

# Katholische Minoritätskonstellationen und ihre Herausforderungen

von Andrea Lehner-Hartmann

## 1. Beispiel Österreich

### 1.1 Einige hinführende Bemerkungen

Österreich gilt als mehrheitlich katholisches Land. Gegenwärtig werden knapp unter 60 % der Gesamtbevölkerung als katholisch ausgewiesen; in Wien jedoch nur 33 %<sup>1</sup>, womit ein deutliches Gefälle bemerkbar wird. Innerhalb von Wien bedeutet dies, dass das Arbeiten in einstündig geführten Klein(st)gruppen im Fach katholische Religionslehre an manchen Schulen und Bezirken keine Ausnahme mehr darstellt.

Wenngleich konfessionelle Zugehörigkeit generell abnimmt, gilt es dennoch zu beachten, dass Österreich eine vorrangig katholische Prägung aufweist. Ein Religionsunterricht, der in katholischer Minoritätskonstellation stattfindet, lässt sich somit schwer mit jenen Ländern vergleichen, in denen Katholik\*innen in der Gesamtbevölkerung seit jeher als Minorität gelten. Aufgrund von Deinstitutionalisierungsprozessen, die besonders christliche Kirchen im Westen betreffen, ist ein katholischer wie auch evangelischer Religionsunterricht in Minoritätskonstellationen als zunehmende Realität zu begreifen, selbst wenn in manchen ländlichen Gebieten diesbezüglich (noch) keine Anzeichen erkennbar sind. Eine gewisse Ungleichzeitigkeit charakterisiert gleichsam die stattfindenden Transformationsprozesse.

Um einen ersten Einblick in die veränderten Verhältnisse zu erhalten, wurde eine Pilotstudie mit vier Lehrpersonen aus vier verschiedenen Wiener Schulen durchgeführt. Eine repräsentative Untersuchung steht noch aus.

---

<sup>1</sup> In Österreich sind 57,59 % katholisch. Demgegenüber trifft man in Wien auf knapp 33 % (33,22 %) Katholik\*innen. Österreichweit (5.053.074) besuchen 11,04 % Katholik\*innen (557.886) einen Sonntagsgottesdienst (Dies wurde aus dem Durchschnitt von zwei Zählsonntagen errechnet). Die Quellen für die Daten sind: Erzdiözese Wien (Hg.), Statistik Vikariat Stadt und Statistik Austria, Demographisches Jahrbuch 2017, 32; Magistrat der Stadt Wien/MA 23 – Wirtschaft, Arbeit und Statistik, Wien in Zahlen 2017, 4; Medienreferat der Österreichischen Bischofskonferenz, Statistik.

## 1.2 Pilotstudie: Katholische Religionslehrer\*innen in Minoritätskonstellationen in Wien

In der Pilotstudie wurde eine Gruppendiskussion durchgeführt, bei der vier Lehrpersonen anwesend waren: drei männliche, eine weibliche. Drei Lehrpersonen hatten eine längere Berufserfahrung, eine Lehrperson stand am Anfang ihrer Unterrichtstätigkeit. Drei unterrichteten in Handelsakademien und Handelsschulen und einer in einer Neuen Mittelschule. Bereits die Zusammensetzung dieser Gruppe verweist darauf, dass katholische Minoritätskonstellationen insbesondere in der Neuen Mittelschule (NMS) und in berufsbildenden Schultypen anzutreffen sind. Gymnasien zeigen mehrheitlich noch ein anderes Bild, weisen aber je nach Wohngegend ebenfalls eine zunehmend religiös und weltanschaulich plurale Struktur auf.

Die Auswertung der Studie erfolgte mit der dokumentarischen Methode. Dazu wurden zunächst eine formulierende Interpretation und daran anschließend eine reflektierende Interpretation vorgenommen.<sup>2</sup> Im Zuge dieser interpretativen Analyse zeigte sich, dass im Diskurs zwei Orientierungsrahmungen aufeinandertreffen, die nicht miteinander vereinbar sind und somit auf eine Rahmeninkongruenz hinweisen. Sie geben einen Einblick in die unterschiedlichen Realitäten, unter denen die Religionslehrer\*innen ihren Unterricht erteilen (müssen):

Auf der einen Seite finden sich die älteren Religionslehrer\*innen, die von einem Wandel von Mehrheits- zu Minderheitengruppen berichten. Sie erfahren in ihrer Schule große Unterstützung und erleben sich als Teil des Schulalltags. Im Vergleich mit Religionslehrer\*innen anderer Religionsgemeinschaften fühlen sie sich darin bevorzugt. Sie kreisen um die Fragen, wie sie den Übergang von großen zu kleinen Gruppen bewältigen, den Unterricht mit kleinen Gruppen gut gestalten und konfessionelle Identitätsbildung unterstützen können. Von anderen Religionen, insbesondere vom Islam (aber auch vom Judentum), grenzen sie sich klar ab. Interessanterweise kommt es zwischen den älteren Religionslehrkräften zu einer subtilen Koalitionsbildung, die inhaltliche Unterschiede nicht sichtbar macht, auch wenn sie bei näherer Auseinandersetzung bemerkbar wären. Eine ihrer zentralen Sorgen ist das Anwerben von Schüler\*innen für den Religionsunterricht am Beginn des Schuljahres.

---

<sup>2</sup> Vgl. Bohnsack, Ralf, Rekonstruktive Sozialforschung, 33–69.

