

Stefan Becks / Christine Rajič / Thomas Krobath / Sonja Danner / Mónika Solymár /
Gabriele Hösch-Schagar / Irina Dura-Nitu

Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien

Die Autor*innen

Mag. Stefan Becks, vormals Hochschulassistent an der KPH Wien/Krems, externer
Lehrender am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Mag. Stefan Becks
Universität Wien
Institut für Bildungswissenschaft
Sensengasse 3a
A-1090 Wien
e-mail: stefan.becks@kphvie.ac.at



Mag.^a Christine Rajič lehrt und forscht an der KPH Wien/Krems zu bibeldidaktischen
Themenstellungen und zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.

Mag.^a Christine Rajič
KPH Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: christine.rajic@kphvie.ac.at



Stefan Becks / Christine Rajič / Thomas Krobath / Sonja Danner / Mónika Solymár /
Gabriele Hösch-Schagar / Irina Dura-Nitu

Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien

Die Autor*innen

Dr. Thomas Krobath, Vizerektor der KPH Wien/Krems.

Dr. Thomas Krobath
KPH Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: thomas.krobath@kphvie.ac.at



Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Danner, Bereichsordinatorin für Fortbildung evang. Religi-
onslehrer*innen an der KPH Wien/Krems, Lehrende an der KPH Wien/Krems, im Ver-
bund an der Universität Wien und an der PHDL Linz.

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Danner
KPH Wien/Krems
Campus Gersthof
Severin Schreiber-Gasse 1+3
A-1180 Wien
e-mail: sonja.danner@kphvie.ac.at



Stefan Becks / Christine Rajič / Thomas Krobath / Sonja Danner / Mónica Solymár /
Gabriele Hösch-Schagar / Irina Dura-Nitu

Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien

Die Autor*innen

Dr.ⁱⁿ Mónica Solymár, Professorin an der KPH Wien/Krems und Privatdozentin an der
Universität Wien.

Dr.ⁱⁿ Mónica Solymár
KPH Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: monika.solymar@kphvie.ac.at



Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Hösch-Schagar, BEd, Hochschullehrende in der Ausbildung
für Primarstufenlehrer*innen.

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Hösch-Schagar, BEd
KPH Wien/Krems
Institut Ausbildung Wien
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: gabriele.hoesch-schagar@kphvie.ac.at



Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien

Die Autor*innen

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Irina N. Dura-Nițu, BEd, LL.M., Professorin am Institut Christliche Religion der KPH Wien/Krems, Koordinatorin für orthodoxe Fortbildungen im APS Bereich, orthodoxe Religionspädagogin und Mentorin in den Pädagogisch-Praktischen-Studien (Schwerpunkt orthodoxe Religion), Kultur- und Sozialanthropologin.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Irina N. Dura-Nițu, BEd, LL.M.
KPH Wien/Krems
Stephansplatz 3/3
A-1010 Wien
e-mail: irina.dura-nitu@kphvie.ac.at



Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien

Abstract

Dieser Beitrag enthält eine Darstellung und Diskussion ausgewählter Ergebnisse einer Begleitstudie zum dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht in Wien. Diese besondere Form des Religionsunterrichts zeichnet sich durch einen interreligiösen Fokus aus, in dem Schüler*innen sowohl das Bewusstsein für die eigene Religion vertiefen als auch lernen sollen, mit anderen in einen Dialog über Konfessionen zu treten. Der Unterricht richtet sich deshalb an gemischt-konfessionelle Lerngruppen. Die hier präsentierte Studie bezieht sich auf die Ausgestaltungsform des sogenannten Delegationsmodells, in dem eine gemischt-konfessionelle Lerngruppe von einer einzelnen Religionslehrperson unterrichtet. Die Ergebnisse zeigen, dass der Unterricht in diesem besonderen Setting zu weiten Teilen nicht in der Form erfolgt, wie es programmatisch vorgesehen wäre. Vielmehr kommt es zu vielschichtigen Komplexitätsreduktionen, die der Intention des Modells teilweise deutlich zuwiderlaufen.

Schlagworte

dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht – Unterrichtsbeobachtung –
Praxeologie

Praxeological research on teaching. The example of dialogical confessional religious instruction in Vienna

Abstract

In this paper, we present and discuss selective results of our accompanying study on the dialogical confessional religious instruction project in Vienna. This specific mode of religious instruction in schools is characterised by an inter-confessional focus that aims at enabling students to both deepen their appreciation of their own religious denomination as well as learn to enter into a dialogue about different confessions with others. This form of instruction is therefore implemented in learner groups consisting of members of various Christian denominations. The study presented here addresses the so-called delegation model, in which a confessionally diverse group of students is taught by a single teacher. Our results show that instruction in this specific setting does predominantly fail to follow the form outlined in the program. Rather, we could observe multiple reductions of complexity that are in some cases contrary to the program's intended goals.

Keywords

dialogical confessional religious instruction – classroom observation –
praxeology

1. Einleitung

In diesem Beitrag stellen wir ausgewählte Forschungsergebnisse zum dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht (dk:RU) in Wien vor. Das Projekt dk:RU startete 2015/16 als erneuertes Rahmenmodell der seit 2002/03 offiziell durchgeführten konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht an Wiener Schulen.¹ Mittlerweile findet es auch an Schulen der Vikariate Nord und Süd der Erzdiözese Wien (also über das Bundesland Wien hinausgehend) statt. Es wird von fünf Kirchen verantwortet: römisch-katholische Kirche (Erzdiözese Wien), evangelische Kirche (Augsburger und Helvetisches Bekenntnis), griechisch-orthodoxe Kirche (Orthodoxie), altkatholische Kirche und Freikirchen in Österreich.² An ausgewählten Standorten (2019/20 waren es 53) mit für einzelne Konfessionen prekären Teilnehmer*innenzahlen werden gemischtkonfessionelle Gruppen entweder im Teamteaching von Lehrer*innen unterschiedlicher Konfessionen oder im Delegationsmodus von einer einzigen Religionslehrperson unterrichtet. Dabei werden hohe didaktische Ansprüche an die Religionslehrenden gestellt, u. a. durch wechselseitige Perspektivenübernahme das Bewusstsein der eigenen Konfessionalität von Schüler*innen zu vertiefen und Dialogfähigkeit im Miteinander einzuüben.³

Die Steuerungsgruppe für den dk:RU beauftragte ein Forschungsprojekt zur Durchführungsvariante im Delegationsmodus, in der der Religionsunterricht für einzelne Schüler*innen einer Konfession an eine anderskonfessionelle Lehrperson ‚delegiert‘ wird. Der Forschungsauftrag wurde von einem konfessionell gemischten Forschungsteam der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH) umgesetzt. Projektbeginn war im Dezember 2018. Die Datenerhebungen fanden in den Schuljahren 2018/19 sowie 2019/20 statt.

