

Sonja Danner¹

Sola Demo-kratia. Die Stärke der Gemeinschaft.

Einleitung

In vielen Schulen hat die Globalisierung in Form von kultureller, weltanschaulicher und religiöser Vielfalt bereits Einzug gehalten und prägt den Schulalltag wesentlich mit. Mittlere Schulen und Berufsschulen haben traditionell einen hohen Grad an Diversität. Das verlangt nach einem Erwerb von Kompetenzen, die sowohl Schüler:innen als auch Lehrer:innen in die Lage versetzen, sich auf interkulturelles/-religiöses dialogisches Lernen einzulassen.

In Österreich gibt es 16 Religionsgemeinschaften, die vom Staat anerkannt sind und daher das Recht auf Religionsunterricht (RU) in der Schule haben, 15 machen davon Gebrauch. Die Zeugen Jehovas verzichten auf dieses Recht. Aufgrund struktureller Gegebenheiten und Rahmenbedingungen, bzw. des Religionslehrer:innen-Mangels, kann jedoch der RU in der derzeitigen nach konfessionellen/religiösen Trennlinien organisierten Form nicht mehr an jedem Schulstandort angeboten werden. Die Heterogenität der Schüler:innen-Population hat zu neuen kooperativen Formen von RU geführt, die diese religiöse Vielfalt aufnehmen, damit sie die Lebenswelt der Schüler:innen widerspiegeln und im Kontext eines gemeinsamen Lernens auch eine Identifikationsmöglichkeit mit der eigenen Religion/Religiosität bzw. Weltanschauung ermöglichen. Interreligiöse Formen des RU wurden bereits in einigen Studien untersucht,² wobei die Berufsschulen kaum erfasst wurden. In Österreich gibt es eine Studie von Kreis und Leitner³ zum Fach Kultur-Ethik-Religion (KUER).

¹ **Sonja Danner** ist Professorin für Evangelische Religionspädagogik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich.

² Pruchniewicz, Stephan; Rothgerber, Rhea (2025): Werte – Interkulturelles Lernen – Religionen, Baden-Baden, u.a.

³ Kreis, Isolde; Leitner, Birgit (Hg.) (2022): Interreligiöses Lehren und Lernen. Das Projekt KUER – Kultur-Ethik-Religion. Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung, Bd. 5, Innsbruck.

Studie⁴

Nicht in allen Berufsschulen in Österreich wird RU angeboten, aber in Vorarlberg und Tirol ist er ein Pflichtgegenstand – bislang hauptsächlich von röm.-kath. Seite wahrgenommen. Nun wurde an einer Vorarlberger Berufsschule ein kooperatives Modell, KORU, für einen gemeinsamen RU aller Schüler:innen einer Klasse angedacht. KORU wird maßgeblich von der röm.-kath. Religionslehrerin und vom islam. Religionslehrer im Teamteaching getragen. Sie unterrichten eine Stunde pro Woche. Zweimal im Semester kommt ein buddh., eine evang., ein freikirchl. und eine alevit. Religionslehrer:in dazu, wodurch der Unterricht zu dritt stattfindet. Damit sind Religionslehrer:innen aus fast allen Konfessionen/Religionen involviert, denen die Schüler:innen formell angehören – mit Ausnahme der orthodoxen Kirchen, die keine Lehrperson entsenden. Auch die Schüler:innen ohne religiöses Bekenntnis sind nicht durch eine Lehrperson vertreten.

Die beiden Lehrpersonen konzipieren den RU in Hinblick auf Friedenserziehung und Stärkung der Gemeinschaft und sehen ihn als Beitrag zur Demokratiebildung. Als didaktisches Konzept dienen die Komparative Theologie nach Catherine Cornille (2008) und die Ermöglichungsdidaktik nach Arnold und Tutor (2007) bzw. Ruth Cohns TZI themenzentrierte Interaktion (1994). Dieser Unterricht wurde nun in einer explorativen Studie mit der Forschungsfrage *Kann kooperativer RU auf der Basis von Ermöglichungsdidaktik und TZI dazu beitragen, eine Gemeinschaft zu stärken?* evaluiert.

Forschungsdesign

Die Datenerhebung erfolgte von Oktober 2021 bis Juni 2022 und war auf eine Datentriangulation ausgelegt. Es wurden 14 Unterrichtsbeobachtungen – wenn möglich im Tandem – vorgenommen. Dafür wurden vor allem Stunden mit drei Religionslehrer:innen ausgesucht. Im Juni 2022 wurden alle Lehrpersonen in einem leitfadengestützten, semistrukturellen Interview und die Schüler:innen mittels Gruppendiskussion befragt. Zudem standen die schriftlichen Hefteinträge zu Stundenreflexionen von 15 Schüler:innen zur

⁴ Die Studie ist ausführlicher nachzulesen unter: Danner, Sonja; Akpınar, Halid (2024): “I Learnt Much About...” the Impact of Cooperative Interreligious Education, in: MDPI journals, Religions, Bd. 15, Nr. 11, 1339.

