

THEOLOGISCHE REVUE

122. Jahrgang

– August 2026 –

Juen, Petra: Pluralität durchleben. Religionen- und konfessionenübergreifende Zusammenarbeit an Tiroler Höheren Schulen. Stuttgart: W. Kohlhammer 2023. 258 S. (Studien zur interreligiösen Religionspädagogik 7), kt. € 49,00 ISBN: 978-3-17-042484-5

Vorliegende Studie ist eine unter leicht verändertem Titel eingereichte Dissertation an der Kath.-Theol. Fak. der Leopold-Franzens Universität Innsbruck. Der Vf.in geht es um die Frage nach Pluralität und Diversität im Religionsunterricht sowie sie sich insbesondere unter (west-)österreichischen Verhältnissen am Beispiel der *religionen- und konfessionenübergreifenden Zusammenarbeit* (RuKüZa) in der Sekundarstufe II darstellt.

Die Arbeit setzt sich in drei die empirische Studie vorbereitenden Kap.n mit dem persönlichen Zugang der Vf.in zu ihrem Feld (11–16), mit dem aktuellen Kontext (17–27) sowie der theoretisch-konzeptionellen Forschungssituation zur RuKüZa (28–82) auseinander. Die Kap. vier bis sechs befassen sich mit den Erhebungs- und Auswertungsmethoden (83–105), den Ergebnissen der Studie (106–211) sowie deren Interpretation (212–229). Die letzten beiden Kap. zeigen weiterführende Perspektiven auf, indem sie Desiderate markieren und den Forschungsprozess selbstreflexiv durchdringen. Abkürzungs-, Abbildungs-, Tabellen- und Literaturverzeichnis (241–258) schließen die Arbeit ab.

Das zweite Kap. stellt die gesetzlichen, statistischen, aber auch lehrplanbezogenen Voraussetzungen für Österreich vor. Dabei zeigt sich bereits in der Analyse der Lehrpläne, dass für religiöse Vielfalt unterschiedliche Begriffe wie Interreligiosität, aber eben auch Integration verwendet werden können. Neben einer mehrheitlich katholischen, aber auch vielfältigen christlichen Schüler:innenschaft gehören die Teilnehmenden dem Islam, aber auch konfessionsungebundenen Weltanschauungen an (27).

Im dritten Kap. werden verschiedene Zugänge zum Religionsbegriff aufgerufen, der Konfessionsbegriff wird präzisiert, Begriffe wie multireligiös, transreligiös, interreligiös werden definiert, um die „Zusammenarbeit“ (36) der *sechzehn* in Österreich zugelassenen Religionsgemeinschaften zu beschreiben. Die Vf.in stellt zudem die Entwicklung und Erforschung von Kooperation im Bereich religiöser Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, dem D-A-CH-Raum, vor (41–62). Vor dem Hintergrund der Ausmittlung verschiedener kooperativer Konzepte kommen theoretische Ansätze und Modelle zur Sprache, die religiöse Vielfalt (Pluralität, Heterogenität, aufgeklärte Heterogenität) migrations- und differenzsensibel darstellen. Für die eigentliche religionspädagogische Diskussion werden inklusive und dialogorientierte Konzepte aufgerufen, auch wird der Umgang mit interreligiösem Lernen diskutiert. Anschließend wird die Forschungsfrage präzisiert: „Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie liegt in der Frage, mit

welchen Herausforderungen, Chancen und Grenzen eine Kooperation in der Sekundarstufe II in Tirol konfrontiert ist und wie diese gestaltet werden kann.“ (81f)

Ihren methodologischen Ansatz entwickelt die Vf.in in Anlehnung an die *Grounded Theorie Methodology* (GTM). Für die Erhebung zieht sie auch das narrative Interview nach Fritz Schütze heran. Dabei nutzt die Vf.in den Umstand, dass sich die GTM für Einzelfälle interessiert, die sie über Konzepte bis hin zur Modellbildung entwickelt. Die GTM gestattet, während der Analyse den Forschungsfokus zu verändern: Die ursprünglich auch avisierte Perspektive der Schüler:innen wurde nicht weiter verfolgt (91). Im Forschungsprozess selbst wurde das paradigmatische Modell leicht abgewandelt, so werden die ursächlichen Bedingungen „als Spannungsfelder“ (103) bezeichnet, an Stelle des Phänomens tritt unter dem Einfluss von Faktoren des weiteren Umfeldes ein Prozessmodell (108 u. ö.).

