

Konfessionelle Vielfalt in Begegnung

Perspektiven aus der Evaluation des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien



der autor

Dr. Thomas **Krobath**, Vizerektor für Forschung & Entwicklung, Ökumene und internationale Beziehungen der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems



die autorin

Dr.ⁱⁿ Doris **Lindner**, Leiterin des Instituts für Forschung und Entwicklung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

Abstract

Der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht (dk:RU) wird in Wien seit dem Schuljahr 2015/16 an unterschiedlichen Schultypen modellhaft realisiert. Er findet in konfessioneller Kooperation mehrerer Kirchen statt. Eine mehrperspektivische Evaluationsstudie untersuchte das erste Jahr seiner Durchführung, sie wurde im März 2017 vorgelegt. Im vorliegenden Beitrag werden einige wesentliche Ergebnisse vorgestellt und erste Schlussfolgerungen gezogen.

Schlagworte: *dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht – konfessionelle Kooperation in der Schule – konfessioneller Religionsunterricht – interkonfessionelles Lernen – Evaluation eines Unterrichtsmodells*

Meeting Denominational Variety

Perspectives Obtained from an Evaluation of Dialogical Denominationally Religious Education in Vienna

The pilot project "Dialogical Denominationally Religious Education" (dk:RU) was introduced in different types of Viennese schools in autumn 2015 as a cooperation between several Churches. Using a multi-perspective research approach, the first year of implementation was evaluated. This contribution aims at presenting essential results of the study, which was presented in March 2017. Moreover, first conclusions will be drawn.

Keywords: *dialogical denominationally religious education – denominational cooperation at school – denominational religious education – educational research – evaluation of religious education*

1. Vielfalt konfessioneller Religionsunterrichte in Österreich

Im traditionell katholischen Österreich ist Katholisch-Sein nicht mehr die Normalität, von der der Religionsunterricht besonders in Wien noch ausgehen oder den vielfältigen situativen Differenzierungen mit einem einheitlichen Konzept begegnen könnte.¹ Der konfessionelle Religionsunterricht ist in Österreich rechtlich und strukturell gut abgesichert² und erfreut sich trotz abnehmender Tendenz noch immer hoher Zustimmung in der Bevölkerung.³ Er ist aber auch im öffentlichen Raum gesellschaftlich-medial⁴ verbreiteten (z. B. Trennung von Kirche und Staat, kirchliche Indoktrinierung) sowie in schulpädagogischen und reli-

gionspolitischen Diskursen vermittelten Infragestellungen ausgesetzt und zunehmend „begründungspflichtig“.⁵

In einem heterogenitätsbewussten Schuldiskurs wird vor allen das Konfessionsprinzip des Religionsunterrichts deutlich in Frage gestellt.⁶ Ein demokratiepolitisch relevantes Lernen an religiösen Unterschieden werde durch religionshomogene Gruppengrenzen konterkariert.⁷ Kann konfessionell getrennter Religionsunterricht überhaupt konstruktiv zu einer inklusiven Schule beitragen?⁸ Der konfessionelle Religionsunterricht muss sich in inklusionsgerechter Weise auf die Situation einer religiös heterogenen Schülerschaft einlassen. Das steht nicht prinzipiell im Widerspruch zur seiner konfessionellen Ausrichtung. Hier ist im Gegenteil daran zu erinnern, dass sich Religion nur konfessionell

und konfessorisch erschließt und die religionspädagogische Herausforderung darin besteht, „konfessionell und pluralitätsfähig zu werden.“⁹ Für Schweitzer kann die konfessionell getrennte Durchführung nicht mehr die ausschließliche Organisationsform eines konfessionell bleibenden Religionsunterrichts sein. Vielmehr sollen kooperative Formen des Religionsunterrichts das inklusive Prinzip gemeinsamen Lernens fördern.¹⁰ Das setzt voraus, dass allen SchülerInnen, die sich einer Religion zugehörig sehen, ein entsprechender Religionsunterricht angeboten werde. Hierzu bringt Schweitzer das vielfältige Angebot an Religionsunterricht in Österreich „als Vorbild auch für Deutschland“ ins Spiel, da es „religiöse Unterschiede in breiterer Weise anerkennt und wertschätzt“.¹¹