Für das Delegationsmodell hat die Steuerungsgruppe dk:RU folgende Vorgabe gesetzt: „Es wird besonders darauf geachtet, dass die religiösen Wurzeln aller SchülerInnen berücksichtigt werden und der Dialog nicht zu kurz kommt. Der Besuch von VertreterInnen der ‚abwesenden Kirchen‘ sowie Lehrausgänge spielen eine wichtige Rolle.“⁴ Der Forschungsauftrag des Begleitprojekts bestand darin, zu untersuchen, wie der Religionsunterricht in gemischt-konfessionellen

1 Vgl. dazu Ergebnisse der ersten Begleitforschung bei KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris: Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. Perspektiven aus der Evaluation des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien, in: ÖRF 25/2 (2017) 164–172.

2 Vgl. STEUERUNGSGRUPPE FÜR DEN dk:RU (Hg.): dk:RU. dialogisch konfessioneller : ReligionsUnterricht, Wien: Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Schule 2020, 9.

3 Vgl. insgesamt KROBATH, Thomas: Das Wiener Projekt des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts. Potentiale und Fragen zur Zukunft des Religionsunterrichts in Österreich, in: KNAUTH, Thorsten / WEISSE, Wolfram (Hg.): Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster: Waxmann 2020, 105–119.

4 STEUERUNGSGRUPPE FÜR DEN dk:RU 2020 [Anm. 2], 11.

Lerngruppen gestaltet, umgesetzt und von den beteiligten Schüler*innen und Lehrer*innen reflektiert wird.

Die erstmals in der Soziologie und den Kulturwissenschaften formulierte⁵ und später zunehmend in und für pädagogische(n) Kontexte(n) rezipierte⁶ Praxeologie stellt das theoretische Fundament der Begleitstudie dar. Besonders im Rahmen der qualitativen Unterrichtsforschung wird dieser Zugang als richtungweisend angesehen. Neuerdings setzt sich auch die religionspädagogische Forschung zunehmend mit der Aufnahme dieses Ansatzes in das eigene Forschungsrepertoire auseinander.⁷ Die hier vorgestellte Studie ist eines der ersten religionspädagogischen Unterrichtsforschungsprojekte im deutschsprachigen Raum, das auf einen praxistheoretischen Zugang setzt.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, den der Studie zugrundeliegenden praxeologischen Ansatz in seiner möglichen erkenntnisleitenden Bedeutung und Perspektivenerweiterung für die empirische religionspädagogische Forschung vorzustellen und beispielhaft in seiner forschungspraktischen Durchführung darzustellen. Dazu führen wir zunächst kurz in den praxeologischen Ansatz ein, skizzieren sodann die wesentlich von diesem Ansatz geprägte methodische Ausrichtung der Begleitstudie und präsentieren schließlich einige ausgewählte Ergebnisse der empirischen Untersuchung, die wir abschließend diskutieren.⁸

2. Ein praxeologisches Verständnis von Unterricht

Die Praxeologie stellt keinen einzelnen, in sich konsensual geschlossenen theoretischen Zugang dar, sondern kann als „Bündel von Theorien mit ‚Familienähnlichkeit‘“⁹ verstanden werden. Neben dem Terminus *Praxeologie* werden auch die

-
- 5 Vgl. bspw. RECKWITZ, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive, in: Zeitschrift für Soziologie 32/4 (2003) 282–301; SCHATZKI, Theodore / KNORR-CETINA, Karin / SAVIGNY, Eike von (Hg.): The Practice Turn in Contemporary Theory, London: Routledge 2001.
- 6 Vgl. bspw. BREIDENSTEIN, Georg: Schülerpraktiken, in: PROSKE, Matthias / RABENSTEIN, Kerstin (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018, 189–206; RABENSTEIN, Kerstin / REH, Sabine: Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 3 (2013) 291–307; BREIDENSTEIN, Georg: Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2008), Sonderheft 9, 201–215.
- 7 Vgl. bspw. GRÜMME, Bernhard: Praxeologie. Eine längst überfällige Bereicherung für die Religionspädagogik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 20/1 (2021a) 179–193; GRÜMME, Bernhard: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg: Herder 2021b.
- 8 Eine ausführliche Buchpublikation zu der hier nur ausschnittsweise dargestellten Studie zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Delegationsmodells in Wien ist für das Jahr 2022 geplant. Erste Zugänge und Teilergebnisse finden sich bei RAJIC, Christine: Gekommen, um zu bleiben? Religionsunterricht in konfessionell heterogenen Lerngruppen und die Konstruktion von Konfession/-alität, in: TUNA, Mehmet Hilmi / JUEN, Maria (Hg.): Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 167–184. sowie bei BECKS, Stefan u.a.: Religionsunterricht in gemischt-konfessionellen Lerngruppen. Empirische Untersuchungen zum ‚Delegationsmodell‘ im Rahmen des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts (dk:RU) in Wien 2018–2020, in: KROBATH, Thomas / TASCHL-ERBER, Andrea (Hg.): Miteinander!? Religionsunterricht in Kooperation, Wien: Lit Verlag 2022 (im Druck).
- 9 RECKWITZ 2003 [Anm. 5], 283.

Theorie(n) sozialer Praktiken oder die Praxistheorie(n) in der Fachliteratur referenziert.

