würde.³²¹

An dieser Stelle könnte man sich natürlich fragen, inwiefern die Einführung des Ethikunterrichts in Verbindung mit dem von Mirjam Schambeck entwickelten Modell zu sehen ist, zumal der Ethikunterricht weder die Trennung der Schüler*innen nach Konfession bzw. Religion überwindet noch ein gemeinsamer Unterricht der Lernenden stattfindet, die den konfessionellen Religionsunterricht sowie den Ethikunterricht besuchen. Ein erster Schritt könnte jedoch darin bestehen, dass mit der Einführung des Ethikunterrichts die Bedingungen für eine Kooperation

³¹⁹ L. OHLY, Die absurde Alternative von Ethik- und Religionsunterricht, 264.

³²⁰ Ebd.

³²¹ Vgl. ebd.

geschaffen werden und zumindest ein sequenzenweises gemeinsames Unterrichten ermöglicht wird. Somit ließe sich verwirklichen, was Wolfgang Weirer anspricht: „Ethik und Religion sollen nicht spalten, sondern gemeinsam ihr bildendes Potential für ein gelingendes Leben der Schüler und Schülerinnen und für ein friedvolles Miteinander in der Gesellschaft entfalten.“³²² Würde man, so ein weiterführender Gedanke, den dk:RU statt interkonfessionell interreligiös aufstellen und das gemeinsame Unterrichten aller in dieser Form zusammenarbeitenden Religionslehrkräfte unterstützen und darin auch den Ethikunterricht einbeziehen, so könnte man sich einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht im Klassenverband annähern mit einem großen Mehrwert für alle Betroffenen. Damit ließe sich in gewisser Weise auch den Ängsten der befragten Religionslehrer*innen begegnen. Natürlich muss kritisch angemerkt werden, dass sich zum heutigen Zeitpunkt nicht eruieren lässt, welche Kooperationsmöglichkeiten sich für den Ethik- und Religionsunterricht tatsächlich eröffnen, die einer Konkurrenz zwischen beiden entgegenwirken können. Gelingt jedoch die Zusammenarbeit, so kann man „[g]emeinsame kommunikative Lernräume [...] schaffen, die zum Nachdenken über eigene Sichtweisen und zum Verstehen anderer beitragen“³²³. Damit wäre der Spur der von Mirjam Schambeck eingebrachten Idee gefolgt, nämlich, die Verknüpfung verschiedener Deutungsansätze, die bei der individuellen Persönlichkeitsbildung wegweisend sein können.

³²² W. WEIRER, „Religion UND Ethik!“ – Ein aktueller Kommentar aus religionspädagogischer Sicht, URL: <https://angewandte-ethik.uni-graz.at/de/neuigkeiten/detail/article/kommentar-zur-aktuellen-debatte-zum-ethik-religionsunterricht/> (Stand: 14.03.2021).

³²³ A. LEHNER-HARTMANN, Religion und Ethik: Gemeinsam oder einsam getrennt, URL: <https://www.wienerzeitung.at/meinung/gastkommentare/2070104-Religion-und-Ethik-Gemeinsam-oder-einsam-getrennt.html> (Stand: 14.03.2021).

4. Diskussion

Alsdann die Analyse der Sorgen der am Religionslehrer*innentag befragten Lehrpersonen durchgeführt worden ist und zwei Modelle eines zukunftsfähigen konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts besprochen worden sind, gilt es nun, wie in den einleitenden Worten der hier vorliegenden Masterarbeit angekündigt, eine Diskussion hinsichtlich des Zusammenhangs dieser beiden genannten Aspekte durchzuführen. Leitende Frage hierbei soll sein, inwiefern die im aktuellen religionspädagogischen Diskurs besprochenen alternativen Formen eines konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts mit den im realen Schulalltag empfundenen Sorgen seitens der Religionslehrer*innen korrelieren. Es soll also insbesondere darauf geachtet werden, ob die skizzierten Konzepte auf die Befürchtungen und Ängste der Pädagog*innen antworten. Hierzu werden die Sorgen einzeln auf die vorgestellten Entwicklungen reflektiert. Vorab muss jedoch erwähnt werden, dass die benannten Konzepte nicht allen Ängsten und Nöten der befragten Lehrpersonen gerecht werden. Dies ist nicht als Kritik an ihnen zu werten, da sie beispielsweise andere Ziele verfolgen als auf die Versäumnisse der Kirche einzugehen (vgl. Kapitel 2, Unterkategorie 2). Vielmehr steht im Zentrum der Bestrebungen auf die gesellschaftlichen und schulorganisatorischen Veränderungen zu reagieren. Des Weiteren können weder Eltern noch die Schüler*innen selbst zu einer Anmeldung am konfessionellen (katholischen) Religionsunterricht gezwungen werden. Selbst in einem Religionsunterricht, der für alle Lernenden offen ist, kann nicht gewährleistet werden, dass alle dieses Angebot annehmen und daran teilhaben. Dennoch leisten die beschriebenen Modelle in vielerlei Hinsicht Abhilfe, worauf nun Punkt für Punkt näher eingegangen werden soll, wobei der Struktur der Analyse gefolgt wird.

Wie man den Ergebnissen der Dokumentenanalyse entnehmen kann, ist die schwindende katholische Religiosität auf allen gesellschaftlichen Ebenen eine zentrale Sorge der Religionslehrer*innen der Erzdiözese Wien. Da, wie bereits erwähnt, niemand zu Religion bzw. Glauben gezwungen werden kann, liefern die benannten Konzepte in dieser Hinsicht keine großen Antworten, dennoch kann manchen Ängsten entgegengewirkt werden. Der Klage darüber, dass man sich als Lehrkraft für den eigenen Glauben rechtfertigen muss, wird im Modell von

Mirjam Schambeck entgegengesteuert. Durch einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht wird die Positionalität offen ausgesprochen und ist eine Selbstverständlichkeit. Dies stellt laut der Religionspädagogin einen Vorteil beispielsweise gegenüber dem Ethikunterricht, der in Österreich stark forciert wird, dar, in welchem „das unaufgedeckte, aber doch wirksame Einbringen persönlicher Meinungen [...] in Bezug auf Religion faktisch erfolgt, obwohl theoretisch so nicht vorgesehen“³²⁴. In Kategorie 1 klagen die Religionslehrkräfte auch den Werteverlust an, insbesondere das Verschwinden christlicher bzw. religiöser Werte. Auch an dieser Stelle leistet der bekenntnisorientierte Unterricht im Klassenverband seinen Beitrag. Indem alle Schüler*innen unabhängig von jedweder religiösen Zugehörigkeit in dieser Form des Unterrichts willkommen sind, bekommen sie die Möglichkeit, eine persönliche, auf fachlichem Wissen fundierte Einstellung zu religiösen Werten zu entwickeln (vgl. Unterkapitel 3.2.2., bildungstheoretisches Argument). Auf derselben Ebene wird auch die Religionenvielfalt als Grund zur Sorge von vielen Pädagog*innen angegeben, da diese die Anzahl katholischer Schüler*innen und somit das zur Verfügung stehende Kontingent an Unterrichtsstunden des Unterrichtsfachs Katholische Religion reduziert. An dieser Stelle geben sowohl der dk:RU als auch der bekenntnisorientierte Unterricht im Klassenverband Antwort, da ein konfessions- oder religionsübergreifender Religionsunterricht stattfindet und somit die Anzahl der teilnehmenden Schüler*innen wieder ansteigt. Auch wird das in demselben Atemzug genannte Problem der mangelnden Kooperationen zwischen den Konfessionen sowie Religionen durch diese beiden Konzepte gelöst. Die Religionenvielfalt wird zudem dahingehend skeptisch betrachtet, als dass vermeintliche Probleme, vor allem mit dem islamischen Religionsunterricht, dem Image des eigenen Religionsunterrichts (hier ist der katholische gemeint) schaden würden, was in weiterer Folge sogar zu Vorurteilen unter den Lehrpersonen führt. Hier könnte abermals das Modell von Mirjam Schambeck Antwort geben, indem durch den gemeinsam verantworteten Religionsunterricht im Klassenverband die Möglichkeit entsteht, jene Stereotypen und Vorurteile aufzubrechen. Zwar arbeiten auch im dk:RU Religionslehrkräfte zusammen, die in verschiedenen religiösen Traditionen verankert sind, jedoch

³²⁴ M. SCHAMBECK, Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband, 36.

eröffnen sich in diesem Fall kleinere Differenzen als in einem interreligiös ausgerichteten Religionsunterricht, da die Lehrpersonen im dk:RU verschiedenen Konfessionen angehören, die aber allesamt Ausgestaltungen derselben Religion sind, nämlich des Christentums. Im Rahmen der Sorge um die Abnahme katholischer Religiosität auf allen gesellschaftlichen Ebenen leistet zuletzt erneut der bekenntnisorientierte Unterricht im Klassenverband Response in Hinblick auf die Sorge, dass die schwierige Verknüpfung von religiösen Inhalten mit der Lebenswelt der Lerner*innen nicht zu einer undefinierbaren Mixtur aus einem Religions- und Ethikunterricht führen darf. Dies könnte durch den Fokus auf die Lehrkräfte als Erste-Person-Sprecher*innen gewährleistet werden.