Verfügung. Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring von drei Forscher:innen⁵ mit christlichem und islamischem Hintergrund analysiert und trianguliert.⁶

Sample

Es standen jeweils zwei Klassen mit je 15 Schüler:innen (14 Jahre und älter) zur Verfügung (14 röm.-kath., 8 islam., 2 evang., 2 serb.-orth., 1 alevit., 1 buddh., 2 o.r.B.⁷).

Ergebnisse

Die Schulstunden zu Beginn des Schuljahres dienen dem gegenseitigen Kennenlernen und dem Zusammenwachsen als Gruppe. Dabei sollen die Schüler:innen einander in ihrer Einzigartigkeit wahrnehmen, für sie wichtige Eckpfeiler im Dialog festlegen und ihre weltanschaulichen/religiösen Perspektiven darlegen. Der Unterricht wird zum *Safe Space*. Diese Stunden bewerten die meisten Schüler:innen als *wichtig* und *toll*. Die Lehrpersonen bekommen einen ersten Eindruck der Klassen und können ihren Unterricht danach gut auf die Gruppen abstimmen. In weiterer Folge orientieren sie sich bei ihren Planungen an den Ergebnissen der vorangegangenen Stunde (Wortmeldungen, Themen und Wünsche der Schüler:innen). Damit ist der Grundstein für einen gemeinsamen Lernprozess gelegt, von welchem drei wesentliche Erkenntnisse nun dargelegt werden.

- Dialog: Respekt und Ambiguitätstoleranz

Der gesamte Unterricht gestaltet sich sehr dialogorientiert. Häufig findet das Ping-Pong-Gespräch statt, eine schnelle Abfolge von Frage (Lehrperson) und Antwort (Schüler:in). Die röm.-kath. Lehrperson versucht das im Unterrichtsetting zu durchbrechen und alle einzubinden, indem die Schüler:innen auf ihre Frage der Reihe nach antworten. Dennoch bleibt es bei kurzen Antworten. Der straffe Zeitplan macht es kaum möglich, dass Schüler:innen Fragen entwickeln oder stellen, weil keine Zeit zum Nachdenken bleibt. Anbahnende Gespräche durch Schüler:innen-Fragen können nicht vertieft werden.

⁵ Danner Sonja, Akpinar Halid und Potyka Joseph, letzterer schied jedoch kurz nach Beginn der Aufbereitung der Daten durch berufliche Neuorientierung aus dem Team aus.

⁶ Schriftliche Unterrichtsvorbereitungen der Lehrpersonen wurden zusätzlich genutzt, um ihre didaktischen Intentionen zu verstehen.

⁷ O.r.B.=ohne religiöses Bekenntnis.

In den Gruppenarbeiten oder bei freiem Unterrichtssetting jedoch diskutieren die Schüler:innen viel miteinander. Eine Lehrerin beobachtet, dass sich in den Kleingruppen auch sonst eher stille Schüler:innen zu Wort melden und aktiv einbezogen werden. Das erscheint ihr sehr harmonisch (I_E:Z.163–168)⁸.

Die Schüler:innen erkennen den Wert des Meinungsaustauschs und lernen das Anhören von und den Umgang mit anderen Meinungen, aber auch, „dass man jeden respektieren sollte, wenn die Person ihre eigene Meinung äußert“ (S14:Z.2–3)⁹. Sie haben das Gefühl, ihre Meinung ausdrücken zu können, ohne gering geachtet zu werden und müssen nicht die Einstellung anderer übernehmen. Unterschiedliche Meinungen dürfen ohne Wertung nebeneinanderstehen und werden ausgehalten (Ambiguitätstoleranz). Sie üben sich im Perspektivenwechsel, was mit grundsätzlicher Anerkennung des anderen zu tun hat. Den Respekt, den sie anderen entgegenbringen, fordern sie umgekehrt auch für sich ein. Im Austausch über Texte aus den Hl. Schriften (Koran, Bibel) folgert ein:e Schüler:in: „Jeder denkt anders über dieselben Themen“ (S9: Z. 8). Ein:e andere:r Schüler:in meint, er:sie hätte keine Ahnung von anderen Religionen gehabt und gelernt, Respekt vor anderen Meinungen und vor Religionen zu haben. Im Hefteintrag ist sogar die Rede davon, dass Respekt ein wichtiger Aspekt des Lebens sei (S5: Z. 14–15).