2.1 Grundlagen der Theorie sozialer Praktiken

Diesem Bündel theoretischer Ansätze ist im Kern die Frage nach dem „Verständnis des Sozialen“¹⁰ gemein. In der Konstitution dieses Verständnisses distanzieren sich die Praxeologie von klassischen Handlungstheorien sowie sogenannten *Rational Choice*-Ansätzen. Erstere, so Breidenstein, setzen eine normative Grundorientierung der Handelnden voraus, die das Handeln selbst prägt und in der somit das Soziale zu verorten ist. Letztere hingegen verstehen Handeln immer als Ergebnis von vorgelagerten Entscheidungsprozessen und sehen das Soziale in dieser als rational angenommenen Entscheidung.¹¹ In beiden Ansätzen ist damit das soziale Moment dem Moment des Handelns vorgelagert. Die Praxeologie hingegen versteht das Soziale als „in den alltäglichen sozialen Praktiken selbst verortet, die durch praktisches Wissen und praktisches Können bestimmt sind“.¹² Dabei wird praktisches Wissen als implizit und inkorporiert konstruiert, denn es handelt sich um ein Durchführungs-, nicht um ein Aussagewissen. Der praxeologische Ansatz schließt allerdings nicht aus, dass Handeln immer auch normative und intentionale Elemente enthält, wie es Handlungstheorie und *Rational Choice* postulieren. Vielmehr geht die Praxeologie davon aus, dass Intentionalität und Normativität „in ihrem Status jedoch grundlegend modifiziert werden“.¹³ Schließlich müssen sie dem impliziten Handlungswissen nachgeordnet sein, weil das „Handeln im Rahmen von Praktiken zuallererst als *wisensbasierte* Tätigkeit begriffen werden kann“.¹⁴

Der Perspektivenwechsel, der mit der Verortung des Sozialen in den Praktiken selbst vollzogen wird, verändert auch die theoriebezogene Wahrnehmung sozialer Akteur*innen: „Es geht nicht um die Frage, wer welche Praktiken ausführt, sondern umgekehrt darum, wer oder was in die spezifische Praktik *involviert* ist.“¹⁵ Insbesondere Breidensteins expliziter Verweis auf das Was, welches hinsichtlich der Praktiken gleichberechtigt neben dem Wer steht, macht einen weiteren zentralen Aspekt eines praxeologischen Zugangs zur Konstitution des Sozialen in den Praktiken selbst deutlich. Neben den involvierten Personen sind

10 BREIDENSTEIN 2008 [Anm. 6], 206.

11 Vgl. EBD.

12 EBD.

13 RECKWITZ 2003 [Anm. 5], 291.

14 EBD., 292.

15 BREIDENSTEIN 2008 [Anm. 6], 206.

auch Gegenstände – in der Fachliteratur als *Artefakte* verhandelt – sowie menschliche Körper relevant für den Vollzug sozialer Praktiken. Nicht ohne Grund steht die Praxeologie somit in direktem Zusammenhang „des kulturwissenschaftlich reflektierten body turn, practical turn, material turn und spatial turn“.¹⁶

Soziale Praktiken sind allerdings nicht nur material oder dinglich konstituiert, sondern darüber hinaus auch zeitlich und kontextuell. Die zugrundeliegenden Wissensstrukturen werden nicht als universell, sondern als lokal und damit spezifisch situiert verstanden.¹⁷ Sie sind zueinander relational und existieren nicht unabhängig voneinander. „Vielmehr bildet die soziale Welt *lose gekoppelte Komplexe* von Praktiken“¹⁸ und erst das Gemeinsame, das Soziale dieser Praktiken strukturiert Welt und macht diese kontextuell und zeitlich verstehbar: „Individuum wie Gesellschaft werden in der Relationalität, Zeitlichkeit und Kontextualität in den Praxen jeweils neu hervorgebracht.“¹⁹

2.2 Soziale Praktiken in pädagogischen Kontexten

In Anlehnung an diese Grundkonzeption sozialer Praktiken finden sich in der (pädagogischen) Fachliteratur zahlreiche Versuche einer Ausdifferenzierung verschiedener ‚Typen‘ von Praktiken, denen mit Bezug zum schulischen Unterricht eine besondere Relevanz zugewiesen wird. Darunter fallen etwa Konzeptionen von „Schülerpraktiken“,²⁰ „Differenzpraktiken“,²¹ „Ding-Praktiken“²² oder „pädagogische Praktiken“ im Kontext einer „Lernkultur“.²³ In einem Beitrag zur „soziale[n] Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken“²⁴ identifizieren Rabenstein und Reh das *Zeigen* und das *Adressieren* als wesentliche Praktiken im Kontext von Unterricht.

16 GRÜMME 2021a [Anm. 7], 181.

17 Vgl. BREIDENSTEIN 2008 [Anm. 6], 206.

18 RECKWITZ 2003 [Anm. 5], 295.

19 GRÜMME 2021a [Anm. 7], 181.

20 BREIDENSTEIN 2018 [Anm. 6].

21 BUDE, Jürgen: Differenzierungspraktiken im Unterricht, in: PROSKE, Matthias / RABENSTEIN, Kerstin (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018, 137–152.

22 RABENSTEIN, Kerstin: Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht, in: PROSKE, Matthias / RABENSTEIN, Kerstin (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018, 319–348.