Auf der anderen Seite steht ein junger Lehrer, der nur die Minderheitensituation kennt und sich von seiner Schule überhaupt nicht unterstützt oder in sie integriert erlebt.<sup>3</sup> Er sieht keine Chance, sich im normalen Schulleben zu verorten, nicht zuletzt dadurch, weil sein Unterricht zu einer Zeit stattfindet, während der er kaum mehr auf Kolleg\*innen oder andere Schüler\*innen trifft. Religionsunterricht ist gegenüber dem übrigen Schulalltag so etwas wie ein „abgegrenztes Eigenartiges“: Schüler\*innen können sich abmelden, der Religionsunterricht findet nicht zu normalen Zeiten statt, andere Kolleg\*innen in der Schule bekämpfen ihn etc. Vor diesem erlebten Hintergrund macht sich der junge Lehrer Gedanken, ob es nicht sinnvoller wäre, Religionsunterricht gleich an einem anderen, konfessionell klar vordefinierten Ort zu verankern und schlägt die Pfarre vor. Er ist auf der Suche nach einem „safe space“, an dem er Halt und Unterstützung finden könnte. Dies artikuliert er auf verschiedenen Ebenen: Inhaltlich überlegt er, wie ein guter Unterricht mit wenigen Schüler\*innen aussehen kann, zu einer vom Schulalltag ausgegrenzten Zeit, noch dazu mit einer Klasse, die zuvor von einem Lehrer unterrichtet wurde, der der Demotivation der Schüler\*innen in der zweiten Stunde mit Filmeschauen begegnet ist. Weiter fragt er, wo sich denn Religion gut unterrichten ließe, wenn der zugewiesene Ort als leer, unheimlich und abweisend erlebt wird.

Wenngleich das Gespräch in durchaus freundlicher Atmosphäre abläuft, werden die Nöte des jungen Kollegen in der Gruppendiskussionsrunde nicht erkannt. Es kommt zu Falschrahmungen seiner Aussagen, indem nur die Suche nach einem geeigneten Ort des Unterrichts außerhalb der Schule von den erfahrenen Lehrer\*innen wahrgenommen, aufgegriffen und gleichzeitig vehement abgewehrt wird. Es fallen Aussagen wie „Du hast es hier mit waschechten Lehrern zu tun“. Eine\*n waschechte\*n Lehrer\*in charakterisiert in ihrer Vorstellung, dass diese\*r versucht, in der Schule als „Sauerteig“ zu wirken. Im Gespräch wird auch betont, dass Religionslehrkräfte die letzten Ansprechpersonen für Kirche in der Schule sind. Die implizite Botschaft an den Kollegen lautet: Du bist (noch) kein waschechter Lehrer und diese letzte kirchliche Verbindungslinie darfst du nicht gefährden. Hier erfolgt ein machtstrukturierter Dis-

---

<sup>3</sup> Sein Erleben teilt er mit vielen anderen Minoritätslehrpersonen. Dies signalisiert einen Handlungsbedarf: Es gilt den Dialog in der Schulkultur zu fördern, um so die Minoritätslehrpersonen stärker an die Schule binden zu können: Vgl. zum Folgenden: Ziliacus, Harriet, *The Inclusion of Minority*, 109.

kurs, der verdeckt und latent wirksam bleibt. In der Folge hält sich der junge Kollege in der Diskussion eher zurück. Erst gegen Ende der Diskussion setzt er sich betont in Opposition zum Diskurs der älteren Kolleg\*innen, indem er die Werbestrategien, die diese einsetzen, um für die Teilnahme am Religionsunterricht zu Schulbeginn zu motivieren, als entwürdigend kommentiert. Er deckt hier ihre „Ohnmacht“ auf und führt ihnen vor Augen, dass das waschechte Lehrer\*insein auch seine Grenzen und Brüche hat.

Nach einer Skizzierung des Diskursrahmens und der Diskursdynamik sind in einem nächsten Schritt jene artikulierten und diskutierten Herausforderungen zu benennen, die erkennen lassen, wie die Lehrpersonen mit ihren (veränderten) Unterrichtskonstellationen umgehen, wo sie Handlungsdruck verspüren und Orientierungshilfen brauchen.

## 2. Herausforderungen

Befragt nach den Herausforderungen und Chancen ihres Unterrichts lautet die erste Antwort, dass es ein Privileg sei (P1, 1044–1046), mit so kleinen Gruppen zu arbeiten. Diese Sichtweise ist bereits das Ergebnis eines reflektierten Prozesses dieses Lehrers, das bei ihm das Gefühl des Leidens über die Kleinheit der Gruppe ablöste (P1, 1777–1783). Das Privileg bestehe für ihn darin, sich ein passgenaues Konzept für die kleine Gruppe zu überlegen (P1, 1048–1049), um auf sie persönlich einzugehen und sich auf ihre Themen besser einzulassen (P1, 1070–1071). Gleichzeitig ist das Privileg für ihn auch eine Verpflichtung (P1, 1061), weil die Anwesenheit der Schüler\*innen keine Selbstverständlichkeit darstellt.

Von den anderen Lehrkräften werden die Kleingruppen aber auch als etwas Eigenartiges und Unheimliches wahrgenommen, beispielsweise, „wenn man dann nur zu viert zusammensitzt“ (P4, 1281–82), oder wenn man es mit introvertierten Schüler\*innen zu tun hat (P1, 1283–84). Gleichzeitig werden die Schüler\*innen auch als interessierter erlebt (P3, 1187–1190).