Die Ergebnisdarstellung (106–211) wendet sich zunächst den Schulleitungen zu und untersucht deren „subjektive Konzepte“ (120f). Aus den diese begleitenden *Spannungsfeldern und Handlungsstrategien* ergeben sich verschiedene *Konsequenzen* für die RuKüZa: So setzen Schulleitungen *verschiedene Schwerpunkte*, die u. a. in formaler Gleichberechtigung mit Bezug auf die Organisation der Religionsunterrichte, auf Feiern und Feste, auf sozialen Projekten, aber auch auf religiösen Elementen und Angeboten im Schulleben liegen. Dabei ergeben sich u. a. *organisatorische Herausforderungen* (ein Vormittagsunterricht ist für in der Gemeinde arbeitende Lehrpersonen schwierig zu bewältigen); aber auch mit *Stereotypen und Vorurteilen* von Eltern und Lehrpersonen, die unreflektiert übertragen werden, setzen sie sich auseinander.

Die Religionslehrpersonen werden von der Vf.in einerseits auf der Ebene einer ähnlichen religiösen Zugehörigkeit betrachtet. Sie berücksichtigt andererseits die jeweiligen Schulstandorte (148): Deren Konzepte von Religion identifiziert sie als Gleichsetzung *mit kirchlicher Gemeinschaft* bei katholischen und orthodoxen Personen (162), als *Teil des Menschen in seiner Ganzheit, als Wertevermittlung*, aber auch als *Aufklärung über die eigene (muslimische) Religion* gegenüber Dritten. Demgegenüber erscheint religiöse Vielfalt sowohl als Herausforderung als auch als Chance. So kann etwa eine Art „Zoo-Effekt“ eintreten: Der kleineren Gruppe wird zugeschrieben, wissend zu sein, so dass ihre Mitglieder der größeren Gruppe Rede und Antwort stehen. Dabei erfordert RuKüZa nicht nur Klarheit über den *eigenen Standpunkt der Lehrperson*, sondern auch eine „systemische Positionierung“ (166) gegenüber einer sich in religiösen Dingen als neutral empfindenden (Mehrheits-)Gesellschaft. *Bewährte*, aber auch *neue Ansätze* der RuKüZa werden in Entsprechung zu den jeweiligen Bedürfnissen und Zielsetzungen moduliert. Neben einer Zusammenarbeit von Religionsunterrichten finden Kooperationen im Rahmen größerer Veranstaltungen statt, die man gemeinsam organisiert. Man achtet auf gleichberechtigte Verteilung der Redeanteile, auch wenn meist mehr katholische Schüler:innen teilnehmen (194). Durch veränderte *heterogene Schulstrukturen* werden die Herausforderungen größer (195). Diese könn(t)en durch Stundenplan sowie Kommunikation der Lehrpersonen untereinander abgedeckt werden. Auf den Zusammenhang von Einstellungen der Schulleitungen zur RuKüZa und deren Umsetzung an den einzelnen Schulstandorten ist hingewiesen (197).

Die *Perspektivenverschränkung* von Schulleitungen und Lehrpersonen wird tabellarisch vorgenommen (199–207). *Systemische Gegebenheiten* beeinflussen die Haltungen der Schulleitungen. An den untersuchten Schulstandorten bevorzugen sie Formen der RuKüZa gegenüber monokonfessionellen Veranstaltungen. Für Lehrpersonen, die das Eigene bewahren möchten, führt das Nebeneinander von RuKüZa und bekenntnisgebundenem Unterricht nicht selten zu einem

Dilemma, das seitens der Schulleitung als Verslossenheit interpretiert wird. Ähnliches gilt für die Weiterentwicklung von bestehenden RuKüZa oder für den Umgang mit Kolleg:innen, die sich aufgrund der Stundenpläne kaum kennen (204f). Als komplex erweist sich der Umgang mit Pluralität im Rahmen von religiösen Veranstaltungen. Eine Interaktion mit unterschiedlichen Religionsbekenntnissen oder Nationalitäten wird nicht überall als Herausforderung anerkannt. Ähnliches gilt für divergierende Integrations- oder Inklusionsverständnisse oder den Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Nationalitäten (207).

Thesenartig werden die Ergebnisse zusammengefasst: Zu den Chancen und Herausforderungen zählen die *systemischen Rahmenbedingungen* wie etwa rechtliche Vorschriften, die Komplexität der Stundenplanerstellung, aber auch die Präsenz von Akteuren am jeweiligen Schulstandort. Während eine RuKüZa aus Sicht der Schulleitungen in der Bildung demokratiefähiger Bürger:innen liegt, arbeiten etablierte Routinen ihr tendenziell entgegen oder erschweren sie (208f). *Implizite Konzepte* von Schulleitungen und Lehrpersonen prägen den Umgang mit einer RuKüZa. Ungleichheitsstrukturen, die Minderheiten und (katholische) Mehrheit betreffen, werden oft übersehen. Zudem werden gesellschaftliche Zuschreibungen an bestimmte Gruppen oder Individuen sichtbar. Bei Religionslehrpersonen, die länger am selben Schulstandort tätig sind, kann ein Gefühl des Verlustes an eigenen Traditionen und Routinen entstehen (209f). *Verständigungsprozesse* erweisen sich dort als schwierig, wo Differenzierungen nicht vorgenommen und/oder Stereotypisierungen nicht angesprochen werden. Diskursive Bearbeitungen fördern die RuKüZa, da sich Formen des Othering nicht selten als konstruiert erweisen: *implizite Konzepte*, die sich u. a. auf ethnokulturelle Herkunft beziehen. Auch werden *Unsicherheiten* von Lehrpersonen sichtbar, die sich auf andere oder eigene religiöse Glaubensinhalte beziehen (210f).