23 KOLBE, Fritz-Ulrich u.a.: Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11/1 (2008) 125–143, 125.

24 RABENSTEIN / REH 2013 [Anm. 6].

Die von Breidenstein gestellte Frage danach, *wer* in einen Unterricht involviert ist,²⁵ lässt sich leicht beantworten: Es sind Schüler*innen sowie Lehrende, die Unterricht durch gemeinsam vollzogene Praktiken konstituieren.²⁶ Die Praktiken selbst sind dabei vielfältig, wie allein die oben genannten Beispiele verdeutlichen. Der im Kontext des Delegationsmodells zu untersuchende Unterricht ist allerdings darüber hinaus in seiner Konstellation ein besonderer, wie wir eingangs dargestellt haben: Die Beteiligten sind Schüler*innen und deren jeweilige Lehrperson, für die im Setting eines konfessionell kooperativen Religionsunterrichts ihre jeweilige konfessionelle Zugehörigkeit, zu der auch das Merkmal ‚ohne religiöses Bekenntnis‘ hinzuzunehmen ist, als Differenzmerkmal relevant werden kann und sich potenziell auf zu beobachtende unterrichtliche Praktiken auswirkt. Immerhin konstituiert sich diese Form des Religionsunterrichts gerade durch die konfessionelle Differenz der Schüler*innen untereinander als auch (teilweise) zur Lehrperson.²⁷

Für die Analyse der Eigendynamiken, Funktionen und Eigenschaften des zu beobachtenden Bündels an Praktiken erweist sich angesichts der (nicht nur) in konfessioneller Hinsicht heterogenen Zusammensetzung der Schüler*innengruppen im konfessionell-kooperativen Setting die Interpretationskategorie ‚Konfession(alität)‘ als besonders relevant, sodass jene Praktiken in den Fokus rücken, in denen Konfession und Konfessionalität konstruiert werden. Neben den Akteur*innen selbst erweisen sich Materialbezogenheit und Körperlichkeit als zentrale Vollzugsdimensionen sozialer wie pädagogischer Praktiken: Die im Religionsunterricht beobachtbaren Praktiken sind körperliche Aktivitäten, die mit verschiedenen Artefakten (Tafel, Arbeitsblätter, Kerzen, Religionsbücher, Stifte etc.) verbunden sein können. Beide Aspekte ermöglichen entsprechende analytische Schwerpunktsetzungen in der Beforschung des Religionsunterrichts (z. B. sprachliche wie nicht-sprachliche Praktiken der Konstruktion von Konfession[alität], Praktiken der Themeneinführung, Adressierungspraktiken, symbolisch-performative Praktiken wie das Kreuzzeichen, artefaktbezogene Praktiken wie die Handhabung von Lernmaterialien).

25 Vgl. BREIDENSTEIN 2008 [Anm. 6], 206.

26 Vgl. EBD., 190.

27 Vgl. bspw. WOPPOWA, Jan: Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Konfessionen, in: EISENHARDT, Saskia u.a. (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 87–101.

3. Methodisches Vorgehen und Durchführung der Studie

Die Entscheidung für eine praxeologische Ausrichtung des Forschungsansatzes legt eine bestimmte Datenerhebungsmethodik nahe, um einen dem Forschungsfeld und dem Forschungsinteresse angemessenen Zugang zur Unterrichtspraxis zu ermöglichen. Da die relevanten Praktiken habitualisiert, ritualisiert und damit selbstverständlich sind und das notwendige Handlungswissen implizit ist, sind die in den Vollzug dieser Praktiken Involvierten „darüber wenig auskunftsfähig“.²⁸ Die Methode der Befragung erscheint deshalb nur begrenzt geeignet, um Unterrichtspraktiken zu erfassen. Der primäre Zugang einer praxeologischen Unterrichtsforschung liegt daher in der Beobachtung.²⁹ Da aber Praktiken durchaus auch intentionale Anteile haben und davon auszugehen ist, dass Lehrende Unterricht gezielt planen, Materialien auswählen etc., haben wir neben den Unterrichtsbeobachtungen auch Interviews mit den Lehrenden in das Forschungsdesign integriert, um diese Komponente des Religionsunterrichts in gemischt-konfessionellen Lerngruppen zu berücksichtigen. Weil Schüler*innen neben der Lehrperson die zentralen Akteur*innen im Unterricht sind, sollten auch ihre Perspektiven auf ihren Unterricht Beachtung finden. Deshalb kamen in der zweiten Studienphase 2019/20 einerseits teilstandardisierte Fragebögen und andererseits Gruppengespräche³⁰ zur Anwendung. Folglich liegt der hier präsentierten Studie ein Mixed-Methods-Design³¹ zugrunde, mit dem der beobachtete Unterricht multiperspektivisch beschreibbar wird.

Im Schuljahr 2018/19 wurden Unterrichtsbeobachtungen an fünf Schulstandorten durchgeführt. Es wurden je Schule entweder sechs Einzelstunden oder vier Doppelstunden des gemischt-konfessionellen Religionsunterrichts im Delegationsmodell beobachtet. Die Beobachtungen wurden in der Regel von einer Person vorgenommen und protokolliert. Ergänzend wurde in dieser Phase der Datenerhebung pro Schulstandort eine Unterrichtseinheit von zwei Personen im Tandem beobachtet und von beiden Beobachter*innen unabhängig protokolliert. Zusätzlich wurden alle fünf involvierten Lehrpersonen interviewt. Im Jahr 2019/20 wurde das Design auf Basis der Erfahrungen aus dem ersten Jahr leicht modifiziert. Da sich die Tandem-Beobachtungen als besonders ergiebig für die Analyse erwiesen, weil sich die einzelnen Protokolle in der Regel gegenseitig ergänzten und somit mehr Tiefe im Datenmaterial vorhanden war, wurden nun-

28 BREIDENSTEIN 2008 [Anm. 6], 207.

29 Vgl. EBD.

30 Aufgrund der Covid-19-Pandemie konnte nur mit einer Lerngruppe ein solches Gespräch durchgeführt werden.

31 Vgl. SCHOONENBOOM, Judith / JOHNSON, R. Burke: How to Construct a Mixed Methods Research Design, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 69 (2017) Supplement 2 107–131.

mehr alle Unterrichtseinheiten von zwei Forscher*innen beobachtet. Zudem wurde zur Erweiterung der Beobachtungs- und Analyseperspektiven von denselben Projektmitgliedern auch der monokonfessionelle Religionsunterricht derselben Lehrperson beobachtet, um so eine Vergleichsfolie zu schaffen, die eventuell gegebene Spezifika des gemischt-konfessionellen Settings sichtbar machen könnte. Auch diese Lehrpersonen wurden interviewt. Die Erhebungen fanden dabei an vier Schulstandorten statt. Bei allen im Zuge der Studie besuchten Schulen handelt es sich entweder um Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) oder um Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (BMHS).