### 2.1 Umgang mit der Kleingruppe

Die Lehrpersonen, die die Kleingruppe nicht als Privileg adressieren, äußern einen erhöhten Lernbedarf im Umgang mit Kleingruppen. Dabei spielt folgende Differenzierung eine Rolle: Kleingruppen mit Schüler\*in-

nen einer Klasse sind problemloser zu unterrichten, da sie als homogener empfunden werden (P2, 1426–1447). Schwierig gestaltet sich hingegen das Unterrichten in heterogenen Gruppen, die sich aus Schüler\*innen unterschiedlicher Klassen zusammensetzen bzw. die unterschiedliche konfessionelle Vorprägungen mitbringen. Lernbedarf wird von einem Kollegen auch dahingehend angemeldet, weil sein früher ausgeübter Frontalunterricht nicht mehr funktioniert (P3, 1176–1177).

Der Wandel hin zur Kleingruppe mit ihren Besonderheiten, v. a. der familiären Vertrautheit, erfordert eine erhöhte Aufmerksamkeit im classroom management, das im Religionsunterricht nochmals spezielle Faktoren zu beachten hat, wie es bei der Frage nach dem „Wir“ und der konfessionellen Ausrichtung deutlich wird.<sup>4</sup> Kleingruppen erfordern sowohl eine allgemeindidaktische als auch eine fachdidaktische Neujustierung. Ob didaktische Interventionen zielführend sind, erhalten die Lehrpersonen umgehend(er) zurückgemeldet.

## 2.2 Welche Inhalte?

Auf die Frage, ob sie das notwendige „andere“ Vorgehen in Kleingruppen an bestimmten Themen oder Inhalten festmachen können, antworteten die Proband\*innen eher allgemein. Sie betonten, dass mehr Inhalt im Sinne von Unterrichtsstoff gemacht werde (P2 1435–1437). Auffällig ist auch hier, dass nach der Gruppenzusammensetzung differenziert wird. „Also ich hab' zum Beispiel eine, eine erste Klasse, ... Da merk ich, die sind eher nicht so gläubig, die sind eher so kritisch, ja. Also da kann man eher so, so in Richtung, ich will nicht sagen, Gottesbeweise, aber so wie, was ist denn überhaupt, was spricht denn für den Glauben und so, ja? ... Und bei anderen merke ich, die wird das verwundern, dass das überhaupt ein Thema ist. Und wo man da eher so über Schöpfung und diese Sachen dann eher (???)“ (P1, 1100 1113). Aufhorchen lässt dann ein Nachsatz: „Und es ist generell, drum mein Unterricht ist viel katholischer geworden.“ (P1, 1119) Was er darunter versteht, präzisiert er folgendermaßen: „Also ich mach mehr so Basics oder ich mach mehr

<sup>4</sup> Dies erbrachten auch die Ergebnisse von Zilliacus, Harriet/Holm, Gunilla, We have our own religion, 288, die einerseits in kleinen Gruppen den Vorteil der familiären Vertrautheit sehen und die Beziehungsqualität hervorheben, aber gleichzeitig darauf verweisen, dass Kleinstgruppen auch spezielle Schwierigkeiten mit sich bringen, so dass sich Schüler\*innen schneller langweilen. In Zusammenhang stand dies mit einem geringeren methodischen Repertoire, das sich in Kleinstgruppen fand.

Bibel oder Kirchengeschichte.“ (P1, 1121–1122) Dies stellt einen Unterschied zu seinem früheren Unterricht dar, der war „lebenskundlicher ... oder so quasi mehr an ethischen Fragestellungen ... orientiert oder Weltreligionen, rauf und runter.“ (P1, 1124–1130) Seiner Einschätzung nach interessiert dies die Schüler\*innen nicht mehr und ist für sie auch nicht mehr so relevant. Dabei bezieht er sich auf eine Gruppe, die eine katholische Sozialisation aufweist, und die er an anderer Stelle konkret mit philippinischen, kroatischen oder polnischen Wurzeln in Verbindung bringt (P1, 91–95). Durch sie ist sein Unterricht „viel katholischer geworden“. Hier verfolgt er eher das Ziel, sie zu einer größeren Offenheit zu führen – insbesondere jene „die ... dann recht dumpf und eng in ihrer Katholizität“ (P1, 1136) sind und wenig hinterfragen. Davon unterschieden werden jene, die eine geringe katholische Sozialisation mitbringen: „Und bei den andern ist es eben so, da muss man versuchen, überhaupt einmal das Thema Gott oder Glaube, Kirche oder überhaupt einmal, dass das einmal ernst genommen werden kann“ (P1, 1148–1149). Generell verweist auch dieser Lehrer darauf, dass seine Schüler\*innen katholischer werden und führt dies auf ihre (ethnische) Herkunft zurück.

Dass die Lehrpersonen ihren Unterricht stark „katholisch“ ausrichten, begründen sie durchaus konträr: Einerseits sei dies der Fall, weil man den Schüler\*innen, die sich für die Teilnahme am Religionsunterricht entscheiden, etwas bieten müsse, und weil sie Interesse an konfessionellen Informationen, Orientierungen und Argumentationshilfen zeigen. Andererseits sei dies notwendig, weil sie nichts mehr wissen und Religion „fragwürdiger geworden“ (P1, 1211) sei.