- Begegnung und Gemeinschaft

Das *Ich* der Schüler:innen, welches in der ersten Stunde angesprochen wird, bezieht sich weder auf die Ethnie noch auf die Religion oder Sprache etc., sondern auf unterschiedliche Wohnorte der Schüler:innen in Vorarlberg. *Wo wohnst du?* Mit dieser Frage wird eine Einteilung in Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten und damit eventuell verbundene konfrontative oder defensive Haltung zur Betonung oder Verteidigung von religiösen, ethnischen etc. Identitäten als Alleinstellungsmerkmal vermieden. Es entsteht schnell ein Zusammengehörigkeitsgefühl. *Wir leben in Vorarlberg.*

Sprachlich wird das Zusammenwachsen der Gruppe unter anderem am Gebrauch des Pronomens *andere* sichtbar. Es wird zu Beginn als: ich in Abgrenzung zu anderen verwendet: „Andere Religionen sind auch sehr interessant“ (S9: Z. 3). Diese und

⁸ Interviews mit Lehrpersonen wurden folgendermaßen kodiert: I=Interview, Buchstabe (K, I, E, ...) = Religion/Konfession, Z=Zeile (durchnummeriert).

⁹ Hefteinträge wurden folgendermaßen kodiert: S=Schüler:in (durchnummeriert), Z=Zeile (durchnummeriert).

ähnliche Aussagen verändern sich im Laufe des Jahres, indem *andere* spezifiziert wird: Ich habe viel über das Christentum, den Islam etc. gelernt.

Im Bewusstsein der Unterschiede – niemand wird vereinnahmt – aber auf der Basis von Gemeinsamkeiten werden Themen unter den verschiedenen religiösen/weltanschaulichen Perspektiven diskutiert. Spannungen werden im Lehrer:innen-Team sichtbar, wenn es um (religiöse) Wahrheit geht. Es kostete viel Energie gemeinsam auf dem Weg zu bleiben und sich selbst trotzdem treu zu sein. „[...] für mich ist es eine Wahrheit, was ich vertrete. Aber ich muss eben sagen, es ist für mich und nicht für alle. Und da gibt es Unwahrheiten. Nein, es gibt Blicke auf den Text aus den verschiedenen Religionen. Und dann können wir es. Aber das ist eine Gratwanderung. Wenn man sich eben selber treu bleiben will, muss. Und den anderen aber auch zu akzeptieren, ja. Eigentlich ist es das Grundthema des Projekts“ (I_K: Z. 299–312). Diese Spannungen sieht die Lehrperson v.a. im innerchristlichen – speziell mit den Freikirchen – und innerislamischen Bereich zwischen Sunniten und Aleviten: „[...] Also, da wird es wirklich sehr [...] brenzlich. [...] Und wie gehen wir damit um, wenn es anfängt, brenzlich zu werden?“ (I_K: Z. 290–297).

Der islam. Religionslehrer legt den Fokus auf den Einsatz von *sicheren Quellen* wie Koran und Sunna – Tradition und Praxis. Das soll den Schüler:innen ermöglichen nachzufragen, zu hinterfragen und zu einer kritischen Selbstreflexion anregen (I_I: Z. 144–149). Im Vordergrund steht für ihn der Mensch, nicht die religiöse Überzeugung. „Wir versuchen denen dieses Bild auch zu geben, ja. Und die Religionen verlangen ja von uns genau, [...] dass wir Geschöpfe Gottes sind, und dass wir allen anderen zuerst als Mensch begegnen sollen. Mensch zu sein. Wichtig. Richtig“ (I_I: Z. 194–201). Dieses vermittelte Menschenbild wird von den Schüler:innen reflektiert.

Auch relig. Rituale werden thematisiert und, – nachdem der Begriff Rituale geklärt ist,¹⁰ – mit einer Haltung von Gastfreundschaft aufgenommen. Das zeigt sich bei einer vorweihnachtlichen Feier für alle im Schulhof. In fröhlicher Atmosphäre tauschen sich die Schüler:innen auch privat aus. Interessant ist der Aspekt, dass sie einander fast alle *frohe Weihnachten* wünschen, im Wissen, dass es nicht für alle ein religiöses Fest darstellt und im gleichzeitigen Nichtwissen, wer von ihnen Weihnachten feiert, was

¹⁰ Ein Schüler hatte Rituale als eine Form von Woodoo verstanden und sehr ängstlich darauf reagiert. Erst als für ihn klar war, dass Rituale hier in einem anderen Sinn verstanden werden, als in seinem Herkunftsland, entspannte er sich.

folgendermaßen ausgedrückt wird: „Frohe Weihnachten, auch wenn du es nicht feierst“ und „Feierst du Weihnachten? Was isst man in China?“ (U_22.12.:S6c)¹¹.