Die Datengrundlage der Studie besteht aus 90 Beobachtungsprotokollen (davon 21 zum monokonfessionellen Unterricht), neun Interviewtranskripten der Lehrenden-Interviews, 121 von Schüler*innen ausgefüllten Fragebögen sowie einem Transkript eines Gruppengesprächs mit Schüler*innen. Im Rahmen der Studie waren alle am Projekt dk:RU beteiligten christlichen Konfessionen vertreten, wobei die Lehrpersonen in der Regel römisch-katholisch waren. Nur in zwei der zehn Fälle handelte es sich um eine evangelische Lehrperson.

4. Exemplarische Einblicke in die Forschungsergebnisse

In diesem Beitrag beschränken wir uns auf ausgewählte Ergebnisse der Analysen der Unterrichtsbeobachtungen. Der Fokus liegt dabei auf den im Religionsunterricht beobachteten und analytisch herausgearbeiteten Praktiken der (Re-)Konstruktion von Konfession(alität). In der alltäglichen Praxis des Religionsunterrichts werden von den Akteur*innen einzelne Praktiken, denen konfessionelle Bezüge inhärent sind, auf unterschiedliche Weise miteinander verknüpft. Diese jeweils beobachtbaren Verknüpfungen können als verschiedenartige Ausprägungen eines Spannungsfeldes interpretiert werden, das die unterrichtliche Konstruktion von Konfession(en), Konfessionalität und konfessioneller Vielfalt markant prägt. Im Folgenden gehen wir vor allem auf drei Typen von Praktiken ein, die besonders häufig in der Datenanalyse identifiziert wurden. Dies sind *Praktiken der Präsentation von Inhalten*, *symbolisch-performative Praktiken* sowie *Praktiken der Adressierung*. Diese konfessionsbezogenen Praktiken werden vornehmlich von Lehrenden eingeführt und in weiterer Folge – etwa im Verlauf von Unterrichtsgesprächen – von den am Unterricht teilnehmenden Schüler*innen übernommen.

4.1 Praktiken der Präsentation von Inhalten

Hinsichtlich der *Präsentation von Inhalten* haben die Beobachtungen gezeigt, dass Lehrende die eigene Konfession häufig implizit als Referenz oder Norm heranziehen, wenn über konfessionelle Inhalte gesprochen wird, ohne dass diese Bezugnahme für die Schüler*innen expliziert wird. Dies bringt zweierlei Konsequenzen mit sich. Einerseits bleibt es unklar, ob über allgemein christliche oder konfessionell-spezifische Inhalte gesprochen wird, andererseits können konfessionelle Spezifika als allgemein-christliche missverstanden werden. Ein Beispiel aus den Beobachtungsprotokollen kann dies verdeutlichen:

„Dann erzählt die Lehrperson, dass es in der Kirche drei Lesungsjahre gebe. Heuer [2020] war das Lukasevangelium dran. Die Schüler*innen sollen den Text vorlesen. Ein Schüler meldet sich und liest die Textpassage vor. Die Schüler*innen hören still zu und folgen dem Bibeltext.“³²

Im hier dokumentierten Kommentar zu den Lesungsjahren verweist die Lehrperson auf eine liturgische Praktik der katholischen Kirche, ohne deren konfessionellen Bezug zu explizieren. Da sie zugleich den Kirchenbegriff ohne konfessionelle Zuordnung verwendet, besteht die Möglichkeit, ‚Kirche‘ als alternative Bezeichnung für das Christentum zu deuten, sodass der Verweis auf diese eine konfessionsspezifische Variante der Periodisierung durch Lesejahre als allgemein für das Christentum geltend angenommen werden könnte.

In anderen Fällen oszilliert die Präsentation von Inhalten fließend zwischen einer allgemein christlichen und einer konfessionellen Perspektive, sodass die Differenzen verwischt werden. Dies wird in folgendem Beispiel deutlich, das eine Sequenz zur Geschichte des Umgangs mit der Bibel dokumentiert:

„Die Lehrperson erklärt weiter, dass früher die Bibel in griechischer, lateinischer Sprache zugänglich war und die einfachen Christen das nicht lesen konnten. Sie konnten nur die Bilder sehen, lesen konnten einzig die gebildeten Christen, die Adligen. Die biblischen Geschichten wollte die Kirche für alle zugänglich machen. Deswegen brauchten die Menschen die bildnerischen Darstellungen von den wichtigen Heiligen in der katholischen Kirche, den besonderen Personen, die die Christen zum Vorbild haben.“³³

In dieser Unterrichtssequenz greift die Lehrperson sprachlich zunächst auf Formulierungen zurück, anhand derer das Christentum als zwei verschiedene mas-

32 Beobachtungsprotokoll Schule 7, Sekundarstufe I, gemischt-konfessioneller Unterricht.

33 Beobachtungsprotokoll Schule 7, Sekundarstufe I, gemischt-konfessioneller Unterricht.

kuline Kollektive (,einfache Christen' / ,gebildete Christen') identifiziert wird. Mit der nachfolgenden Einführung des nicht konfessionell konkretisierten Kirchenbegriffs zeigen sich bereits exklusivistische Tendenzen, die durch den expliziten Rekurs auf ,Heilige in der katholischen Kirche', die zum ,Vorbild' der ,Christen' werden, bestätigt und intensiviert werden. Die Dynamik belegt also eine Engführung des zuvor Gesagten, durch die ,katholisch' und ,Christentum' zu Synonymen werden.