### 2.3 Wir-Gefühl und konfessionelle Identitätsstiftung

Der Wandel hin zu einer konfessionelleren Ausrichtung von Unterricht, die sich auch in anderen Studien findet,<sup>5</sup> geht einher mit dem Erleben und Entwickeln eines Wir-Gefühls, das „für ausgesprochen wichtig. Das Wichtigste überhaupt“ (P3, 790) angesehen wird. Dieses zeigt sich daran, dass sich Lehrer\*innen und Schüler\*innen am Gang gegenseitig grüßen, miteinander gelacht wird und dies das Gefühl erzeugt „wir gehören zusammen. Und das ist ganz ‚was Wichtiges‘. Und, am besten gelingt’s bei mir deshalb, oder dort, wo viele die gleiche Herkunft haben. Näm-

<sup>5</sup> Vgl. Zilliacus, Harriet, Supporting Student’s Identities, 85f; Ders./Kallioniemi, Arto, Supporting Minority Belonging, 348.

lich, ... weil wir haben irrsinnig viele Kroaten ... insbesondere bosnische Kroaten, und die kennen sich alle kreuz und quer“ (P3, 795–801). Bei dem „Wir“, von dem der Lehrer hier erzählt, handelt es sich um ein katholisches, eigentlich ein kroatisch-katholisches „Wir“ und nicht lediglich um ein Religionsgruppen-Wir. Dies wird vor allem deutlich, als er von einer anderen Religionsgruppe berichtet, in der es dieses Wir-Gefühl nicht gibt. „Und das zum Beispiel jetzt heuer, diese erste Klasse Handelsschule, das sind fünf Schüler, da ist eine Kroatin dabei, die anderen sind andere. Und da ist es viel schwieriger.“ (P3, 811–813) Interessant ist, dass die anderen in ihrem Anderssein ziemlich unbestimmt bleiben, die Kroatin aber hervorgehoben wird. Wenngleich es nicht explizit genannt wird, legt es der Kontext nahe, dass er ihr ein *Katholischsein* unterstellt. Die Andersheit der anderen markiert für ihn eine heterogene Lerngruppe, die kein katholisches „Wir“ zulässt, womit es für ihn besonders schwierig ist, diese Schüler\*innen zu unterrichten.

Ähnlich zeigt sich auch bei der anwesenden Lehrerin das Bedürfnis, ein konfessionelles „Wir“ zu erzeugen. Für sie liegt darin der Schlüssel für ein erfolgreiches Arbeiten mit heterogenen Kleingruppen, die schulstufen- und schulformenübergreifend zusammengesetzt sind. Die evangelischen Kolleg\*innen fungieren für sie als Vorbilder, insofern dort gilt, dass „die haben ein Gemeinschaftsgefühl ... die schaffen das, ... Identität zu stiften ... und das wär so für mich ein bisserl, so was, was, ich mir eigentlich wünschen würde“ (P2, 682–705).

Diese Aussagen hinterlassen viele Fragen: Warum werden Gruppen-, Gemeinschafts-, Wir-Gefühl im Hinblick auf die Kleingruppe so stark betont? War es in der Großgruppe weniger wichtig? Warum wird das Wir-Gefühl so eng mit konfessioneller Identität verknüpft? Entspricht dies auch den Sichtweisen der Schüler\*innen? Warum ist den Lehrer\*innen die konfessionelle Orientierung so wichtig geworden? Was löst der Wandel bei ihnen aus, für ihr Selbst- und Rollenverständnis?<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Diese Beobachtung zeigt sich auch in anderen Studien, z. B. Zilliacus, Harriet, *The inclusion of minority*, 110: „in some teachers' views a preference for separation and an urge to protect the 'own' religion was seen. Minority RE classes were not seen as excluding or segregating, but rather as simply separating to ensure a focus on the specific religious tradition. At times minority RE teachers appeared to take pupils' identification with their 'own' religion for granted and to assume a sense of difference and otherness in the school culture ... This may not be beneficial for pupils' sense of belonging in the school culture“.

Diese Betonung eines katholischen „Wir“ steht nämlich durchaus in Spannung zur Hinwendung zum und Orientierung am Individuum, die gleichfalls hervorgehoben werden. Die Gefahr, dass die Heterogenität der Individuen durch ein konfessionelles „Wir“ unterlaufen wird, scheint groß zu sein. Die starke Identitätsfrage steht in engem Zusammenhang mit der Sichtweise auf die religiös Anderen.

#### 2.4 Interreligiöse Zusammenarbeit?

Die Lehrpersonen sind sich einig, dass interreligiöse Zusammenarbeit neben der Kleingruppenarbeit einen zweiten wichtigen Diskussionspunkt bei der Gestaltung von Religionsunterricht darstellt. Verwendet wird auch mehrmals der Begriff des Dialogs, wenngleich sich kaum Beispiele finden, die auf einen Dialog zutreffen. Aufschlussreich sind die Passagen, in denen die Lehrkräfte von ihren Erfahrungen berichten bzw. über die andere Kolleg\*innen sprechen. Bis auf die positive Erwähnung der Zusammenarbeit mit der evangelischen Kollegin im Rahmen des dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht-Projekts, die als „universelle Bereicherung“ (P2, 1500) gesehen wurde, bleiben die Aussagen über andere Religionen schillernd, ambivalent bis stark abgrenzend, um nicht zu sagen, ablehnend. „Bei den anderen Religionen denk ich mir, also ich übe sehr viel Dialog, also wir organisieren interreligiöse Feiern oder ökumenische Feiern und alles, aber ich vermisse im Judentum und auch im Islam die Dialogbereitschaft auch von ihrer Seite. Das geht mir wirklich ab und das muss ich auch explizit vom Judentum sagen. Also wir haben teilweise auch jüdische Schüler, die in die Synagoge gehen, mit welchen Aussagen die über Jesus kommen und das 2018, das brauch’ ich nicht mehr, ja, also da denk ich mir, da fehlt einfach auch von ihrer Seite etwas, wo Weiterentwicklung stattgefunden hat im Dialog. Ah, das geht mir wirklich persönlich sehr ab ... und drum bin ich da auch nur begrenzt offen und beginne oft auch sehr deutlich zu sprechen.“ (P2, 1501–1511) Was die Lehrerin hier näherhin unter Dialog versteht, wird nicht klar. Auf jeden Fall passen die Verhaltensweisen der Schüler\*innen anderer Religionsgemeinschaften nicht dazu. Sie spricht weiter von einem gesunden Selbstbewusstsein, das „wir“ da brauchen; „zu sagen, wofür wir stehen“ (P3, 1542), und ergänzt dies noch „Da, da geb’ ich auch wenig ah, wenig nach“ (P2, 1526–27). Es geht ihr darum, klar Position zu beziehen, ohne fundamentalistisch zu sein, wie sie betont. (P2, 1520–1522)