Als zweite zentrale Sorge konnten aus der Sichtung der abgegebenen Statement-Kärtchen die kirchlichen Untätigkeiten/Versäumnisse herausgearbeitet werden. Auf dieser Dimension sind zwei Aspekte zu identifizieren, auf die die vorgestellten Modelle Antwort geben können. Erstens wirkt der bekenntnisorientierte Unterricht im Klassenverband durch seine Ausrichtung am Inklusionsprinzip der Verwendung von Konfessionen bzw. Religionen als Trennungsindikatoren entgegen. Dies ist von einigen Lehrpersonen als Sorge angegeben worden, da sich dadurch der Religionsunterricht als rückständig erweist und sich so auch der gesellschaftlichen Vielfalt verschließt. Auf die in derselben Hinsicht angesprochene Sorge, dass selbst innerhalb der christlichen Konfessionen kein übergreifender Unterricht abgehalten wird, antwortet dezidiert der dk:RU mit seinem auf genau diese Form des Religionsunterrichts ausgelegten Konzept.

In Bezug auf die Sorge um strukturelle Veränderungen ist die Befürchtung um eine schlechte/schwierige Organisation am zweithäufigsten genannt worden. An dieser Stelle können alle zwei Konzepte dazu beitragen, die Religionslehrer*innen in dieser Hinsicht von ihren Befürchtungen zu befreien. Wie Mirjam Schambeck selbst ausgesagt hat, erlaubt der bekenntnisorientierte Unterricht im Klassenverband, dass sämtliche Religionsunterrichte gleichzeitig stattfinden. Außerdem müssen vom Prinzip her keine Schüler*innen beaufsichtigt werden, da an diesem Unterricht alle Schüler*innen teilnehmen können. Auch der dk:RU erleichtert die schulinterne Organisation, indem ein gemeinsamer Unterricht von fünf christlichen Konfessionen möglich ist. Bei beiden bleibt jedoch die

Abmeldemöglichkeit, die bei vielen Lehrpersonen eine zentrale Sorge darstellt, erhalten, sodass das organisatorische Problem von beaufsichtigungspflichtigen Schüler*innen zum Teil immer noch gegeben ist, auch, wenn die Anzahl der betroffenen Lerner*innen erheblich reduziert ist.³²⁵ Der Angst vor Abmeldungen schaffen die zwei Modelle nicht gänzlich entgegenzuwirken, jedoch besteht die Hoffnung, dass aufgrund ihres offenen Charakters mehr und mehr Schüler*innen sich für eine Teilnahme entscheiden.

Aus den Statement-Kärtchen konnte letztendlich auch herausgefiltert werden, dass die Religionslehrer*innen vor einer tatsächlichen Aufhebung des Religionsunterrichts Angst haben. Dies kann auf die Bedenken bezüglich der Zukunftsfähigkeit der Konfessionalität des Religionsunterrichts zurückgeführt werden. An dieser Stelle leisten die Konzepte des dk:RU und des bekenntnisorientierten Unterrichts im Klassenverband Antwort, indem deutlich wird, dass das oftmals von vielen Seiten forcierte Bestreben ‚Religionskunde statt Religionsunterricht‘ von jenen Modellen eine deutliche Absage erteilt bekommt.

Zusammenfassend soll die nachfolgende Tabelle nochmals einen Überblick über die Korrelation der vorgestellten Modelle und der Sorgen der Lehrkräfte bieten. Wie deutlich erkennbar wird, können in jenen Bereichen den Religionslehrer*innen ihre Sorgen am meisten genommen werden, die nicht mit der persönlichen Einstellung der Schüler*innen oder ihrer Erziehungsberechtigten zusammenhängen, da persönliche Haltungen nur schwer zu ändern sind. Aus diesem Grund kann auf die in der Analyse am häufigsten codierten Sorgen ‚Abmeldungen‘ sowie ‚Fehlender Wertschätzung‘ nicht wirklich Antwort gegeben werden. Ebenso lassen sich kirchliche Handlungsversäumnisse und die damit einhergehenden Sorgen kaum beheben, da die Zielrichtung der besagten Konzepte eine völlig andere ist: Es geht darum, die Zukunftsfähigkeit des konfessionellen

³²⁵ An einem monokonfessionellen Unterricht dürfen nämlich nur jene Lerner*innen teilhaben, die tatsächlich der besagten Konfession angehören oder ohne religiöses Bekenntnis sind, d. h. dass zum Beispiel orthodoxen Schüler*innen nicht erlaubt ist, den katholischen Religionsunterricht zu besuchen und sie somit wie Lernende ohne religiöses Bekenntnis, die nicht am konfessionellen (katholischen) Religionsunterricht als Freigegegenstand teilnehmen, beaufsichtigungspflichtig sind. (Die Aufsichtspflicht ist an österreichischen Schulen im Allgemeinen bis inklusive der achten Schulstufe gegeben (vgl. hierzu: BUNDESMINISTERIUM – BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG, Aufsichtserlass 2005, URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2005_15.html (Stand: 08.02.2021)).)

(katholischen) Religionsunterrichts zu erhalten und nicht darum, kirchliche Reformen ins Leben zu rufen, wobei nicht verkannt bleiben darf, dass diese beiden Aspekte einander bedingen, da die Kirche für den Religionsunterricht verantwortlich ist. Insofern ist es von größter Relevanz, dass Kirche beispielsweise für eine Pluralität im Religionsunterricht offen wird. Jedoch ist dies ein leichteres Vorhaben, da Gott selbst als Inklusionsbeispiel schlechthin erachtet werden kann, als Einstellungen der Kirche bezüglich Themen wie Homosexualität zu verändern und daher wird dies nicht als zentraler Fokus in den neu entwickelten Modellen angesehen. Dennoch, und dies ist eine große Stärke beider Konzepte, helfen sie dem konfessionellen (katholischen) Religionsunterricht aus einer sehr prekären schulorganisatorischen Situation heraus, da mehrere konfessionelle Religionsunterrichte nun parallel stattfinden können. Dies ist insofern ein sehr wichtiger Beitrag, um die Ängste und Sorgen der befragten Lehrpersonen zu reduzieren, da es oftmals die schlechten und problematischen Organisationsbedingungen sind, die die Schüler*innen zu einer Abmeldung bewegen, welche in einem weiteren Schritt die Existenz der Lehrkräfte bedroht. Dass genau diese Existenzgefährdung als Phantom über alle anderen Sorgen schwebt, wird an der die Dokumentenanalyse leitenden Frage ‚Zukunftsangst aufgrund...‘ deutlich. Des Weiteren gelingt es den beschriebenen Modellen, allen Schüler*innen eine religiöse Bildung sowie Werteerziehung zur Verfügung zu stellen.

Am Ende der Analyse (vgl. Kapitel 2.6.) konnte festgestellt werden, dass den Religionslehrer*innen die Abmeldungen sowie die fehlende Wertschätzung die größten Sorgen bereiten. Wie in den Absätzen zuvor beschrieben und in der Abbildung erkennbar, können die dargestellten Modelle keine Antworten auf diese beiden Sorgen liefern, weil es sich hierbei um persönliche Einstellungen gegenüber dem konfessionellen (katholischen) Religionsunterricht handelt. Trotzdem gilt es durchaus positiv auf jene Konzepte zu blicken, da sie einerseits vielen anderen genannten Ängsten entgegenwirken und andererseits dadurch aus zu einer Abnahme der beiden Hauptsorgen beitragen können. Indem sie, wie mehrfach erwähnt, schlechter oder schwieriger Organisation entgegentreten, können sie die Zahl der Abmeldungen verringern oder durch die Förderung konfessioneller sowie interreligiöser Kooperation das Image des Religionsunterrichts verbessern und somit seine Wertschätzung heben, indem dieser nicht mehr

rückständig, sondern den Zeichen der Zeit angemessen erscheint, da statt eines Gegeneinanders ein Miteinander forciert wird.