In jenen Fällen, in denen Konfession(alität) eigens angesprochen wird, liegt der Fokus des Unterrichtsgesprächs in der Regel auf den Differenzen zwischen einzelnen Konfessionen. Allerdings kommt es auch in solchen Situationen dazu, dass die Konfession der Lehrperson als implizite Norm für den Vergleich dient, während die jeweils anderen Konfessionen als spezifische Sonderfälle konstruiert werden. Dies zeigt sich in folgender Aussage einer katholischen Lehrperson:

„Die evangelische Kirche bezeichnet die Heiligen Drei Könige nicht wirklich als heilig. Sie erkennen, dass die Besucher Jesus gehuldigt haben, aber sie erkennen nicht an, dass sie heilig sind. Alles klar? So wie die Heilige Maria nicht als Heilige Mutter Gottes genannt wird, sondern einfach Maria, Mutter Gottes. Die katholische Kirche hat die Heiligenfeste festgelegt. Dazu gehören auch die drei Heiligen Könige. Sie [evangelische Christ*innen] feiern das nicht so wie die katholischen Christen.“³⁴

Sprachlich differenziert die Lehrperson hier deutlich zwischen der katholischen und der evangelischen Kirche. In der Sprachverwendung wird aber deutlich, dass der beschriebene ,evangelische' Zugang zu den Heiligen implizit von ihr hinterfragt wird: Die Formulierung ,sie erkennen nicht an' suggeriert, dass eine theologisch begründete andere Umgangsweise mit der Heiligenverehrung in evangelischen Kirchen von der Lehrperson als Weigerung wahrgenommen wird, einen (von der Lehrperson wohl als richtig vorausgesetzten) theologischen Standpunkt der katholischen Tradition anzuerkennen. Dadurch wird das katholische Verständnis zur Norm erhoben, von der die evangelische Perspektive abweicht.

Es finden sich allerdings auch Sequenzen, in denen Differenzen zwischen einzelnen Konfessionen deutlich neutraler besprochen werden:

„[Die Lehrperson] erklärt, dass es früher üblich war, bei der Konfirmation zum ersten Mal das Abendmahl zu empfangen. Seit ca. zehn Jahren sei aber das kinderoffene Abendmahl üblich, dessen Voraussetzung allein die Taufe sei. Sie wür-

den prinzipiell alle Getauften zum Abendmahl einladen, auch die katholischen, aber nach kath. Auffassung sei es nicht gültig, weil evangelische Pfarrer*innen keine Priester seien.“³⁵

In diesem Beispiel spricht eine evangelische Lehrperson mit einer Lerngruppe, in der sich evangelische und freikirchliche Schüler*innen befinden, über die Abendmahlspraktiken in der evangelischen Kirche, die von der katholischen Kirche nicht anerkannt werden. Das Nicht-Anerkennen wird aber anders als im obigen Beispiel von der Lehrperson kontextualisierend begründet. Eine implizite Bewertung kann hier nicht ausgemacht werden. Das Sprechen über Konfession(alität) ist in dieser Sequenz klar differenziert und eindeutig.

4.2 Symbolisch-performative Praktiken

Die (Re-)Konstruktion von Konfession(alität) zeigt sich in den beobachteten Unterrichtsstunden allerdings nicht nur im Sprechen darüber, sondern auch in *symbolisch-performativen Praktiken*. In nahezu allen von einer römisch-katholischen Lehrperson geleiteten Lerngruppen beginnt der Unterricht mit einem Kreuzzeichen, das teilweise von einem Gebet oder dem Sprechen der trinitarischen Formel begleitet ist. Diese Praktik wird in der Regel von den Lehrer*innen initiiert und hat einen stark routinisierten Charakter, was sich vor allem darin zeigt, dass alle Schüler*innen unabhängig von ihrer konfessionellen Zugehörigkeit aktiv an diesem Ritual partizipieren. Diese Praktik wurde selbst bei Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis beobachtet. In manchen Klassen wird ein Gebet von einzelnen Schüler*innen vorgelesen, das von der Lehrperson vorgegeben wird. Auch hier findet sich keine Differenzierung hinsichtlich der konfessionellen Zugehörigkeit, so dass ggf. auch Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis dazu aufgefordert werden, ein Gebet vorzulesen. Dementsprechend kann erneut argumentiert werden, dass die konfessionelle Zugehörigkeit der Lehrperson, die initiiierend handelt, als implizite Norm für den folgenden Unterricht etabliert wird. Dies ist allerdings nicht durchgängig der Fall, wie ein Blick in die Interviewdaten zeigt: An einem Schulstandort, an dem ein hoher Anteil an Schüler*innen ohne Bekenntnis am Religionsunterricht teilnimmt, gibt die Lehrperson im Interview an, dass gerade deswegen kein gemeinsames Gebet zu Stundenbeginn gesprochen wird.

4.3 Praktiken der Adressierung

Neben den hier beschriebenen Praktiken der *Präsentation von Inhalten* und den *symbolisch-performativen* Praktiken haben sich in der Datenanalyse auch Praktiken der *Adressierung* als hochrelevant für die (Re-)Konstruktion von Konfession(alität) in gemischt-konfessionellen Lerngruppen erwiesen. Hier sind vor allem jene Situationen von Interesse, in denen Schüler*innen von den Lehrenden in ihrer jeweiligen Konfessionalität angesprochen werden, sich gegenseitig ansprechen oder aber die Lehrperson in ihrer Konfessionalität adressieren, wobei die konfessionelle Adressierung von Schüler*innen durch die Lehrperson bei weitem überwiegt.

Grundsätzlich lassen sich zwei Ausprägungsformen von konfessionsbezogenen Adressierungspraktiken unterscheiden. Zum einen sind dies unspezifische kollektive Adressierungen, die in der Regel auch die Lehrperson inkludieren und sich über die Verwendung des Personalpronomens ‚wir‘ konstituieren. Hierbei sind die jeweiligen Bezugnahmen allerdings oftmals unspezifisch, wie folgende Beispiele zeigen:

„Die Lehrperson schreibt auf die Tafel ‚Sakramente‘ und erläutert, dass es in der evangelischen Kirche zwei und in der katholischen sieben Sakramente gebe und dass ‚uns‘ Jesus diese Sakramente gegeben hat.“³⁶

Hier wird die unterschiedliche Anzahl der Sakramente in der katholischen und der evangelischen Kirche zunächst klar differenziert dargestellt, bevor über das undifferenzierte ‚uns‘ wohl versucht wird, die Gemeinsamkeit zu betonen. Dabei nimmt die Lehrperson sprachlich allerdings keine Rücksicht darauf, dass sich auch Schüler*innen ohne Bekenntnis in der Lerngruppe befinden, die durch diese sprachliche Kollektivierung in den Kreis religiöser Christ*innen inkludiert werden.