Das Gefühl, dass der Dialog mit den anderen Religionsgemeinschaften nicht so richtig klappt, wird durch die Äußerungen der übrigen Lehrpersonen verstärkt. So erleben sie sich in gemischt religiösen Settings als Minderheit und in starker Opposition zu anderen, wo man „Pflöcke einschlagen“ (P1, 1357) oder Paroli bieten (P1, 1333) müsse, sich von anderen nicht ernst genommen bzw. schnell vereinnahmt fühle (P1, 1342), oder als „Kuffar“ übrigbleibt (P1, 1343). Zahlenmäßige Minderzahl scheint ein starkes Indiz dafür zu sein, dass sehr schnell ein Gefühl der Bedrohung entsteht. „Na, vor allem, wenn da zwanzig Muslime auf, auf damals glaub ich sechs, sieben katholische ... Schüler treffen, schon einmal das Setting, ja“ (P1, 1317–1321). Hier trifft eine Religionsgruppe auf die andere, nicht, um gemeinsam zu arbeiten und zu lernen, sondern als Ausdruck religiöser Differenz und Andersartigkeit. Auch die weiteren Ausführungen zeigen, dass es eher um eine argumentativ-oppositionelle Begegnung und das Ausfechten von Wahrheitsansprüchen geht. Der Andere ist und bleibt der fremde Andere, der weniger zur anregenden Selbstreflexion herausfordert, sondern dazu provoziert, sich argumentativ verteidigend abzugrenzen.<sup>7</sup> Dieses Wahrnehmen des Aufeinandertreffens ist insofern bemerkenswert, weil die Erzählsequenz eingeleitet wird mit dem Hinweis, dass die gemeinsamen Stunden von dem muslimischen Lehrer und dem christlichen Lehrer gut vorbereitet und nachbereitet wurden. Bezugnehmend auf den Ablauf der gemeinsamen Stunden schildert der katholische Lehrer aber auch, dass er sich dabei ertappt habe, dass er sehr emotional, ja sogar fundamentalistisch geworden sei, weil er mit seiner Offenheit keine Resonanz gefunden habe. Darin begründet sich für ihn, dass es kein Zufall ist, dass die interreligiöse Zusammenarbeit relativ selten stattfindet. Zudem würde er sich wünschen, dass die Initiative nicht immer von ihm ausgeht, sondern auch vom islamischen Kollegen ergriffen wird. Inkompatibel sind für ihn ebenso die unterschiedlichen religionsdidaktischen Zugänge. Den muslimischen Kollegen beispielsweise sieht er noch im Modus „klarer Katechismusantworten“ (P1, 1372) verortet.

---

<sup>7</sup> Dies wird nicht zuletzt an diesem Beispiel deutlich: „Ich habe es erlebt, dass die Schüler zu mir herkommen, Herr Professor, Herr Professor, sie müssen uns die Dreifaltigkeit erklären, weil der Ramsan, der hat uns so fertig gemacht, der hat uns das irgendwie alles wieder“ (1645–1647). Erklärend wird noch ergänzt, dass es sich dabei um einen Tschetschenen gehandelt hat, „der da vielleicht ein bisschen einschlägig auch unterwegs war.“ Dieser Zusatz sollte aus der Gesprächsdynamik heraus wohl noch bestätigen, dass sich die Schüler gegenüber einem fundamentalistischen islamischen Schüler Munition bei ihrem Lehrer geholt haben.

Vor dem Hintergrund des Gesagten mag es nicht sonderlich verwundern, dass dieser Lehrer, der gleichzeitig auch Ethikunterricht erteilt, zumindest für seine Schule diesen als „das sinnvollere Produkt“ (P1, 1665) ansieht, „wenn’s um diese interreligiösen Verständigungsfragen geht“ (P1, 1670). Er spricht dann auch nicht mehr vom *Aufeinandertreffen* von Muslim\*innen und Christ\*innen, sondern dass man hier „neutraler“ agieren könne: „wenn dann die Muslime mit den Christen oder anderen ins Reden kommen, ... da kann viel Gutes auch entstehen.“ (P1, 1677–1678). Auffällig an seiner Erzählung ist: In Ethik treffen sie nicht mehr aufeinander, sondern kommen miteinander ins Gespräch – über andere Fragen, andere Themen und entdecken dann erst ihre unterschiedlichen religiösen Bezüge, die aber nicht mehr diese abgrenzende Funktion haben. Differenz wird im Ethikunterricht nicht aktiv zum Thema gemacht, sondern stellt ein Zufallsprodukt dar.