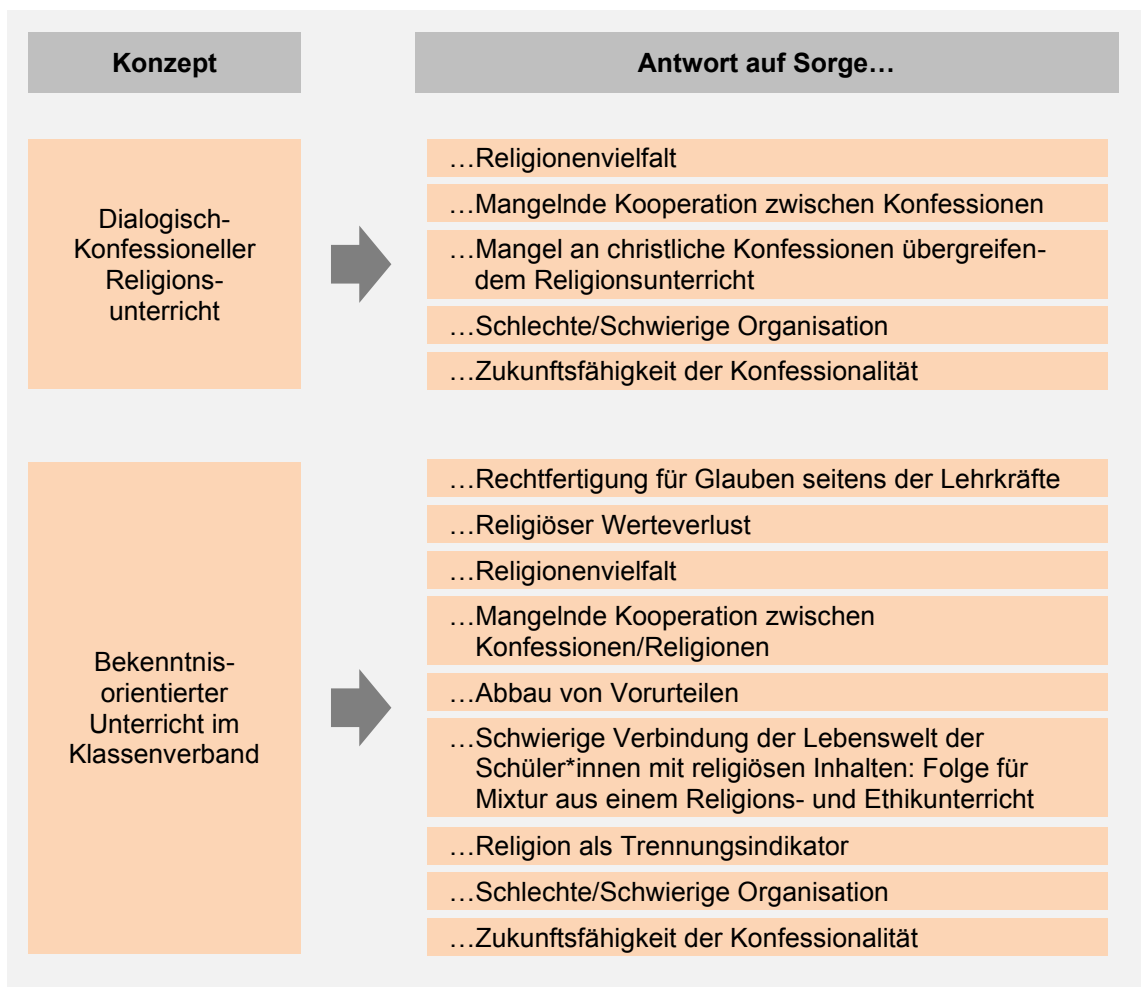


Abbildung 15: Gesamtergebnis

5. Fazit und Ausblick

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich sowohl in den Aussagen der am Religionslehrer*innentag befragten Lehrkräfte als auch in den dargestellten alternativen Modellen gezeigt hat, dass die Konfessionalität des Religionsunterrichts einen großen Stellenwert einnimmt, sodass ihre in der Einleitung betonte Relevanz Bestätigung gefunden hat. Demnach ist dem von vielerseits angestrebten Konzept des ‚learning about religion‘ (vgl. hierzu Michael Grimmitt) eine Absage erteilt worden. Es muss jedoch angemerkt werden, dass beide präsentierten Modelle die Monokonfessionalität des Religionsunterrichts aufbrechen. Angesichts der zunehmenden Pluralität in der Gesellschaft entspricht die Trennung der Schüler*innen nach ihren Konfessionen bzw. Religionen nicht mehr dem Zeitgeist. Dagegen spricht auch, wie man mit einer der befragten Lehrpersonen festhalten kann, dass „Gott das Integrativste ist, das ich kenne“³²⁶. Des Weiteren hat bereits Papst Johannes Paul II. stets betont, dass Religionen nicht als Verstärker von Gewalt und Intoleranz agieren dürfen und hat aus diesem Grund im Jahr 1986 zum ersten Mal zu einem Gebetstreffen nach Assisi verschiedene Religionsvertreter*innen eingeladen. Ziel war es, dass jede/r für sich, so wie es in ihrer/seiner Religion angemessen ist, um Weltfrieden betet. Sowohl der dk:RU als auch der bekenntnisorientierte Unterricht im Klassenverband wahren das jeweilige Proprium der einzelnen Konfessionen bzw. Religionen, es wird jedoch darin jener Dialog sichtbar, den auch Papst Johannes Paul II. mit seiner Idee des Weltgebetstreffens erreichen wollte – die verschiedenen Konfessionen bzw. Religionen sollen in Kooperation, unter Wahrung des jeweiligen Wahrheitsanspruchs, stehen.

Wie die Diskussion aller in der hier vorliegenden Masterarbeit gewonnenen Ergebnisse gezeigt hat, ist durchaus eine Entsprechung zwischen den von den Lehrkräften benannten Sorgen und der im religionspädagogischen Diskurs entworfenen Konzepte zu finden. Es lässt sich also sagen, dass Praxis und Theorie in dieselbe Richtung gehen. So kommt beispielsweise dem Anliegen vieler Religionslehrer*innen, die verschiedenen Konfessionen wie auch Religionen sollen

³²⁶ Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 7.

mehr miteinander kooperieren, die Einführung beider dargestellten Modelle entgegen. Aus diesem Grund soll nun abschließend der bisherige Betrachtungswinkel erweitert werden und ein Exkurs in die islamische Religionspädagogik erfolgen, wodurch auch in dieser Masterarbeit ein kleiner Schritt des Von- und Miteinanderlernens sichtbar wird. Konkret soll erörtert werden, wie der islamische Religionsunterricht eine pluralitätsfähige Erziehung fördern kann.

Ednan Aslan, ein islamischer Religionspädagoge aus Österreich, führt aus, wie in der Theologiegeschichte des Islams die Pluralität verschleiert worden ist und wie Schüler*innen heutzutage diese gelehrt werden kann. So hält er beispielsweise fest, dass die Verwendung der beiden Termini ‚Islam‘ sowie ‚Muslim‘ bzw. ‚Muslima‘ als Bezeichnungen einer gewissen Religion und ihrer Anhänger*innen auf die Theologiegeschichte des Islams zurückgeht. Im Koran selbst sind damit nämlich die Haltung der Gottergebenheit und das menschliche Bewusstsein für das Göttliche gemeint. Daher bezeichnen diese beiden Begriffe auch die „Glaubensgrundlage für alle gottergebenen Menschen“³²⁷. Des Weiteren steht in der Verfassung von Medina geschrieben, dass Andersgläubige als Teil der Gemeinde angesehen werden sollen. Der Umstand, dass in der Theologiegeschichte des Islams andere Religionen als geringwertig angesehen und ihre Angehörigen Sondergesetzen ausgesetzt worden sind, steht demnach im Gegensatz zum Koran. Laut Ednan Aslan sind die Schüler*innen im islamischen Religionsunterricht mit dieser innerislamischen Pluralität zu konfrontieren, da sie durch die Auseinandersetzung hiermit für den Umgang mit anderen religiösen Anschauungen sensibel werden können.³²⁸ Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Ednan Aslan die Beschäftigung mit der Pluralität innerhalb der eigenen Konfession bzw. Religion als wesentlichen Faktor für den Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt im Allgemeinen ansieht.

Abschließend seien einige Punkte der hier vorliegenden Masterarbeit erwähnt, die einen zukünftigen Diskurs anregen können:

³²⁷ E. ASLAN, Pluralitätsfähige religiöse Erziehung im Islamischen Religionsunterricht. Grundlagen und Perspektiven, in: K. LINDNER u. a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg im Breisgau 2017, 411-425, hier: 417.

³²⁸ Vgl. ebd., 416, 419-420.

- Die Erhebung der Sorgen der Religionslehrer*innen erfolgte ausschließlich in der Erzdiözese Wien. Jene könnte als Vorbild für weitere Diözesen dienen, um eruieren zu können, ob die entwickelten Modelle auch den Ängsten der Religionslehrer*innen in den anderen Bundesländern entsprechen. Ohne eine innerösterreichische Dichotomie eröffnen zu wollen, könnte es durchaus sein, dass es Unterschiede zwischen den Sorgen der Lehrenden im Westen des Landes und jenen, die im Osten tätig sind, gibt.
- Das von Mirjam Schambeck entwickelte Konzept könnte als Anstoß angesehen werden, den dk:RU auszuweiten, indem nicht nur unterschiedliche christliche Konfessionen miteinander kooperieren, sondern auch andere Religionen mithineingenommen werden. So würde seine lang angedachte interreligiöse Ausweitung endlich umgesetzt werden können.
- Oftmals fehlt es an geeignetem Material oder an benötigten Lehrkräften und entsprechender Unterstützung, um die beiden besprochenen Konzepte in all ihrer Fülle umsetzen zu können. Dies könnte als Auslöser für bildungspolitische Änderungen angesehen werden. Es reichen nicht nur neue Modelle für einen zukunftsfähigen konfessionellen (katholischen) Religionsunterricht aus, sondern auch die strukturellen Bedingungen müssen in weiterer Folge angepasst werden. So kennen sich Kolleg*innen, die im Rahmen des dk:RU zusammenarbeiten sollen, oftmals nicht persönlich, da der evangelische Religionsunterricht beispielsweise immer an jenen Tagen stattfindet, an dem die katholischen Lehrkräfte zum Beispiel nicht in der Schule anwesend sind.

Im Gesamten kann aus Sicht der Autorin dieser Arbeit resümiert werden, dass Ansätze für einen zukunftsfähigen konfessionellen (katholischen) Religionsunterricht im Licht der Sorgen der Religionslehrer*innen der Erzdiözese Wien gegeben sind. Da es sich jedoch um eine unbeständige sozio religiöse Landschaft handelt, mit der der konfessionelle (katholische) Religionsunterricht in Österreich, aber auch im gesamten deutschsprachigen Raum konfrontiert ist, werden stets neue religionspädagogische Diskurse um tragfähige Konzepte notwendig sein, um die Zukunftsfähigkeit des konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts behaupten zu können.

Literaturverzeichnis

Gesetzestexte

ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Rahmenordnung für Religionslehrer der österreichischen Diözesen (c. 804 CIC), in: Amtsblatt der Österreichischen Bischofskonferenz 22 (1998) 10-13.

RUG § 1, URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217> (Stand: 14.10.2020).

SCHOG § 2, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40169411/NOR40169411.pdf> (Stand: 28.01.2021).

Sekundärliteratur

ASLAN, Ednan, Pluralitätsfähige religiöse Erziehung im Islamischen Religionsunterricht. Grundlagen und Perspektiven, in: LINDNER, Konstantin u. a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg im Breisgau 2017, 411-425.