Zum anderen finden sich spezifische individuelle Adressierungen, mit denen die Lehrperson eine*n bestimmte*n Schüler*in mit direktem Bezug zu ihrer oder seiner Konfession anspricht. In Situationen, in denen die Lehrperson einzelne Schüler*innen persönlich hinsichtlich ihrer Konfession anspricht – z.B. in Form von Fragen über konfessionelle Praktiken, theologische Positionen o. Ä. – zeigt sich in der Regel, dass jene Schüler*innen in dieser Weise angesprochen werden, die eine andere Konfession als die Lehrperson haben. In solchen Kontexten werden diese Schüler*innen als Repräsentant*innen und damit als Expert*innen für ihre eigene Konfession adressiert. Dies belegen folgende zwei Beispiele aus den Beobachtungsprotokollen:

36 Beobachtungsprotokoll Schule 6, Sekundarstufe I, gemischt-konfessioneller Unterricht.

„[Die Zungenrede] interessiert offensichtlich auch die anderen Schüler*innen, denn plötzlich stellen mehrere Schüler*innen dazu Fragen. Die Lehrperson erklärt, sie sei dafür keine Expertin, und bittet [einen freikirchlichen Schüler], Zungenrede näher zu erklären. Dieser erklärt, dass in der Freikirche die Erwachsenen auch die Taufe durch den Hl. Geist empfangen können und diese die Zungenrede ermögliche, die Zungenrede aber nicht alle verstehen und es dafür ‚Übersetzer‘ gebe.“³⁷

Die Zuweisung der Expert*innenrolle an den Schüler erfolgt hier relativ explizit, indem die Lehrerin sich selbst das Expert*innentum abspricht und direkt den freikirchlichen Schüler um eine Erklärung des Zungenredens bittet. In dieser Situation ist der Schüler, der sich grundsätzlich aktiv und häufig auch explizit konfessionell geprägte theologische Standpunkte formulierend in den Unterricht einbringt, bereit und in der Lage, die Frage der Lehrperson zu beantworten.

In einer weiteren Ausprägung erfolgt die konfessionsbezogene Adressierung von Schüler*innen als Expert*innen ihrer Konfession hingegen indirekt, wie folgendes Beispiel zeigt:

„An [den evangelischen Schüler] gerichtet fragt die Lehrperson: ‚Welche [Sakramente] gibt es in der evangelischen Kirche?‘ Schüler: ‚Vielleicht Taufe?‘“³⁸

Hier fragt die katholische Lehrperson gezielt einen evangelischen Schüler nach den Sakramenten in der evangelischen Kirche. Somit erfolgt auch hier eine Zuweisung der Expert*innenrolle an diesen Schüler, allerdings in impliziter Weise. Anders als im obigen Beispiel ist die Antwort des Schülers als Frage formuliert, was als Unsicherheit interpretiert werden kann. Auch die Rolle der Lehrperson ist hier anders gelagert als im ersten Beispiel. Während dort die Lehrerin die Expert*innenrolle dezidiert ablehnt, behält die Lehrperson in dieser Sequenz diese Rolle inne, denn sie verfügt über die Antwort der gestellten Frage, wie sich im weiteren Verlauf der Situation zeigt.

In beiden Fällen kann die Adressierung von Schüler*innen als Expert*innen ihrer Konfession als Versuch der Lehrpersonen interpretiert werden, die jeweils anderskonfessionellen Schüler*innen und damit eine anderskonfessionelle Perspektive in den Unterricht zu integrieren, wie es im Kontext des Delegationsmodells als Erwartung formuliert ist. Damit gehen allerdings potenziell nicht intendierte Effekte einher. So werden diese Schüler*innen im Vergleich zu den anderen anwesenden Schüler*innen hinsichtlich des Merkmals ihrer Konfessionszu-

37 Beobachtungsprotokoll Schule 10, Sekundarstufe II, gemischt-konfessioneller Unterricht.

38 Beobachtungsprotokoll Schule 6, Sekundarstufe I, gemischt-konfessioneller Unterricht.

gehörigkeit als besonders herausgestellt. Es findet sich keine Sequenz im Datenmaterial, in der Lehrpersonen Schüler*innen der eigenen Konfession in dieser Weise als Expert*innen ansprechen. Somit wird hier im Unterricht ein Ungleichgewicht zwischen den Schüler*innen etabliert.

5. Conclusio

Die hier überblicksartig dargestellten ausgewählten Ergebnisse des Beobachtungsteils im Forschungsprojekt zeigen auf, dass der gewählte praxeologische Ansatz in zumindest zweifacher Hinsicht für die religionspädagogische Unterrichtsforschung in hohem Maße gewinnbringend ist. Erstens hat sich die Methode der Unterrichtsbeobachtung, die sich in direkter Konsequenz aus dem praxeologischen Zugang ergibt, als sehr ergiebig erwiesen. Zweitens hat sich die Praxeologie als sensibilisierendes Konzept in der Datenanalyse bewährt, denn durch diese Perspektive schärft sich der Blick für die Interaktion zwischen Lehrenden und Schüler*innen, ohne dass sie bereits vorab einer intentionalen Logik unterliegen, wie es etwa in einem didaktischen Zugang zu Unterricht der Fall wäre. Sie ermöglicht einen Blick auf Unterricht, der sich von der Intentionalität der Akteur*innen distanziert und somit die Interpretation des Geschehens in einer zunächst deskriptiven Art und Weise erfordert.³⁹ Auf diese Weise konnten Erkenntnisse über den Religionsunterricht im Delegationsmodell gewonnen werden, die mittels eines engeren Forschungsansatzes nicht sichtbar geworden wären.