In den Diskussionsbeiträgen scheint immer wieder durch, dass die konfessionelle Positionierung, wie sie für einen konfessionell orientierten Religionsunterricht unter veränderten Konstellationen als notwendig angenommen wird, stark apologetische Züge trägt. Eine Rolle mag dabei die Angst vor einem Relativismus spielen: „Wenn man nicht klar Position bezieht, ist man nicht glaubwürdig. Ist für die Schüler vollkommen uninteressant, dass ich sag, da gibt’s die und die Möglichkeiten und such dir’s selber aus.“ (P3, 1535–1537) Als Negativbeispiel wird auf einen pensionierten Kollegen verwiesen: „letzten Endes hat, hat er alle Optionen offen gelassen und jeder muss seinen eigenen Weg finden. Das ist für das Alter irgendwie nicht das, was sie brauchen. Sie wollen Orientierung.“ (P3, 1615–1617)

Es stellt sich die Frage, warum sich die Lehrpersonen in Situationen, in denen der religiös Andere ins Spiel kommt, einen derart starken konfessionell-oppositionellen Druck erleben. Schlussfolgernd lässt sich sogar festhalten, dass Minoritätskonstellationen kaum Optionen erkennen lassen oder auf tun für einen Umgang mit religiöser Pluralität, der neue Perspektiven eröffnet.

Drei Beobachtungen auf unterschiedlichen Ebenen mögen bei der Suche nach einer Antwort hilfreich sein. Zunächst und dies ist nicht unbedeutend: Es fehlt ein didaktisches Konzept jenseits eines oppositionellen Aufeinandertreffens religiöser Unterschiedlichkeit, das in erster Linie an Auskunfts- und Argumentationsfähigkeit gegenüber dem religiös Anderen interessiert bleibt. Die Gefahr des Verharrens in einem kompetitiven Gestus verhindert ein interessiertes Begegnen mit dem Anderen. Ein wei-

terer nicht zu vernachlässigender Faktor ist darin zu sehen, dass die älteren katholischen Religionslehrer\*innen im Vergleich mit anderen Religionskolleg\*innen in der Schule weiterhin Privilegien genießen, die aus ihrer früheren Majoritätskonstellation abgeleitet sind. Eine engere Zusammenarbeit besonders mit orthodoxen und islamischen Kolleg\*innen könnte dies aufdecken und ihre Privilegien gefährden. Damit einhergehende Schuldgefühle haben ebenfalls das Potenzial, eine Zusammenarbeit emotional stark zu belasten. Drittens stellt der Katholizismus nach wie vor die bestimmende Dominanzkultur in Österreich dar. Birgit Rommelspacher charakterisiert diese so, dass „unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind“<sup>8</sup>. Wenngleich die Lehrpersonen ihren Einfluss und ihre Macht schwinden sehen,<sup>9</sup> orientieren sie sich an ihren oftmals unreflektierten Erwartungen und inneren Bildern zu aufgeklärtem Verhalten und wie der andere reagieren bzw. ihnen begegnen soll. Diesen Vorstellungen entsprechen die anderen laut ihren eigenen Erzählungen im Interview nicht. Das eigene Verhalten wird selbstverständlich und unreflektiert als positiv, wertschätzend, dialogorientiert etc. angesehen. Der muslimische Religionslehrer wird sich von daher, selbst wenn er sich in einer Mehrheitsposition befindet, in einer untergeordneten Position erleben, die ihm ein aktiveres Agieren wahrscheinlich nicht erlaubt. Dieser latent ambivalenten Ausgangslage auf beiden Seiten, kann – so scheint es im vorliegenden Fall zu sein – lediglich durch das Einbringen von klaren, unverrückbaren Positionen, im Bezeugen von konfessioneller Identität begegnet werden.

Diese auf weite Strecken unbewusst bleibende strukturell-systemische Gemengelage, die persönliche Komponenten der Sympathie und Antipathie einschließt, scheint einen unkomplizierten Umgang miteinander stark zu beeinträchtigen.

---

<sup>8</sup> Rommelspacher, Birgit, Dominanzkultur, 22.

<sup>9</sup> Dies ist aber nicht vergleichbar mit den Situationen anderer religiöser Minoritätskonstellationen, bei denen Diskriminierung bis hin zu Gewaltübergriffen durchaus ein Thema ist: Vgl. Dupper, David R./Forrest-Bank, Shandra/Lowry-Carusillo, Autumn, *Experiences of Religious Minorities*.

### 3. Religionspädagogische Vertiefungen

Die Lehrpersonen betonen, dass ihr Religionsunterricht konfessioneller geworden ist, charakterisieren ihre Kleingruppen von homogen bis stark heterogen und fühlen sich durch die familiäre Kleinheit emotional und didaktisch mehr gefordert. Sie sind engagiert, suchen aber intensiv nach Orientierung im Umgang mit diesen speziellen (veränderten) Anforderungen. Wenngleich eine starke Forderung nach methodischen Hilfestellungen vorhanden ist, gilt es, diese vorneweg in grundsätzliche Überlegungen einzubetten.

#### 3.1 Kulturelle und religiöse Selbstreflexion

Die Verortung in einer bestimmten Konfession, Generation, sozialen Gruppe etc. verlangt zunächst nach einer kulturellen und religiösen Selbstreflexion der Lehrpersonen. Kulturelle/religiöse Selbstreflexion zielt darauf ab, sowohl den eigenen ethnozentrischen, konfessionell eingefärbten als auch den generationalen und soziokulturell bestimmten mentalen Mustern auf die Spur zu kommen, um daraus in der Begegnung mit anderen vorurteilsbewusster umzugehen und Otheringprozessen entgegenzuwirken. Othering lässt sich als ein Prozess verstehen, in dem der Andere durch bestimmte Wissensproduktionspraxen konstruiert wird, die eine Über- und Unterordnung legitimieren (z. B. der jüdische Schüler, der mit seinem Jesusbild für die Lehrerin im 21. Jahrhundert nicht mehr tragbar ist. Dass möglicherweise katholische Schüler\*innen ein Jesusbild haben, das auch nicht dem der Lehrerin entspricht, bleibt durch die Fokussierung auf den religiös Anderen ausgeblendet). Aus der hierarchischen Position heraus, die sich weniger über die Gruppengröße als die vorherrschende katholische Dominanzkultur bestimmt, erscheinen diese epistemischen Praxen als „plausibel“ und „nützlich“. Sie helfen im angesprochenen Beispiel zu begründen, warum hier kein Dialog möglich ist und der Andere in Distanz gehalten wird.<sup>10</sup>

Auf die Bedeutung kultureller/religiöser Selbstreflexion verweisen auch die Studien von Schweitzer/Biesinger/Conrad/Gronover<sup>11</sup> und Kieß-

<sup>10</sup> Vgl. Mecheril, Paul, Kulturell-ästhetische Bildung.