BAUMANN, Ulrike, Akteure interreligiösen Lernens, in: SCHREINER, Peter/SIEG, Ursula/EISENBAST, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 397-408.

BUCHER, Anton A., Warum entweder – oder? »Ethik und Religionen« als Alternative und Synthese, in: M. DIPPELREITER/M. DIPPELREITER (Hg.), Religions- und/oder Ethikunterricht. Positionen – Befunde – Entscheidungshilfen, Klagenfurt 2019, 150-162.

ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR SCHULE UND BILDUNG, Impulskarten zum Tag der RL, in: Im Dialog. Schule. Religion. Bildung (August 2018) 9-10.

ERZBISCHÖFLICHES SCHULAMT FÜR SCHULE UND BILDUNG u. a., dk:RU. dialogisch konfessioneller : Religionsunterricht, 2020, abrufbar unter: https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2020/06/dk_RU_Broschuere_2020_Version_3_Juni_2020_Web.pdf; [*in Folge*: ERZBISCHÖFLICHES SCHULAMT FÜR SCHULE UND BILDUNG u. a., dk:RU].

FISCHER, Evelyn, Brauchen wir ‚Reli‘ noch?, in: DIE ZEIT, 17.01.2017.

- GÄRTNER, Claudia, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19)
- GÄRTNER, Claudia, „...das machen wir Katholiken ja auch!“. Über die Notwendigkeit konfessioneller Bildung in religionspluraler Gesellschaft, in: ÖRF 24/1 (2016) 45-52.
- GMOSER, Agnes/WEIRER, Wolfgang, Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung, in: ÖRF 27/1 (2019) 161-189, [*in Folge*: A. GMOSER/W. WEIRER, Es muss sich etwas verändern!].
- GÖLLNER, Manfred, Kritische Anfragen und Erwartungen an den Religionsunterricht aus der Sicht der Römisch-Katholischen Kirche. Das Projekt eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in der Stadt Wien (dk:RU/stadt), in: BAIR, Johann/REES, Wilhelm (Hg.), Religionsunterricht in der öffentlichen Schule im ökumenischen und interreligiösen Dialog, Innsbruck 2017, 31-37; [*in Folge*: M. GÖLLNER, Kritische Anfragen und Erwartungen an den Religionsunterricht]. (Conference Series Religion und Staat im Brennpunkt 2)
- GÖLLNER, Manfred, Die Katholische Kirche und der Ethikunterricht, in: DIPPELREITER, Maria/DIPPELREITER, Michael (Hg.), Religions- und/oder Ethikunterricht. Positionen – Befunde – Entscheidungshilfen, Klagenfurt 2019, 75-82.
- GRIMMITT, Michael, Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England, in: BIEHL, Peter (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 3, Neukirchen-Vluyn 1986, 191-202.
- HUSSY, Walter/SCHREIER, Margit/ECHTERHOFF, Gerald, Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor, Heidelberg 2010.
- JACKSON, Robert, Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education, Strassburg 2014.

- JÄGGLE, Martin/KLUTZ, Philipp, Religiöse Bildung an Schulen in Österreich, in: DERS./ ROTHGANGEL, Martin/SCHLAG, Thomas (Hg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, Göttingen 2013, 69-93. (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5,1)
- KATECHETISCHES AMT ERZDIOZESE SALZBURG, Religionsunterricht & Recht. Leitfa-
den für den Religionsunterricht, 25.09.2006, abrufbar unter: https://aps.lernplattform.salzburg.at/moodle/pluginfile.php/470/mod_resource/content/0/zeugnis/Religionsunterricht_und_Recht.pdf (Stand: 03.11.2020).
- KATHPRESS, Bischof: Ethik- und Religionsunterricht nicht gegeneinander ausspie-
len. Militärbischof Freistetter eröffnete Fachtagung zum Thema "Ethik statt Religion?" in Salzburg – Bildungsminister Faßmann: "Ich glaube an das Verflechtungsmodell", in: kathpress aktuell Nr. 57, 5. März 2020, 2.
- KNAUTH, Thorsten/WEIßE, Wolfram (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dia-
logischem Religionsunterricht, Münster 2020.
- KRIPPENDORFF, Klaus, Content analysis. An introduction to its methodology, Lon-
don 1980.
- KROBATH, Thomas/LINDNER, Doris, Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. Per-
spektiven aus der Evaluation des dialogisch-konfessionellen Religionsunter-
richts in Wien, in: ÖRF 25/2 (2017) 164-172.
- KROBATH, Thomas, Das Wiener Projekt des dialogisch-konfessionellen Religions-
unterrichts. Potentiale und Fragen zur Zukunft des Religionsunterrichts in Ös-
terreich, in: KNAUTH, Thorsten/ WEIßE, Wolfram (Hg.), Ansätze, Kontexte und
Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster 2020, 105-119; [*in
Folge*: T. KROBATH, Das Wiener Projekt des dialogisch-konfessionellen Reli-
gionsunterrichts]. (Religionen im Dialog 19)
- LEHNER-HARTMANN, Andrea, Welchen Beitrag kann religiöse Bildung in einer plu-
ralen Gesellschaft leisten?, in: M. DIPPELREITER/M. DIPPELREITER (Hg.), Reli-
gions- und/oder Ethikunterricht. Positionen – Befunde – Entscheidungshilfen,
Klagenfurt 2019, 163-173.

- LEHNER-HARTMANN, Andrea, Religionsunterricht ökumenisch orientiert. Konkrete Modelle – Erfahrungen – Entwicklungspotenziale, in: Una Sancta 75/1 (2020) 46-55.
- MANN, Christine/BÜNKER, Michael, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen. Zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich, in: BASTEL, Heribert u. a. (Hg.), Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen, Wien 2006, 19-29.
- MAYRHOFER, Florian, Dialogisches Lernen an Gemeinsamkeiten und Unterschieden – eine Lehrplansynopse und ein Themenmodul für den dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht an der BHS, (Diplomarbeit) Universität Wien 2020.
- MAYRING, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse, in: JÜTTEMANN, Gerd (Hg.), Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim 1985, 187-211; [*in Folge*: P. MAYRING (1985), Qualitative Inhaltsanalyse].
- MAYRING, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel ¹²2015; [*in Folge*: P. MAYRING (2015), Qualitative Inhaltsanalyse].
- METTE, Norbert, Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen. Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht, in: ÖRF 26/2 (2018) 9-30; [*in Folge*: N. METTE, Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen].
- MIKLAS, Helene, Konfessionell-Kooperativer Religionsunterricht, in: ÖKUMENISCHER RAT DER KIRCHEN IN ÖSTERREICH (Hg.), Begegnung und Inspiration. 50 Jahre Ökumene in Österreich, Wien 2008, 250-254.
- MOSER-ZOUNDJIEKPON, Birgit, Tag der ReligionslehrerInnen, in: Im Dialog. Schule. Religion. Bildung (August 2018) 7-8.
- OHLY, Lukas, Die absurde Alternative von Ethik- und Religionsunterricht. Ein logisch-ethischer Kommentar, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 16/2 (2017) 260-274; [*in Folge*: L. OHLY, Die absurde Alternative von Ethik- und Religionsunterricht].

- ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Presseerklärungen Frühjahrsvollversammlung der Österreichischen Bischofskonferenz 9. bis 12. März 2009, Innsbruck, abrufbar unter: https://www.bischofskonferenz.at/dl/sprtJKJKKoll-mJqx4KJK/Bischofskonferenz_Presserkl_rungen_Fr_hjahr2009_pdf (Stand: 03.02.2021).
- Österreichische Bischofskonferenz, Stellungnahme zu Entwurf, abrufbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/SNME/SNME_00524/imfname_807280.pdf (Stand: 03.02.2021).
- ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONSFONDS (Hg.), Demographie und Religion in Österreich. Szenarien 2016 bis 2046, 2017, abrufbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Forschungsbericht/Forschungsbericht__Demographie_und_Religion.pdf (Stand: 05.12.2020).
- ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM (ÖRF), Positionspapier des ÖRF zum konfessionellen Religionsunterricht, in: ÖRF 18/1 (2010) 62.
- PEUKERT, Helmut, Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn 2015.
- RÄDIKER, Stefan/KUCKARTZ, Udo, Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video, Wiesbaden 2019; [*in Folge*: S. RÄDIKER/U. KUCKARTZ, Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA].
- REES, Wilhelm, Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs, in: ÖRF 26/2 (2018) 47-68.
- RIEGEL, Ulrich, Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018; [*in Folge*: U. RIEGEL, Wie Religion in Zukunft unterrichten?].
- SCHAMBECK, Mirjam, „Gottlos haben wir hier nicht“. Bekenntnisorientiert Religion im Klassenverband unterrichten, in: Stimmen der Zeit 143/10 (2018) 703-711; [*in Folge*: M. SCHAMBECK, „Gottlos haben wir hier nicht“].
- SCHAMBECK, Mirjam, Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband. Ein Modell in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, in: KNAUTH, Thorsten/WEIßE, Wolfram (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster

2020, 31-50; [*in Folge*: M. SCHAMBECK, Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband].

SCHREINER, Peter, Religionsunterricht, international, in: WiReLex, 2016, abrufbar unter: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirlex/pdf/Religionsunterricht_international____2018-09-20_06_20.pdf (Stand: 05.12.2020).

SCHWEITZER, Friedrich u. a., Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg im Breisgau 2006.

STEGMÜLLER, Wolfgang, Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Band 2: Theorie und Erfahrung, Berlin 1970.