Die evang. Religionslehrerin nimmt wahr, nicht einzelne Gruppen der Klasse zu unterrichten, sondern eine große, sichtbare Klassengemeinschaft (I_E:Z.18–31).

- Wissen und Haltung

Die Schüler:innen betonen, dass sie den kooperativen RU schätzen, der die Möglichkeit bietet, viel dazuzulernen – auch für Lehrer:innen. Sie hätten v.a. einen (besseren) Einblick in andere Religionen und reflektieren, dass sie nicht nur Neues über Religionen gelernt haben, sondern auch von Religionen. Wenn man bedenkt, dass einige der Schüler:innen nicht Deutsch als Muttersprache haben, ist der Vergleich mit dem Erlernen einer neuen Sprache durchaus verständlich. „Ja, ich meine wir lernen verschiedene Sachen. Zum Beispiel Türkisch, Kroatisch, ja, Katholisch, ja, es ist einfach gut zum Zuhören und man kann etwas Neues lernen“ (G2_S4: Z. 41–42)¹². Wichtig dabei scheint das gute Zuhören.

Gefragt nach konkreten Inhalten, kann jedoch wenig auf Anhieb wiedergegeben werden, z. B. dass es im Buddhismus keinen Rosenkranz gibt, „aber etwas Ähnliches“ (G1_S14: Z. 132–133). Eine mögliche Erklärung für das Fehlen vertieften Wissens ist der Umstand, dass es für die Schüler:innen eine Überforderung darstellt, in einer Stunde mit drei unterschiedlichen Perspektiven zu einem Thema konfrontiert zu werden. Das nehmen sowohl Schüler:innen als auch Lehrende wahr, aber es sei „besser als nichts“ (I_I: Z. 229–235). Dennoch erleben viele den RU als spannend, interessant und abwechslungsreich und können „mit dem neuen Wissen schon etwas anfangen“ (G2_S27: Z. 198–203). Der Einblick in die einzelnen Konfessionen/Religionen erzeugt ein Verständnis dafür, warum sich Menschen auf bestimmte Weise verhalten und „wie genau sie leben und was sie essen [...], man hört und sieht Religion einfach ganz anders, ja“ (G1_S2: Z. 37–39). Der Blick auf den Menschen „[...] bleibt gleich, aber ich kann es dann besser verstehen“ (G1_S2: Z. 42).

¹¹ Unterrichtsbeobachtungen werden folgendermaßen kodiert: U=Unterrichtsbeobachtung, Datum, S=Sequenz (durchnummeriert; Buchstaben werden eingesetzt, wenn eine Sequenz aus mehreren Teilen besteht).

¹² Gruppendiskussionen werden folgendermaßen kodiert: G=Gruppe (1 für die 1. Klasse, 2 für die 2. Klasse), S=Schüler:in (durchnummeriert), Z=Zeile (durchnummeriert).

Es liegt die Vermutung nahe, dass sich mit dem neuen (diffusen) Wissen die Haltung innerhalb und außerhalb der Klasse verändert. S11: „So wie der Religionsunterricht in der Klasse stattfindet, ist es eine große Bereicherung, gemeinsam mit den Aus (Anm. Protokoll: M. stockt, er will das Wort Ausländer nicht aussprechen) – mit vielen Religionen gemeinsam, da lerne ich viel dazu“ (U_22.12.: S7b/8). Ein:e Schüler:in sagt, man könne dadurch Aussagen der alevitischen Arbeitskolleg:innen besser verstehen und einordnen (G2_S19: Z. 125–128).

Resümee

KORU wurde von den Schüler:innen als interreligiöser und interkultureller Austausch mit Wertschätzung und Respekt gesehen und Vorurteile und Stereotypen wurden z. T. ausgeräumt. Bei allen Unterschieden stand das Gemeinsame im Vordergrund. Eine große Vorbildwirkung hatten die Lehrpersonen, die durch divergierende (religiöse) Zugänge entstandene Spannungen aushielten und einen wertschätzenden Umgang untereinander und mit den Schüler:innen pflegten. Sie lebten Ambiguitätstoleranz, Respekt und ein *gutes Team* vor, was sich auch in den gestärkten Klassengemeinschaften widerspiegelte.