<sup>11</sup> Vgl. Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Conrad, Jörg u. a., Dialogischer Religionsunterricht, 139.

ling/Günter/Pruchniewicz<sup>12</sup>, die eine Diskrepanz im Wissen um die Perspektive, aus der heraus auf den Anderen gesehen wird, und ihre Wirkung auf Selbst- und Fremdwahrnehmung konstatieren. Klaus Kießling, der gemischte Lerngruppen untersuchte, macht deutlich, dass die Konfessionalität der Lehrpersonen deren Unterricht stark beeinflusst; auch in den Situationen, in denen sie in Selbstauskunft ihren Unterricht bewusst als christlich und nicht als katholisch ausweisen. „Weniger ein bewusst gewählter Umgang mit Konfessionalität bestimmte also, wie konfessionell der Religionsunterricht war, sondern die oft unbewusste persönliche Konfessionalität.“<sup>13</sup>

Für die Ausbildung einer interreligiösen, inter- wie intrakonfessionellen Kompetenz ist als zentral anzusehen, jene Befremdungsprozesse identifizieren zu können, die aus Dominanzverhältnissen resultieren und die letztendlich Machtverhältnisse absichern, verstärken und eine Begegnung auf Augenhöhe verhindern.<sup>14</sup> Das Ziel besteht nicht darin, jegliche Vorurteile zu vermeiden, sondern sie bewusst zu machen, um so vorurteilsbewusst mit ihnen umgehen zu können.

Folglich ist die Implementierung von Formen der kulturellen und religiösen Selbstreflexion in der Aus- und Weiterbildung zu forcieren. Konkret kann dies geschehen über dementsprechend entwickelte Leitfäden und/oder im Gespräch mit einem Gegenüber, das hilft, die impliziten Denk- und Handlungsmuster in explizite zu überführen.

Neben dieser kulturellen Selbstaufklärung mag es für die Lehrpersonen ein entlastendes Wissen darstellen, dass die Ausbildung einer religiösen Identität durch die Begegnung mit anderen nicht nur nicht bedroht, sondern sogar stärker gefördert wird, als dies in homogenen Gruppen geschieht.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> Vgl. Kießling, Klaus/Günter, Andreas/Pruchniewicz, Stephan, Machen Unterschiede Unterschiede?

<sup>13</sup> Ebd., 106. Dies zeigte sich in den videographierten Aufnahmen beispielsweise an der Präsentation des Kirchenverständnisses, der Taufpraxis oder, dass Gebete mit einem Kreuzzeichen begonnen oder häufig ein Ave Maria angestimmt wurde. Bewusst wurde dies den Lehrpersonen oftmals erst durch die Reflexion dieser Videographien: Vgl. ebd., 74–85.

<sup>14</sup> Vgl. Auernheimer, Georg, Interkulturelle Kommunikation, 65f.

<sup>15</sup> Vgl. Kießling, Klaus/Günter, Andreas/Pruchniewicz, Stephan, Machen Unterschiede Unterschiede?, 84.

### 3.2 Professionalität

Aus Professionalitätsperspektive wird eine Neujustierung der Lehrer\*innenrolle zukünftig notwendig werden. Unterricht in einer Minderheitenkonstellation kann nicht nur mit dem Verlust von Autorität und Ansehen in der Schule, sondern auch mit einer größeren Vertrautheit und emotionalen Nähe zu den Schüler\*innen einhergehen. Es ist genau zu unterscheiden, wann und wie emotionale Nähe angebracht ist, und in welchen Momenten es zu einem Verwischen von Autorität und einer komplizierten Verstärkung konfessionalistisch-hegemonialer Bestrebungen bzw. emotionaler Vereinnahmung von Schüler\*innen kommt. Rollenunsicherheit bzw. Rollenüberschreitungen haben dann große Auswirkungen. Auch hinsichtlich eines angestrebten Gemeinschafts-, Gruppen- oder Wir-Gefühls verlangt ein professionelles Rollenverständnis ausloten zu können, wann ein katholisches „Wir“ insbesondere zugewanderten Schüler\*innen das Gefühl von Beheimatung vermittelt, und wann es dazu führt, zu Vereinbarungen und sich von anderen – seien es andersgläubige oder religionsfreie Schüler\*innen – ab- oder auszugrenzen. Wichtig wird sein, ein Wir- oder Gruppengefühl vorrangig durch das gemeinsame Tun und weniger über eine unterstellte gemeinsame Wesenheit zu konstituieren.