VAN DELLEN, Alexander, Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig? Einblicke in die Situation, in aktuelle Herausforderungen und mögliche Perspektiven religiöser Bildung an öffentlichen Schulen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15/1 (2016) 153-172; [*in Folge*: A. VAN DELLEN, Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig?].

Internetquellen

BUNDESMINISTERIUM – BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG, Aufsichtserlass 2005, URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2005_15.html (Stand: 08.02.2021).

BUNDESMINISTERIUM – BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG, Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen, URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html> (Stand: 27.01.2021).

KATHOLISCHE KIRCHE ERZDIOZESE WIEN, Diözesanversammlung 2018, URL: <https://www.erzdioezese-wien.at/pages/inst/25473874/information/versammlungen/dioezesanversammlung/2018/gallery/3256.html> (Stand: 14.10.2020).

- KATHOLISCHE KIRCHE ERZDIÖZESE WIEN, Kirchen entwickeln Zukunftsperspektiven für Religionsunterricht, 16.12.2016, URL: <https://www.erzdioezese-wien.at/site/home/nachrichten/article/54292.html> (Stand: 05.12.2020).
- KATHOLISCHE KIRCHE ERZDIÖZESE WIEN, „Tag der Religionslehrer“: Festmesse mit Kardinal Schönborn, URL: <https://www.erzdioezese-wien.at/site/home/nachrichten/article/68392.html> (Stand: 15.10.2020).
- LEHNER-HARTMANN, Andrea, Religion und Ethik: Gemeinsam oder einsam getrennt, URL: <https://www.wienerzeitung.at/meinung/gastkommentare/2070104-Religion-und-Ethik-Gemeinsam-oder-einsam-getrennt.html> (Stand: 14.03.2021).
- ÖSTERREICHS DIGITALES AMT, Religionsgemeinschaften in Österreich – Statistik, URL: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein___austritt_und_religionen/3/Seite.820018.html (Stand: 05.12.2020).
- ÖSTERREICHS DIGITALES AMT, Religionsunterricht, URL: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein___austritt_und_religionen/Seite.820014.html (Stand: 04.11.2020).
- SCHARER, Matthias, Thesen zur Zukunftsfähigkeit des konfessionellen und von den (anerkannten) Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterrichts (RU), 2010, URL: https://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/texte/848.html#_ftn6 (Stand: 05.12.2020).
- THEODOR-HEUSS-SCHULE OFFENBACH, Dialogischer Religions- und Ethikunterricht, URL: <https://ths.schulen-offenbach.de/unsere-schule/schulleben/dialogischer-religions-und-ethikunterricht/> (Stand: 05.02.2020).
- T2INFORMATIK, Dokumentenanalyse, URL: <https://t2informatik.de/wissen-kompakt/dokumentenanalyse/> (Stand: 12.02.2021).
- UNIVERSITÄT LEIPZIG METHODENPORTAL, Dokumentenanalyse, URL: <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/dokumentenanalyse/> (Stand: 15.10.2020).
- WEIRER, Wolfgang, „Religion UND Ethik!“ – Ein aktueller Kommentar aus religionspädagogischer Sicht, URL: <https://angewandte-ethik.uni-graz.at/de/neuigkeiten/detail/article/kommentar-zur-aktuellen-debatte-zum-ethik-religionsunterricht/> (Stand: 14.03. 2021).

Anhang

A.1. Codeerläuterungen³²⁹

Rechtfertigung/Verteidigung = Rechtfertigungsdruck seitens der Religionslehrer*innen, wieso es einen konfessionellen katholischen Religionsunterricht geben und wieso Religion keine Privatsache sein sollte

Fehlende Wertschätzung = sinkende Wertschätzung der Kirche, des konfessionellen katholischen Religionsunterrichts, der Religion selbst in Gesellschaft, unter den Kolleg*innen, bei den Eltern, Schüler*innen, in den Medien, in der Schule, Politik; Marginalisierung des und Kritik am konfessionellen katholischen Religionsunterricht(s)

Werteverlust = Sorge um Verlust (christlicher bzw. religiöser) Werte in der Gesellschaft, bei Schüler*innen, die sich vom konfessionellen katholischen Religionsunterricht abmelden

Fehlende kirchliche Beheimatung der Lehrkräfte = fehlender Glaube und kirchliche Beheimatung bei den Lehrer*innen

Religionsferne = keine religiöse Sozialisation/kirchliche Verankerung der Schüler*innen; nicht religiös sozialisierte und skeptische Eltern; immer weniger Tufen; religiöse Entfremdung der Gesellschaft

Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis = Sorge über die steigende Anzahl an Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis

Religionenvielfalt = steigende Zahl an Schüler*innen mit einem anderen religiösen Bekenntnis; sinkende Zahl an katholischen Schüler*innen; Angst bzw. negative Einstellung gegenüber anderen Religionen; zu schwache Kooperation zwischen den verschiedenen Religionsgemeinschaften

³²⁹ Hinweis: nicht alphabetisch, sondern Reihung entsprechend der Gliederung der Analyse

Vermittlungsproblematik = zu wenig Zeit, um Inhalte zu vermitteln; Verzicht auf Inhalte, um Schüler*innen zu behalten oder um attraktiv zu sein; Probleme, Glauben und Lebenswelt der Schüler*innen zu verknüpfen, sie zu erreichen; Vermittlung falscher/unvollständiger Lehre

Religionsunterricht als Sündenbock = Kritik am konfessionellen katholischen Religionsunterricht aufgrund kirchlicher Verfehlungen

Fehlende Authentizität = unter dem Motto ‚Wein trinken und Wasser predigen‘; die Kirche verliert an Glaubwürdigkeit

Rückständiger Religionsunterricht = Sorge, dass der konfessionelle katholische Religionsunterricht nicht dem Zeitgeist entspricht (z. B. Trennung nach Konfessionen bzw. Religionen anstatt eines Lernens von- und miteinander); dass der Religionsunterricht es versäumt, für die Schüler*innen wichtige Themen/Bedürfnisse einzufangen und aufzugreifen

Fehlende Entwicklung = Verharren in überkommenen Strukturen, Reformunwilligkeit, Schweigen hinsichtlich bestimmter Themen (v. a. Missbrauch) sowie konservatives Denken seitens der Kirche; Kluft zwischen Kirche und Jugend von heute; kein Wille etwas Neues auszuprobieren

Mangelhaftes Material = Sorge um inhaltsschwache Lehrbücher, um das Fehlen von Handreichungen zu neu entwickeltem Lehrplan und neu entwickelten Schulbüchern

Verbesserungswürdige Ausbildung = neue Ausbildung v. a. für die Volksschule, wo Religion nur noch als Zusatz studiert werden kann; zu wenig Praxisorientierung, zu theorielastig; keine Möglichkeit für Erweiterungsstudien, Hochschullehrgänge

Fehlende Unterstützung = Gefühl des Gegenwindes seitens der Schule, Politik, Eltern, Kolleg*innen; Gefühl des Alleingelassenseins seitens der Kirche, der Diözese, des Schulamts

Keine (verpflichtende) Alternative = v. a. Sorge über fehlenden (verpflichtenden) Ethikunterricht bzw. über den Mangel an überhaupt einem Ersatz für den konfessionellen katholischen Religionsunterricht

Freistunde als Alternative = Sorge bzw. Bewusstsein darüber, dass man als Religionslehrer*in nicht mit einer Freistunde als Alternative zum konfessionellen katholischen Religionsunterricht konkurrieren kann

Radikalisierung = Sorge um Kontakt der Schüler*innen mit ultrakonservativen religiösen Gruppen/Personen

Abmeldungen = Sorge um die häufig genutzte Möglichkeit der Abmeldung vom konfessionellen katholischen Religionsunterricht; allgemein sinkende Teilnehmer*innenzahl

Ersetzender Ethikunterricht = Angst, dass Ethik den konfessionellen katholischen Religionsunterricht verdrängt

Strukturwandel = Sorge um neue Bedingungen und Ansprüche (z. B. Kompetenzorientierung im Mittelpunkt); Frust über zu viel organisatorischen Aufwand, den es früher nicht gegeben hat

Schlechte/Schwierige Organisation = aufgrund der sinkenden Teilnehmer*innenzahl am konfessionellen katholischen Religionsunterricht wird dieser häufig an den Rand/in den Nachmittag verlegt; Schwierigkeiten, die vielen verschiedenen konfessionellen Religionsunterrichte zu koordinieren; Probleme der Beaufsichtigung der Schüler*innen, die den konfessionellen katholischen Religionsunterricht nicht besuchen; Pendeln zwischen mehreren Schulen (v. a. Zeitdruck, Schwierigkeit bei Stundenplanerstellung; kein Beheimatungsgefühl an einer Schule möglich); oftmals nur noch einstündiger konfessioneller katholischer Religionsunterricht möglich

Fehlende Religionslehrer*innen = Mangel an (zukünftigen) Religionslehrer*innen

Abschaffung des Religionsunterrichts = konfessioneller katholischer Religionsunterricht findet in der Schule in Zukunft nicht mehr statt

Fehlende Perspektive = Unwissen über die Zukunft überhaupt oder z. B. der Kinder, die den konfessionellen katholischen Religionsunterricht nicht besuchen oder der selbstständigen Religionslehrer*innen

Existenzängste = Sorge darüber, dass man die eigene Anstellung aufgrund der immer geringer werdenden Nachfrage verliert bzw. die Stunden reduziert werden; Notwendigkeit einer Zweit- oder auch Drittschule; fehlendes ‚zweites Standbein‘ – reicht die Ausbildung als Religionslehrer*in bis zur Pensionierung aus, um die Existenz sichern zu können?