Zentrale *Diskussionsaspekte* gelten im sechsten Kap. den *strukturell-systembezogenen Faktoren* – wie etwa den schulorganisatorischen Voraussetzungen oder dem Fehlen eines im Alltag handhabbaren Modells der RuKüZa (212–215), den *Identitäten als zentrales Thema der RuKüZa* – wie etwa den Identitätsverständnissen der Akteure oder der Spannung zwischen Selbst- und Fremdbildern (215–221), aber auch den *Interaktions- und Kommunikationsstrukturen* (222–229): Ein gleichberechtigter Umgang bindet die gemeinsame Planung ebenso ein wie den Austausch über Durchführung und Evaluation der RuKüZa (229).

Während das siebte Kap. (230–236) u. a. darauf hinweist, dass künftige Arbeiten auch die Perspektive der Schüler:innen einbeziehen sollten, macht die Vf.in in ihrem achten Kap. (237–240) deutlich, dass neben Perspektivenoffenheit, Kontingenzsensibilität und Mehrperspektivität im Forschungsprozess selbst v. a. der Wunsch nach Eindeutigkeit implizit einen irritierenden Faktor darstellte.

Die Studie befasst sich in methodologisch mustergültiger Weise mit einem komplexen Problem, dem Umgang mit Formen interreligiöser Zusammenarbeit, das für die Sekundarstufe II bislang noch nicht aufgearbeitet worden ist. Dabei rekonstruiert die Studie Einstellungen und Haltungen zu einem Phänomen, das sie im Verlauf der Untersuchung allererst kontingenz- und differenzsensibel herstellt. Einheitliche Anforderungen oder Standards für die RuKüZa in Tirol gibt es ebenso wenig wie ein einheitliches Modell für interreligiöse Zusammenarbeit. Die Vf.in leistet Pionierarbeit auch für den deutschsprachigen Kontext insgesamt, insofern sie die von ihr rekonstruierten Prozesse einer Mehrebenenanalyse unterzieht. In der Analyse und Interpretation von Handlungsstrategien maßgeblicher Akteure, den Schulleitungen, die die RuKüZa ermöglichen, und

den Religionslehrpersonen, die verschiedene Religionsunterrichte erteilen, stellt sie wesentliche Strukturen dieser Zusammenarbeit vor. Zugleich benennt sie begünstigende und erschwerende Faktoren aus systemischer, aber auch struktureller Perspektive und kann so die Ambivalenzen zwischen den Erwartungen der Schulleitungen, die sich auf Vorbildfunktionen richten, und den Dilemmata, die diese Erwartungen bei den Lehrpersonen hervorrufen, sichtbar machen.

Dass die Vf.in die Gruppe der Schüler:innen nur mittelbar – aus der Sicht der maßgeblichen Akteure – miteinbezieht, hat Gründe, die nicht nur in der Zugänglichkeit von Äußerungen der Schüler:innen selbst liegen dürften. Es wäre zu wünschen, dass auch diese Gruppe zu Wort käme, da diesbezüglich v. a. Interventionsstudien vorliegen. Für das interreligiöse Lernen im deutschen Religionsunterricht liegen derzeit lediglich vier solcher Wirksamkeitsstudien vor, was im Vergleich mit der Forschung in anderen Fachdidaktiken äußerst wenig ist.¹ Zudem könnte angefragt werden, ob der Rekurs auf Konfession(en) und Religion(en) der einzelnen Lehrpersonen nicht angemessener durch die in den zusammenfassenden Passagen meist als Gegenüber von Mehrheit und Minderheiten bezeichneten Verhältnisse hätte beschrieben werden können. Gelegentlich entsteht der nicht beabsichtigte Eindruck einer partiellen Essentialisierung, die sich überwiegend auf die (katholische) Mehrheitskonfession bezieht. Dies alles schmälert allerdings den Wert der Studie in keiner Weise, die auch für den deutschsprachigen Raum durch die Analyse und Diskussion der Rahmenbedingungen von interreligiösem Unterricht als Zusammenarbeit der Religionen und Konfessionen Maßgebliches leisten dürfte.

Über die Autorin:

Antje Roggenkamp, Dr.in, Professorin für Praktische Theologie und Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster (antje.roggenkamp@uni-muenster.de)

¹ Alexander UNSER: Über Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypen durch interreligiöses Lernen. In: Mouhanad KHORCHIDE u. a. (Hg.): *Stereotype–Vorurteile–Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen. Religiöse Bildung kooperativ.* Göttingen 2022, 147–164, 154.