Explizit wird von den Lehrpersonen ihre spirituelle Ausrichtung, der Kontakt mit sich selbst, das Auf-sich-selber-Schauen für das Bewältigen ihrer Tätigkeit als professionsorientierte Ressource eingebracht. Spirituelle Verankerung in einem weiteren Sinne bildet zudem eine wesentliche Grundlage für Rollensicherheit. (P1, 1776–1779; P2, 1851–1854)

### 3.3 Didaktische Skizzierungen

Kulturelle/religiöse Selbstreflexion ist auch für die didaktische Ausrichtung von Unterricht als zentral anzusehen, weil sich Schüler\*innen so mit ihren Prägungen, Wahrnehmungen und Deutungen auseinandersetzen können. Dies ließe sich durchaus im Sinne forschenden Lernens anlegen. Eine hilfreiche Lernform stellt beispielsweise ein Lerntagebuch mit gezielten Übungen dar.

Darüber hinaus gibt die Metz'sche Charakterisierung, dass das Christentum in erster Linie eine Erzählgemeinschaft und keine Argumentationsgemeinschaft darstellt, einen christlich begründeten Ansatzpunkt für ein fachdidaktisches Setting, in dem das (Zu-)Hören und Erzählen im Unterschied zum oppositionellen Argumentieren zentral ist. Dem Anderen beim

Erzählen empathisch, einführend zuzuhören, ihn verstehen zu wollen, ohne ihn zu vereinnahmen (ich weiß schon, was du sagen willst, ...), kann in der Kleingruppe intensiv geübt werden. Daraus weiterführend ließe sich gemeinsam eine Fragehaltung entwickeln, die über banalisierendes Fragen hinausreicht. Schüler\*innen bei der Entdeckung der großen Lebensfragen zu beteiligen, ermächtigt sie, zu Subjekten ihres eigenen religiösen Lernprozesses zu werden. Dabei können sie auch an der jeweiligen konfessionellen Vertiefung mitwirken. Im Anschluss an partizipatives Hören, Erzählen und Fragen hat in der Folge auch das Argumentieren seinen Platz – aber weniger mit dem Ziel, sich über gute Argumente gegenüber den anderen in Opposition zu bringen, sondern um für sich selbst zu einer religiösen Selbstaufklärung zu kommen. Als Lernformen bieten sich für Kleingruppen viele Formen kreativen Arbeitens – wie Rollenspiele und dergleichen – an,<sup>16</sup> die auf ihre je unterschiedliche Art und Weise eine existenzielle Beteiligung ermöglichen und über ein Reproduzieren katholischer Basics via Quiz, Lückentexten etc. hinausreichen.

Didaktische Vorgehensweisen, die sich von kultureller und religiöser Selbstreflexion her bestimmen, nähern sich einem Bildungsverständnis, das auf eine Veränderung des Menschen und nicht auf eine identitäre Selbstbestätigung abzielt. Diese Perspektive insbesondere Lehrpersonen zu eröffnen, die mit konfessionellen Minoritätsgruppen arbeiten, erscheint vor dem Hintergrund des vorliegenden Befundes eine dringliche Forderung darzustellen: einerseits, um konfessionellen Religionsunterricht als qualifizierten Reflexionsort für das Wahrnehmen des religiös und weltanschaulich Anderen auszuweisen und somit Voraussetzungen für gelingende Begegnungen mit dem Anderen zu schaffen; andererseits, um einen Beitrag zur religiösen Selbstaufklärung der Schüler\*innen zu leisten, die ihr Ziel in einem ambiguitätstoleranten Identitätsbewusstsein hat, das mit Neugierde dem Anderen begegnen möchte und so einer konfessionalistischen Verengung entkommt.

## Literatur

- Auernheimer, Georg, Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz, in: Ders. (Hg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden 2013, 37–70.
- Bohnsack, Ralf, Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden, 9. überarb. und erw. Aufl., Opladen/Toronto 2014.

<sup>16</sup> Vgl. Zilliacus, Harriet/Holm, Gunilla, ‚We have our own religion‘, 288f.

- Dupper, David R./Forrest-Bank, Shandra/Lowry-Carusillo, Autumn, Experiences of Religious Minorities in Public School Settings: Findings from Focus Groups Involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist Youths, in: *Children & Schools* 37 (2015) 37–45.
- Erzdiözese Wien (Hg.), Vikariat in Zahlen 2017, in: <https://www.erzdioezese-wien.at/pages/inst/23144714/organisation/dasvikariatinzahlen>.
- Kießling, Klaus, Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen: Ansichten – Einsichten – Aussichten, Göttingen 2018.
- Magistrat der Stadt Wien/MA 23 – Wirtschaft, Arbeit und Statistik, Wien in Zahlen 2017.
- Mecheril, Paul, Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen, in: *Kulturelle Bildung online*, <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen>, Berlin/Hildesheim/Wolfenbüttel 2013/2015.
- Medienreferat der Österreichischen Bischofskonferenz, Statistik 2017, in: <https://www.katholisch.at/statistik>.
- Rommelspacher, Birgit, Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin 1995.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Conrad, Jörg u. a., Dialogischer Religionsunterricht: Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2006.
- Statistik Austria, Demographisches Jahrbuch 2017, in: <https://www.statistik.at/wcm/mvc/publicationsCatalogue/redirectDetailedView?pubId=539&sectionId=24>, Wien 2018.
- Zilliacus, Harriet, The Inclusion of Minority Religious Education in the Finnish Comprehensive School: A Teacher and Teacher Coordinator Perspective, in: *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* (2013) 2, 93–114.
- /Holm, Gunilla, ‚We have our own religion‘: a pupil perspective on minority religion and ethics instruction in Finland, in: *British Journal of Religious Education* 35 (2013) 282–296.
- /Kallioniemi, Arto, Supporting Minority Belonging: Finnish Minority RE Teacher Perspectives on the Significance of RE, in: *Religion & Education* 42 (2015) 339–356.

*Alle Internetadressen wurden zuletzt im Juni 2019 überprüft.*