Es ist im Rahmen der Studie aber auch deutlich geworden, dass der multimethodische Ansatz, in dem die Beobachtung mit Interviews und Schüler*innen-Befragungen ergänzt wurden, zu deutlich differenzierteren Forschungsergebnissen führen kann. Denn so konnten neben den vollzogenen Praktiken, die im Unterricht beobachtet werden konnten, auch die Interpretationen des eigenen Tuns und Erlebens aufseiten der Akteur*innen berücksichtigt werden. Ausführliche Analysen dazu finden sich in weiteren Beiträgen des Projektteams.⁴⁰ Gerade durch dieses multimethodische und damit multiperspektivische Design besteht berechtigte Hoffnung darauf, das Spannungsfeld zwischen didaktischer Präskription und praxeologischer Deskription sowie zwischen der Rationalität der Handelnden und der Selbstläufigkeit der Praktiken, wie es Breidenstein formuliert,⁴¹ über empirische Unterrichtsforschung ein Stück mehr sichtbar und bearbeitbar machen zu können.

39 Vgl. BREIDENSTEIN 2008 [Anm. 6], 210–211.

40 Vgl. RAJIČ 2021 [Anm. 8]; BECKS u.a. 2022 [Anm. 8].

41 Vgl. BREIDENSTEIN 2008 [Anm. 6], 210–211.

Für das Delegationsmodell als eine Umsetzungsform des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts zeigt die Studie, dass das intendierte Moment der gleichberechtigten inhaltlichen Berücksichtigung aller anwesenden Konfessionen in der Praxis nur teilweise erfüllt wird. In den meisten der beobachteten Unterrichtssettings war die Konfession der Lehrperson inhaltlich dominierend, andere Konfessionen wurden in der Regel im Kontrast zu dieser normativen Referenz konstruiert. Den Lehrer*innen schien es schwerzufallen, sich von dieser zu lösen, bzw. scheint es fraglich, dass diese Struktur den Lehrenden überhaupt bewusst war. Zudem findet sich nahezu keine explizite Berücksichtigung der Schüler*innen, die ohne religiöses Bekenntnis am Religionsunterricht teilnehmen.

Hanna Roose stellt die Hypothese auf, dass eine Erhöhung der Komplexität durch programmatische Forderungen nach „der *Differenzierung, der Verschränkung und Verknüpfung* sowie der *Inklusion*“⁴² in der Schulpraxis entgegen ihrer Intention eher zu einer Komplexitätsreduktion in Form von „Praktiken der *Homogenisierung, der Entkoppelung* und der *Exklusion*“⁴³ führen. In der von uns beobachteten Unterrichtspraxis konnten nahezu durchgehend die von Roose beschriebenen Homogenisierungstendenzen festgestellt werden, die der im Zuge des dk:RU formulierten Erwartung eines differenzierten Religionsunterrichts zuwiderlaufen. Sie zeigen sich vor allem in der Tendenz der Lehrpersonen, auf das Christentum im Allgemeinen zu verweisen und somit eine konfessionelle Differenzierung zu umgehen. Als *Entkoppelung* bezieht Roose „auf eine empirisch beobachtete ‚Versachkundlichung‘ des konfessionellen Religionsunterrichts, in dem die Innenperspektive ausfällt, und auf Entkopplungen von individueller Religiosität und formaler Religion, von intersubjektivem und interreligiösem Dialog [...]“.⁴⁴ Diese Entkoppelung zeigt sich in unserer Studie in ähnlicher Weise. Im Regelfall wird über Religion oder Konfession als etwas Äußerliches gesprochen. Nur in den wenigsten Fällen wird die individuelle Religiosität der Schüler*innen thematisiert. Selbst wenn das geschieht, werden Schüler*innen implizit oder explizit zu Repräsentant*innen ihrer Konfession deklariert, sodass auch dann die subjektive Religiosität wieder in den Hintergrund tritt. Die von Roose genannte Exklusion betrifft in unseren Studienergebnissen vor allem die Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis, die als solche im Religionsunterricht in der Regel nicht adressiert werden. Lediglich an einem Schulstandort mit einem hohen Anteil an Schü-

42 ROOSE, Hanna: Wie schulische Praxis religionspädagogische Programmatik unterläuft. Ein komplexitätssensibler Blick auf (Organisationsmodelle von) Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19/1 (2020) 93–111, 105. DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0157>.

43 EBD.

44 EBD., 107.

ler*innen ohne Bekenntnis wurde dies von der Lehrperson reflektiert. In unseren Beobachtungen konnten wir zudem für keine*n der Lehrenden markante Unterschiede zwischen ihrem gemischt-konfessionellen und ihrem monokonfessionellen Religionsunterricht feststellen. Dies kann als Persistenz vorhandener Unterrichtsmuster interpretiert werden, die im Sinne Rooses ebenfalls eine Komplexitätsreduktion darstellen können.

Das hier vorgestellte Forschungsprojekt bestätigt damit für den dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht in Wien die von Roose aufgezeigten Diskrepanzen zwischen programmatischen Anforderungen und deren praktische Umsetzung durch Lehrer*innen. Die Ergebnisse zeigen, dass es weiterer Forschung dahingehend bedarf, wie diese nicht intendierten Effekte einerseits entstehen und andererseits zu minimieren sind. Die von uns geführten Interviews mit den Lehrer*innen geben erste Hinweise. So wird von den Lehrenden mehrfach angemerkt, nicht über ausreichendes Wissen hinsichtlich der anderen Konfessionen zu verfügen. Sie verweisen zudem auf den Mangel an konfessionell differenzierten Lern- und Unterrichtsmaterialien.⁴⁵ Tatsächlich wurde in den meisten der von uns beobachteten Unterrichtssettings von den Lehrenden jeweils das Lehrbuch der eigenen Konfession verwendet. Diese beiden Punkte können erste Hinweise bezüglich des hier formulierten Desiderats liefern, bedürfen aber weiterer Forschung.

45 Unterrichtsbezogene Materialien werden zunehmend publiziert. Siehe z.B. WOPPOWA, Jan (Hg.): Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn: Schöningh 2015; KARSCH, Manfred (Hg.): Konfessionell-kooperatives Lernen im RU. Materialien für die Klassen 5–10, Göttingen 2019. Standards für die theologische und didaktische Reflektion in der Unterrichtsvorbereitung setzt das neue Handbuch: SCHRÖDER, Bernd / WOPPOWA, Jan (Hg.): Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen: Mohr Siebeck 2021.