In Österreich haben 16 gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften das Recht, ihren eigenen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule anzubieten, wovon 15 gegenwärtig Gebrauch machen.¹² In österreichischen Schulen, vornehmlich in den städtischen Ballungsgebieten, wird über Religion gesellschaftliche, religiöse und konfessionelle Diversität „strukturell sichtbar“.¹³ Diese Pluralisierung, womöglich verschärft durch geringe TeilnehmerInnenzahlen, stellt Schulen vor organisatorisch-administrative Herausforderungen, die eine schulische Randständigkeit des Religionsunterrichts noch verstärken können¹⁴ und kontextsensibel, der jeweiligen Schulsituation angemessene Lösungsmodelle brauchen.¹⁵

2. Das Modell dk:RU

Im Schuljahr 2001/02 startete in Wien nach deutschen Vorläufern ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht (KoKoRu)¹⁶, der im Unterschied zu Deutschland und auf der Basis eines guten ökumenischen Klimas von Anfang an von der katholischen Kirche, den evangelischen Kirchen, der griechisch-orientalischen Kirche (umfasst 5 autokephale Kirchen) und der altkatholischen Kirche gemeinsam getragen wurde.¹⁷ Aus der zunächst noch nicht realisierten Absicht einer interreligiösen Ausweitung der Kooperation rückte der Dialogaspekt in den Vordergrund des 2015/16 begonnenen Folgeprojektes eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts (dk:RU). Er wird an unterschiedlichen Schultypen erprobt und von einer Steuerungsgruppe im Auftrag der Schulämter der beteiligten Kirchen¹⁸ organisiert. Wie auch KoKoRu bewegt er sich im Rahmen von Schulvertrag bzw. Religionsunterrichtsgesetz, nach dem die Konfessionalität auch in unterschiedlichen Kooperationsformen zu wahren ist. Unter bestimmten Voraussetzungen kommt es zu konfessionsübergreifendem Teamteaching oder zur Form eines abzusprechenden semesterweisen Nacheinanders der Lehrkräfte aus verschiedenen Konfessio-

nen (Semestertausch). Die Konfessionalität bleibt auch dort gewahrt, wo SchülerInnen ausschließlich durch die Lehrkraft einer Konfession (Gastmodell¹⁹) unterrichtet werden.²⁰

Durch eine wechselseitige Perspektivenübernahme in der unmittelbaren Begegnung²¹ in gemischt konfessionellen Gruppen kann das Bewusstsein der eigenen Konfessionalität vertieft und Dialogfähigkeit im Miteinander eingeübt werden. Ein weiteres Ziel ist die „Erfahrbarmachung der Offenheit der christlichen Kirchen für die jeweils anderen“²². dk:RU setzt ein deutliches Signal dafür, die Herausforderungen religiöser Bildung in einer religionspluralen Schule ernst zu nehmen und über intensivere Zusammenarbeit der Träger konfessionellen Religionsunterrichts schülerInnenorientierter und schulrelevanter zu wirken.

3. Design und Fragestellung der Evaluationsstudie

Die Evaluation wurde in der Erprobungsphase des Modells in seinem ersten Jahr prozessbegleitend durchgeführt. Entsprechend der Leitfrage nach der Wert- und Nutzererwartung wurden mögliche Verbesserungsvorschläge erwartet. Vor diesem Hintergrund hat das Projekt auch explorativen Charakter.

Im Mittelpunkt der Untersuchung mittels Fallstudien an vier Schulen standen die Wahrnehmungen und Erfahrungen unterschiedlicher sozialer AkteurInnen in Bezug auf das Modell. Fallanalysen ermöglichen durch ihre vielschichtige und offene Herangehensweise ganzheitliche Erkenntnisse über Zusammenhänge und typische Vorgänge, die die soziale Wirklichkeit abbilden. Sie bieten den Vorteil, dass bei einer limitierten Anzahl an Fällen, wie sie durch das eingeschränkte Sample dieser Studie vorliegen, ‚tiefe‘ Informationen eingeholt werden können.²³ Die Schulen wurden nach Schultyp, Klassenstufe und konfessioneller Zugehörigkeit der Lehrpersonen und SchülerInnen ausgesucht. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Rahmenbedingungen vor Ort:

Schule	Rahmenbedingungen
Standort A	13 SR, Tandem kath./orth. RL
Standort B	09 SR, semesterweise kath./orth. RL
Standort C	22 SR, Tandem evang./kath. RL
Standort D	19 SR, kath. RL

Tab. 1.: Sampling Schulen

Aufgrund der heterogenen Kontextbedingungen der einzelnen Schulen war es erforderlich, das *Schulfall-Design* multimethodisch anzulegen, um verschiedene Perspektiven auf das Modell (und seine einzelschulische Wirklichkeit) einzuholen. Hierzu gehörten Lehrpersonen, SchülerInnen

und fallweise Eltern sowie Schulleitungen, die Einblicke über die organisatorischen Rahmenbedingungen und Umsetzungsmöglichkeiten vor Ort boten. Untersuchungen zum Unterrichtsgeschehen standen primär nicht im Fokus der Evaluierung, weshalb evidenzbasierte Aussagen über die Qualität und Wirksamkeit des Unterrichts nicht oder nur in sehr eingeschränktem Sinne möglich waren.

Folgende Instrumente der Datenerhebung im Rahmen der Schulfallstudien wurden eingesetzt:

- Das Wissen der *ReligionslehrerInnen*, das sich auf praxis- und anwendungsbezogene Probleme hinsichtlich des institutionellen und organisatorischen Zusammenhangs des Modells erstreckt, wurde mithilfe des ExpertInneninterviews²⁴ (n=7) erhoben. Die Gespräche umfassten Beschreibung der Ausgangslage in der Schule, Fragen zu (biographisch) erlebten Unterrichtserfahrungen und der konkreten Praxis mit dem Modell, Angaben zu organisatorischen, inhaltlichen und didaktischen Aspekten, zu Erfahrungen mit den unterschiedlichen konfessionellen Lehrplänen, zu wahrgenommenen Gruppen- und Mehrheiten-Minderheiten-Dynamiken sowie zu den Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit KollegInnen der anderen Konfessionen. Zudem wurden Fragen zu Veränderungen auf SchülerInnenseite sowie zur zukünftigen Entwicklung des Modells gestellt.
- *SchülerInnen* inszenierten in Kleingruppen das Setting des explorativen, assoziativen und lebensweltlichen Erzählens.²⁵ Indem nach konkreten Erlebnissen im Rahmen des Religionsunterrichtes gefragt wurde, konnten Erinnerungen an die Teilnahme am Religionsunterricht von SchülerInnen selbst rekonstruiert werden. Diese Gespräche stellten das gewichtigste Sample der Untersuchung mit zehn Gruppen und insgesamt 63 beteiligten SchülerInnen dar, wobei die Gruppengröße zwischen 4 und 11 SchülerInnen je nach vorfindlichen Gegebenheiten und Aspekten der Abbildung von Heterogenitäten in jeder einzelnen Gruppe variierte.
- Exemplarisch wurden auch *Eltern* interviewt (n=3) bzw. mittels Fragebogen (n=8) befragt. Die erwünschten Interviews wurden aufgrund der schwierigen Erreichbarkeit der Eltern im Prozess durch einen Fragebogen ersetzt. Allerdings war auch hier die Rücklaufquote mit 8 Bögen gering, sodass Ergebnisse daraus lediglich Tendenzen widerspiegeln. Die Themenkomplexe waren strukturiert nach Kommunikation über das Projekt, Unterricht und Inhalte sowie Gesamteinschätzung über das Projekt.

Das Bestreben, die Entwicklungen des Modells sichtbar zu machen und unterschiedliche Perspektiven einzuholen, manifestierte sich in übergeordneten Forschungsfragen, die

jeweils ausdifferenziert in den Ergebnissen dieses Beitrags zum Teil beantwortet werden. Die Fragestellungen fokussierten Erfahrungen und Einschätzungen der Beteiligten, aus denen auch Hinweise auf förderliche bzw. hinderliche Rahmenbedingungen für die weitere Umsetzung gewonnen wurden.