Problematische Kinder = mangelnde Disziplin der Schüler*innen

Eigenanspruch = Erwartungen an sich selbst und in Fragestellung der Erreichung dieser und anderer Ansprüche (v. a. vom Schulamt)

Sorgenfrei = es werden hinsichtlich des konfessionellen katholischen Religionsunterrichts keine Sorgen genannt

Nicht zuzuordnen = Unterschiedlichstes, das keinem der angelegten Codes zugeordnet werden konnte, aber jeweils nur einmal vorkommt, weswegen kein eigener Code dafür zu bilden ist

A.2. Codierschema³³⁰

1)	Zukunftsangst aufgrund... ... schwindender katholischer Religiosität/Kirchenge- bundenheit auf allen gesellschaftlichen Ebenen
-----------	--

Code	Erläuterung	Ankerbeispiel(e)
Rechtferti- gung/Vertei- digung	Rechtfertigungsdruck seitens der Religionslehrer*innen, wieso es einen konfessionellen katholischen Religionsunterricht geben und wieso Religion keine Privatsache sein sollte	„Abmeldungen vom Unterricht; Rechtfertigungen gegenüber Eltern in Bezug auf dessen Wichtigkeit.“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 82)
Fehlende Wertschät- zung	sinkende Wertschätzung der Kirche, des konfessionellen katholischen Religionsunterrichts, der Religion selbst in Gesellschaft, unter den Kolleg*innen, bei den Eltern, Schüler*innen, in den Medien, in der Schule, Politik; Marginalisierung des und Kritik am konfessionellen katholischen Religionsunterricht(s)	„Es macht mich nachdenklich, dass das allgemeine Klima in den Schulen immer ablehnender dem Glauben und der Kirche gegenüber wird, dass es manchmal sogar ein Problem ist, ein Plakat oder eine Arbeit aus der Reli-Stunde in der Klasse zu lassen, dass Turnstunden wichtiger sind als rel. Übungen, dass Kinder neugierig auf Religion wären, aber ihre Eltern es ihnen nicht ermöglichen.“ (Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 22)
Werteverlust	Sorge um Verlust (christlicher bzw. religiöser) Werte in der Gesellschaft, bei Schüler*innen, die sich vom konfessionellen katholischen Religionsunterricht abmelden	„Die schwindende Zahl der SchülerInnen und Schüler. Der Werteverlust in der Gesellschaft, der sich auch in der Leichtfertigkeit der Eltern widerspiegelt, wenn sie ihre Kinder abmelden.“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 108)
Fehlende religiöse Be- heimatung der Lehr- kräfte	fehlender Glaube und kirchliche Beheimatung bei den Lehrer*innen	„Dass wir Katholiken so wenige Kinder haben; dass es Religionslehrer/-innen gibt, die ihre innere Bindung an Christus und die Kirche verloren haben, aber trotzdem Religion unterrichten (Zitat: ‚Wenn ich die Kirche nicht für meinen Job bräuchte, wäre ich schon längst ausgetreten.‘).“ (Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 48)
Religions- ferne	keine religiöse Sozialisation/kirchliche Verankerung der Schüler*innen; nicht religiös sozialisierte und skeptische Eltern; immer weniger Taufen; religiöse Entfremdung der Gesellschaft	„Die zunehmende Gottferne im Elternhaus; Kinder mit geringen religiösen Erfahrungen, die auch keine [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: keinen] RU besuchen wollen.“ (Schlagwort Fehlende religiöse Sozialisation_Säkularisation, Nr. 7)
Schüler*in- nen ohne	Sorge über die steigende Anzahl an Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis	„Immer höherer Anteil an o.r.B. Schüler [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen] in Klassen; immer geringere

³³⁰ Bei ausgewählten Codes sind Teile der Erklärung in kursive Schrift gesetzt. Dies hat folgenden Grund: Manche Codes können mehreren Unterkategorien zugeordnet werden, daher werden sie im Codierschema auch bei jeder von diesen angeführt. Die jeweils für die betreffende Unterkategorie zutreffende Erläuterung des Codes ist jeweils in Standardschrift vorzufinden, jene Erklärung, die in diesem Moment nicht zutrifft, weil sie sich auf eine andere Unterkategorie bezieht, ist kursiv gesetzt.

religiöses Bekenntnis		Katholische Sozialisierung von Schulen.“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 66)
Religionen- vielfalt	steigende Zahl an Schüler*innen mit einem anderen religiösen Bekenntnis; sinkende Zahl an katholischen Schüler*innen; Angst bzw. negative Einstellung gegenüber anderen Religionen; zu schwache Kooperation zwischen den verschiedenen Religionsgemeinschaften	a) „Dass – abgesehen von den Abmeldungen – immer weniger Kinder den RU besuchen [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: besuchen], einfach deshalb, weil es immer mehr ungetaufte Kinder bzw. Kinder mit anderen Religionsbekenntnissen gibt.“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 102) b) „Dass der r.k. RU untergehen könnte, weil es im Zusammenhang mit dem islamischen RU gesehen wird und aufgrund von Problemen mit diesem als Unterrichtsfach in der Schule abgelehnt wird.“ (Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 26) c) „Womöglich melden sich wirklich immer mehr SchülerInnen vom RU ab; und wenn dann die Zusammenarbeit mit den anderen christlichen Konfessionen doch nicht funktioniert ... werden wir nicht mehr am Vormittag an den Schulen unterrichten können.“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 99)
Vermittlungsproblematik	<i>zu wenig Zeit, um Inhalte zu vermitteln; Verzicht auf Inhalte, um Schüler*innen zu behalten oder um attraktiv zu sein; Probleme, Glauben und Lebenswelt der Schüler*innen zu verknüpfen, sie zu erreichen; Vermittlung falscher/unvollständiger Lehre</i>	„Dass es uns irgendwann nicht mehr gelingen könnte, eine glaubhafte Brücke zwischen gelebten [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: gelebtem] Glauben und der tatsächlichen Lebenswelt der Schüler [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen] zu schlagen.“ (Schlagwort Zukunftsengste_individuelle Probleme, Nr. 35)
Fehlende Unterstützung	Gefühl des Gegenwindes seitens der Schule, Politik, Eltern, Kolleg*innen; <i>Gefühl des Alleingelassenseins seitens der Kirche, der Diözese, des Schulamts</i>	„Organisatorisch wird es immer schwieriger den RU der verschiedenen Konfessionen/Religionen in den Stundenplan der Schule zu integrieren. Die Meinung vieler LehrerInnen/Direktoren [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Direktor*innen]: ‚Der RU gehört aus der Schule heraus‘ wird stärker ‚Alternative‘ für alle: Ethik. Wertschätzung für Religion wird weniger, weil viele Erwachsene (Eltern, Lehrende) mit Religion nix [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: nichts] mehr am Hut haben – daher: weniger Unterstützung. Kann ich physisch und psychisch meine Arbeit auch weiterhin (bis zur Pensionierung) gut bewältigen?“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 37)

2)	Zukunftsangst aufgrund... ... kirchlicher Untätigkeiten/Versäumnisse
-----------	--

Code	Erläuterung	Ankerbeispiel(e)
Religionsunterricht als Sündenbock	Kritik am konfessionellen katholischen Religionsunterricht aufgrund kirchlicher Verfehlungen	„Abmeldungen! Die gefühlt schrumpfende Bedeutung des christl. Glaubens in der Gesellschaft; die Momente, wo man als Lehrer [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Lehrer*innen] vor den Schülern [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen] für das Geradestehen soll, was in der Amtskirche falsch läuft ...“ (Schlagwort <u>Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen</u> , Nr. 33)
Fehlende Authentizität	unter dem Motto ‚Wein trinken und Wasser predigen‘; die Kirche verliert an Glaubwürdigkeit	„Kirchensteuer ist der falsche Weg. 18-jährige zahlen nicht ins System – Kultursteuern wäre besser. Wie soll ich Aufrichtigkeit und Nächstenliebe vermitteln, wenn ich das in der Kath. Kirche nicht finde? Die Priester, die heiraten, werden entlassen, die aber, die missbrauchen, werden geschützt.“ (Schlagwort <u>Zukunftsangste_individuelle_Probleme</u> , Nr. 17)
Rückständiger Religionsunterricht	Sorge, dass der konfessionelle katholische Religionsunterricht nicht dem Zeitgeist entspricht (z. B. Trennung nach Konfessionen bzw. Religionen anstatt eines Lernens von- und miteinander); dass der Religionsunterricht es versäumt, für die Schüler*innen wichtige Themen/Bedürfnisse einzufangen und aufzugreifen	a) „Dass er vielleicht zu brav und zu wenig mutig sein könnte und eher das Konfessionelle und Trennende anstatt das Interreligiöse und Verbindende gefördert würde.“ (Schlagwort <u>Glaubensspaltung</u>, Nr. 25) b) „Dass immer weniger Schüler und Schülerinnen zum Religionsunterricht gehen; dass im Religionsunterricht mehr von anderen Religionen die Rede ist als vom Glauben; dass der Religionsunterricht sich immer von der Kirche entfernt; dass der Religionsunterricht nicht mehr die Sprache der Schülerinnen und Schüler spricht.“ (Schlagwort <u>Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen</u>, Nr. 47)
Fehlende Entwicklung	Verharren in überkommenen Strukturen, Reformunwilligkeit, Schweigen hinsichtlich bestimmter Themen (v. a. Missbrauch) sowie konservatives Denken seitens der Kirche; Kluft zwischen Kirche und Jugend von heute; kein Wille etwas Neues auszuprobieren	a) „Sorgen macht mir, dass die Kirche längst fällige Reformen immer wieder hinausschiebt. Jugendliche lassen sich nicht ewig hinhalten und vertrösten. Daher muss endlich etwas weitergehen bezüglich einer menschenfreundlichen Sexualmoral, einer Freiwilligkeit des Zölibats, einer Öffnung kirchlicher Ämter für die Frauen und einer befriedigenden Lösung für Menschen, die in ihrer Ehe gescheitert sind.“ (Schlagwort <u>Kritisches</u>, Nr. 6) b) „Wenn die Kirche die Missbrauchsfälle nicht schonungslos und konsequent aufarbeitet und die Strukturen, die den Missbrauch erst ermöglichen, nicht ändert, dann werden die Eltern zu recht sagen: ‚Diesen Leuten kann man keine Kinder anvertrauen.‘ Und ich gebe Ihnen da Recht!“ (Schlagwort <u>Kritisches</u>, Nr. 24) c) „Dass das, was ich mit meinen SchülerInnen im RU erarbeite, keinen Platz bei der Hl. Messe finden darf: Standbilder bringen Unruhe, Plakate präsentieren dauert zu lange. Laut Herrn Pfarrer

		muss die Messe ruhig ablaufen und schnell wieder vorbei sein. Und alle meine SchülerInnen der NMS und des Poly werden genötigt, wenn sie die Hl. Kommunion empfangen möchten, diese nur in ‚MUNDKOMMUNION‘ zu empfangen. Handkommunion wird ihnen verweigert.“ (Schlagwort Kritisches, Nr. 8)
Mangelhaftes Material	Sorge um inhaltsschwache Lehrbücher, um das Fehlen von Handreichungen zu neu entwickeltem Lehrplan und neu entwickelten Schulbüchern	a) „Sehr inhaltsschwache Religionsbücher; wenig Imagepflege d. RU in Medien; RU muss als wichtig und wertvoller Teil d. Allgemeinbildung beworben werden, auch von Schulamt.“ (Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 16) b) „Die FI vom 10. Bezirk. Wir werden kontrolliert und kritisiert. Hilfestellung gibt es keine. Der neue Lehrplan gibt [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: ergibt] für mich keinen Sinn, aber es wird von mir erwartet und verlangt, dass ich ihn umsetze. Das Fehlen von Handbüchern zum neuen Lehrplan und den neuen Schulbüchern.“ (Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 26)
Verbesserungswürdige Ausbildung	neue Ausbildung v. a. für die Volksschule, wo Religion nur noch als Zusatz studiert werden kann; zu wenig Praxisorientierung, zu theorielastig; keine Möglichkeit für Erweiterungsstudien, Hochschullehrgänge	a) „Dass die besondere Ausbildung der ReligionslehrerInnen an der KPH aufgelassen wurde und nun als Zusatz an den PHs angeboten wird – wobei bei der Inskriptionsanmeldung vom Religionszusatz abgeraten wird! Dass die Eltern kaum noch Bezug zu Kirche und Gott haben und teilweise glauben, Druck auf die/den Religionslehrer/in ausüben können, was im Religionsunterricht vermittelt werden soll.“ (Schlagwort Ausbildung_Schulpolitik, Nr. 18) b) „Dass an der Hochschule sehr viel wissenschaftlich gearbeitet wird und das menschliche [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Menschliche] verloren geht; dass viele einen Job ausführen und Herz, Hirn, Hand wenig spürbar wird; als REL-Lehrer [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: REL-Lehrer*innen] bin ich berufen/gerufen und somit habe ich einen besonderen Auftrag!“ (Schlagwort Ausbildung_Schulpolitik, Nr. 1) c) „Kaum Möglichkeiten für RL im Kontext Schule andere Aufgaben zu übernehmen, keine Erweiterungsstudien od. Hochschullehrgänge, die weitere Standbeine bringen würden.“ (Schlagwort Ausbildung_Schulpolitik, Nr. 13)
Fehlende Unterstützung	<i>Gefühl des Gegenwindes seitens der Schule, Politik, Eltern, Kolleg*innen; Gefühl des Alleingelassenseins seitens der Kirche, der Diözese, des Schulamts</i>	„ReligionslehrerInnen fühlen sich allein gelassen und wenig von der Kirche unterstützt. Rahmenbedingungen verschlechtern sich und werden zum Teil nicht eingehalten und durchgesetzt. Kirche verwirkt Zugang zum Großteil der Jugendlichen, wenn RU aus Schule verschwindet. Diakonaler Dienst an fragende und suchendend junge Menschen nicht mehr möglich!“ (Schlagwort Kritisches, Nr. 12)

Vermittlungs- problematik	<i>zu wenig Zeit, um Inhalte zu vermitteln; Verzicht auf Inhalte, um Schüler*innen zu behalten oder um attraktiv zu sein; Probleme, Glauben und Lebenswelt der Schüler*innen zu verknüpfen, sie zu erreichen; Vermittlung falscher/unvollständiger Lehre</i>	„Die steigende Zahl der Abmeldungen; dass manchmal nicht die rechte, wahre kath. Lehre vermittelt wird und dies oft ohne Konsequenzen bleibt und dass so Kindern [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Kinder] manchmal gar nicht erfahren, wie schön es ist, katholisch zu sein. Die Kirchenfeindlichkeit in Schulleitungen und Politik.“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 160)
------------------------------	--	--

3)	Zukunftsangst aufgrund... ... struktureller Veränderungen
-----------	--

Code	Erläuterung	Ankerbeispiel(e)
Keine (verpflichtende Alternative	v. a. Sorge über fehlenden (verpflichtenden) Ethikunterricht bzw. über den Mangel an überhaupt einem Ersatz für den konfessionellen katholischen Religionsunterricht	a) „Die ersatzlose Abmeldung ist der Tod des Religionsunterrichts. Als Ersatz Religionskunde oder Ethik ev. stundenweise gemeinsam wäre besser. Das [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Dass] viele SchülerInnen keine praktische Erfahrung mit Religion und Kirche haben, kein gelebter Glaube mehr vorhanden ist.“ (Schlagwort Glaubenspaltung, Nr. 20)
Freistunde als Alternative	Sorge bzw. Bewusstsein darüber, dass man als Religionslehrer*in nicht mit einer Freistunde als Alternative zum konfessionellen katholischen Religionsunterricht konkurrieren kann	„Ich mache mir Sorgen, wie es mit dem RU weitergeht, da er leider von manchen Seiten immer weniger wertgeschätzt wird. So werden Stunden an den Rand oder am Nachmittag gelegt, was logischerweise zu weiteren Abmeldungen führt, gegen die man als RL fast machtlos ist – hier kämpft man gegen Freizeit (so wie Don Quijote gegen Windmühlen).“ (Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 57)
Radikalisierung	Sorge um Kontakt der Schüler*innen mit ultrakonservativen religiösen Gruppen/Personen	„Es macht mir Sorgen, dass immer mehr SchülerInnen ihre religiöse Prägung durch ultrakonservative-katholische Gruppen erhalten, in denen sie nicht selten [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: selbst] denken dürfen, keine eigene Meinung haben dürfen und von denen ihnen nicht erlaubt wird, in einer anderen Kirche zum Gottesdienst zu gehen oder zu anderen Priestern beichten zu gehen. Diese Gruppen haben sektoiden Züge, es geschieht ‚Gehirnwäsche‘. Besondere Sorgen bereitet mir dabei, dass von Seite der Kirchenleitung zu wenig gegen diesen ‚geistlichen Missbrauch‘ geschieht.“ (Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 61)
Abmeldungen	Sorge um die häufig genutzte Möglichkeit der Abmeldung vom konfessionellen katholischen Religionsunterricht; allgemein sinkende Teilnehmer*innenzahl	a) „Die vielen Abmeldungen (von Jahr zu Jahr mehr); die vielen OB-Kinder; ob Ethik aus [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: auch] unsere Kinder wegnimmt? Andererseits wäre [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: wäre] für alle, die nicht in Religion gehen, Ethik ein [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: eine] sehr wichtige Alternative.“ (Schlagwort Ethik, Nr. 13) b) „Die niedrigen Teilnehmerzahlen.“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 10)

Ersetzender Ethikunterricht	Angst, dass Ethik den konfessionellen katholischen Religionsunterricht verdrängt	„Dass er abgeschafft wird und den Kindern Ethikunterricht vorgesetzt wird. Dass damit ein Teil, ein Großteil religiös begründeter Kulturen verloren geht – zumindest das ‚Warum‘ nicht mehr beantwortet wird. Dass dadurch religiöse Fanatiker [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Fanatiker*innen] mehr Raum geboten bekommen.“ (Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 49)
Strukturwandel	Sorge um neue Bedingungen und Ansprüche (z. B. Kompetenzorientierung im Mittelpunkt); Frust über zu viel organisatorischen Aufwand, den es früher nicht gegeben hat	a) „In einer Zeit, wo [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: in der] es mit dem Bezug der Menschen zu Religion, Kirche und Gott bergab geht, steht im Mittelpunkt der [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: des] RU sich um KOMPETENZEN zu kümmern. Und das bei dieser Lazarett-situation. Backt [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Back] to the roots! Meistens ist der religiöse Hausverstand in seiner Einfachheit schon eine Überforderung für Kinder von heute. Meine langjährigen Spezialfähigkeiten gehen unter den formelhaften Vorgaben der Jahre- [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Jahres] und Unterrichtsplanung völlig unter. Ich muss mich immer dazwischen entscheiden.“ (Schlagwort Zukunftsängste_individuelle Probleme, Nr. 103) b) „Immer weniger Schüler [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen], immer mehr ‚Arbeit‘ (Administration).“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 68)
Schlechte/Schwierige Organisation	aufgrund der sinkenden Teilnehmer*innenzahl am konfessionellen katholischen Religionsunterricht wird dieser häufig an den Rand/in den Nachmittag verlegt; Schwierigkeiten, die vielen verschiedenen konfessionellen Religionsunterrichte zu koordinieren; Probleme der Beaufsichtigung der Schüler*innen, die den konfessionellen katholischen Religionsunterricht nicht besuchen; Pendeln zwischen mehreren Schulen (v. a. Zeitdruck, Schwierigkeit bei Stundenplanerstellung; kein Beheimatungsgefühl an einer Schule möglich); oftmals nur noch einstündiger konfessioneller katholischer Religionsunterricht möglich	a) „Viele Abmeldungen – volle Pausenhalle, leere Klasse; Religion am Rande des Schultages, Kreislauf.“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 144) b) „Zu wenig katholische Schüler [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen] – sehr große Gruppen in der Religionsaufsicht; Koppelung der versch. Rel. Im [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: im] Stundenplan macht die Erstellung des Stundenplans schwieriger – auch bei besten [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: bestem] Willen der Schulleitung stellt der RU ein adm. Problem dar.“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 120) c) „Die abnehmende Schülerzahl [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innenzahl], das Desinteresse der Eltern, das Überlassen der Entscheidung, ja oder nein, den Kindern [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Kindern] im Volksschulalter; die Problematik der Stundenplanerstellung, keine Heimat in der Schule, weil so viele

		Schulen.“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 84)
Fehlende Religionslehrer*innen	Mangel an (zukünftigen) Religionslehrer*innen	„Kein Nachwuchs an ReligionslehrerInnen; wird der RU seinen Platz in der Schule behaupten können?“ (Schlagwort Ausbildung_Schulpolitik, Nr. 3)
Vermittlungsproblematik	zu wenig Zeit, um Inhalte zu vermitteln; Verzicht auf Inhalte, um Schüler*innen zu behalten oder um attraktiv zu sein; <i>Probleme, Glauben und Lebenswelt der Schüler*innen zu verknüpfen, sie zu erreichen; Vermittlung falscher/unvollständiger Lehre</i>	a) „Sinkende SchülerInnenzahlen (egal ob röm. kath. oder o. B.), zu wenig Religionsstunden (oftmals nur mehr 1stündig), daraus resultiert – zu wenig Zeit, um Inhalte zu transportieren, sodass Gelerntes auch bei den SchülerInnen hängen bleibt – keine Zeit für Wiederholungen oder Vertiefung; man muss dauernd ‚werben‘ bei den Eltern; zunehmende Ignoranz & Ablehnung der Eltern gegenüber dem Religionsunterricht.“ (Schlagwort Zukunftsengste_individuelle Probleme, Nr. 53) b) „Es macht mir Sorgen, dass der Religionsunterricht abwählbar ist und das Alternativprogramm eine Freistunde ist. Ich denke, es sollte auf jeden Fall Ethikunterricht geben als Alternative. Ich denke auch, dass es nicht erlaubt sein sollte, für Katholiken [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Katholik*innen] sich abzumelden. Abmeldungen finde ich schwer, weil 1.) dadurch der Unterricht ‚immer Spaß‘ machen muss. Normales Lernen ‚uncool‘ ist. 2.) es dadurch ‚indirekt‘ verboten ist, Test etc. zu schreiben bzw. auch schlechte Noten verteilen zu dürfen (wenn gerechtfertigt).“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 1)

4)	Zukunftsangst aufgrund... ... der Befürchtung der Aufhebung des Religionsunterrichts
-----------	--

Code	Erläuterung	Ankerbeispiel(e)
Abschaffung des Religionsunterrichts	konfessioneller katholischer Religionsunterricht findet in der Schule in Zukunft nicht mehr statt	„Es macht mir Sorgen, wenn ich daran denke, dass es vielleicht in einigen Jahren keinen RU mehr gibt.“ (Schlagwort Zukunftsangste individuelle Probleme, Nr. 84)
Fehlende Perspektive	Unwissen über die Zukunft überhaupt oder z. B. der Kinder, die den konfessionellen katholischen Religionsunterricht nicht besuchen oder der selbstständigen Religionslehrer*innen	a) „Dass wir immer weniger kath. SchülerInnen haben; dass wir oft der Willkür unserer Vorgesetzte [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Vorgesetzten] ausgesetzt sind (vgl. Stundenplan!); dass ich mir nicht vorstellen kann, wie es weitergeht.“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 88) b) „Eine Neupositionierung ist schon überfällig! Die Kinder, die den RU am dringendsten brauchen würden, gehen nicht / melden sich ab. Haben also keinerlei Pflichtgegenstand, der ihnen Sozialkompetenz vermitteln würde! Das ist für Schule als Bildungsinstitution gesellschaftlich nicht zu vertreten! Wie es gehen soll? Ich weiß es nicht, alles hat seine Vor- und Nachteile: Ethikunterricht, Religionsunterricht?“ (Schlagwort Glaubensspaltung, Nr. 22)
Existenzängste	Sorge darüber, dass man die eigene Anstellung aufgrund der immer geringer werdenden Nachfrage verliert bzw. die Stunden reduziert werden; Notwendigkeit einer Zweit- oder auch Drittschule; fehlendes ‚zweites Standbein‘ – reicht die Ausbildung als Religionslehrer*in bis zur Pensionierung aus, um die Existenz sichern zu können?	a) „Ich Sorge mich um die sinkenden TeilnehmerInnenzahlen am RU. Somit auch um meinen Beruf und meine finanzielle Situation und berufliche Laufbahn – existenzielle Ängste.“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 115) b) „Weniger Schüler [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen]; mehr Schüler [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen] ohne Bekenntnis; mehr muslimische Schüler [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen]; weniger Religionsstunden – existenzielle Sorgen (Zweitschule, Drittschule).“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 50) c) „Ich habe beruflich kein ‚zweites Standbein‘ – wird es den RU bis zu meiner Pension noch geben? Das Image der Kirche schwindet rasend. Es interessiert nur mehr ‚Insider‘, was sie sagt. Die Jugend bricht weg. RU wird im Schulsystem zu teuer (z. B. 1 Lehrer [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Lehrer*in] für 5 Schüler [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen]).“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 111)

5)	Zukunftsangst aufgrund... ... Sonstigem
-----------	---

Code	Erläuterung	Ankerbeispiel(e)
Problematische Kinder	mangelnde Disziplin der Schüler*innen	„Es sorgt mich die Indisziplin der Kinder. In manchen Klassen ist es derzeit sehr schwierig zu unterrichten und für Ruhe und Benehmen, das angemessen ist, zu sorgen. Es kostet mich sehr viel Kraft und Nerven sowie Stimme. Ich wünsche mir ein Netz von erfahrenen Kollegen [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Kolleg*innen], die dafür Unterstützung bieten können! Unter schwierigen Umständen kommt die Botschaft von der Liebe Gottes nur sehr schwer an!“ (Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 25)
Eigenanspruch	Erwartungen an sich selbst und Infragestellung der Erreichung dieser und anderer Ansprüche (v. a. vom Schulamt)	a) „Gelingt es mir, die Frohe Botschaft den Schülern [sic!; Anmerkung d. Verfasserin: Schüler*innen] mit Überzeugung und Begeisterung zu verkünden?“ (Schlagwort Zukunftsangste_individuelle Probleme, Nr. 9) b) „Dass ich zu wenige Anmeldungen habe; dass das Schulamt mit meinem Privatleben nicht zufrieden ist und mir meine Missio entzieht.“ (Schlagwort Abmeldungen_sinkende_SuS_Zahlen, Nr. 41)

Abstract (Deutsch)

Die Bedeutsamkeit des katholischen Religionsunterrichts sowie seine (mono)konfessionelle Ausrichtung werden seit geraumer Zeit aufgrund der gesellschaftlichen und kulturellen Pluralität in Frage gestellt und so wird mancherseits ein bloß religionskundlicher Unterricht für alle Schüler*innen gefordert. Diese Masterarbeit beschäftigt sich einerseits mit den damit in Zusammenhang stehenden Sorgen von Religionslehrkräften der Erzdiözese Wien, die im September 2018 erhoben worden sind. Andererseits werden zwei im aktuellen religionspädagogischen Diskurs verhandelte Formen eines zukunftsfähigen konfessionellen (katholischen) Religionsunterrichts skizziert. Dabei sollen die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeiteten Sorgen der Lehrpersonen als Reflexionsfolie für die beschriebenen Konzepte dienen, um untersuchen zu können, ob diese beiden Aspekte miteinander korrelieren oder ob eine Kluft zwischen Theorie und Praxis gegeben ist.

Schlagworte: Religionsunterricht – Konfessionalität – Zukunftsängste – Zukunftsfähigkeit – alternative Formen

Abstract (English)

The significance of catholic religious education as well as its (mono)confessional orientation have been questioned for a considerable time due to social and cultural plurality and thus some people demand a neutral religious education for all students. On the one hand, this master's thesis deals with the concerns of teachers of religious education in the Archdiocese of Vienna, which are related to these problems and were surveyed in September 2018. On the other hand, two forms of a sustainable confessional (catholic) religious education, that are discussed in the current religious education discourse, are outlined. In doing so, the concerns of the teachers, which were identified with the help of qualitative content analysis, will serve as a reflection foil for the described concepts in order to be able to investigate whether these two aspects correlate with each other or whether there is a gap between theory and practice.

Keywords: Religious Education – Confessionality – Anxieties about the future – Sustainability – Alternative forms