Da sich diese Fragen größtenteils auf die Schul- und Unterrichtsebene beziehen, die kontextuell bestimmt sind und der Prozesscharakter nur zum Teil mittels Interviewdaten analysiert werden konnte, ergänzte ein *Tagebuch-Projekt* der beteiligten ReligionslehrerInnen die Schulfallstudien. Sie wurden gebeten, sich selbst und ihre Unterrichtspraxis über längere Zeitperioden hinweg zu beobachten und diese Beobachtungen schriftlich zu dokumentieren. Die Rücklaufquote der 24 verteilten Bücher betrug 58 Prozent. Zusätzlich wurden vier Stellungnahmen via Mail kommuniziert. Der Seitenumfang variierte von 4 bis 31 Seiten beträchtlich. In Abhängigkeit der selbstreflexiven Dispositionen der LehrerInnen und ihrer stark subjektiven Eindrücke streben die Aussagen hierzu keine Allgemeingültigkeit an, sondern zeigen lediglich Tendenzen und mögliche Herausforderungen wie Entwicklungspotentiale des Modells auf. Ergänzend konnten sich die ForscherInnen durch Schulbesuche ein Bild von der Schule, dem Schulgebäude und der Atmosphäre vor Ort machen.

4. Ergebnisse der Evaluation

Die folgenden Ausführungen spiegeln zentrale Sichtweisen der beteiligten LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern zu dk:RU wider.²⁶ Da die Lehrpersonen das Modell im Schulalltag gestalten, wird mit der Darstellung ihrer Einschätzungen zu dk:RU aufgrund der Interviews als auch der Tagebücher begonnen. Die SchülerInnenaussagen können als Resonanz auf die Deutungsperspektiven der ReligionslehrerInnen verstanden werden. Als schulische Außenperspektive und Stimme der Öffentlichkeit lassen sich Einschätzungen der Eltern lesen. Sie runden die Ergebnisdarstellung ab.

4.1 „[...] die SchülerInnen sind es wert!!“ – Sichtweisen beteiligter ReligionslehrerInnen

4.1.1 Einstellungen und Einschätzungen zu dk:RU

Die Beteiligung an dk:RU bringt Veränderungen im Rollenhandeln und im Selbstverständnis von ReligionslehrerInnen mit sich. Sie eröffnet neue Erfahrungen wie etwa das gemeinsame Lehren mit eine/m/r anderskonfessionellen Kolleg/en/in, die (verstärkte) Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen und deren RU-Lehrplänen, eine vertiefte Reflexion der eigenen konfessionellen Wurzeln sowie die

Konfrontation mit eigenen Vorurteilen und dem Nicht-Wissen über andere Konfessionen und Religionen.

In den Rückmeldungen der ReligionslehrerInnen überwiegt eine große Zustimmung zu dk:RU, die jedoch durchaus kritisch differenziert wird. Die damit verbundenen Herausforderungen können als Polaritäten zwischen Bereicherung/Herausforderung sowie Belastung/Überforderung beschrieben werden. Das wird besonders deutlich, wenn das Wozu und Wofür des Ganzen benannt wird: „Ich fühle mich ohnmächtig, andererseits bestärkt [...] denn, ohne es zu beschönigen, die SchülerInnen sind es wert!! – trotz meiner Bedenken, meines Das oder Jenes nicht wissen.“²⁷ In der Aussage „die SchülerInnen sind es wert“ scheint sich vieles zu verdichten, wofür die ReligionslehrerInnen und die das Projekt organisierenden Verantwortlichen für den Religionsunterricht einstehen. Die Einschätzungen beziehen sich zum einen eher generell auf die Annahme einer Relevanz von dk:RU im Kontext der gegenwärtigen Herausforderungen auf Gesellschafts- und Unterrichtsebene. In dk:RU wird ein zukunftsweisender Beitrag für ein friedliches Zusammenleben im Kontext einer pluralen Gesellschaft gesehen. Er würde im gemeinsamen Lernen an konfessionellen Unterschieden zu sehen sein, das eine offenere Haltung anderen Religionen und Kulturen gegenüber bewirke. Ein zentraler Aspekt des konfessionellen Religionsunterrichts, die Konfessionalität der SchülerInnen, wird wiederum zum Argument für eine aktuelle konfessionsdidaktische oder identitätsbezogene Relevanz, wie ein Tagebucheintrag belegt: „Ich denke, dass ein kooperatives Modell sicherlich zeitgemäß ist, da die SchülerInnen die eigene Konfessionszugehörigkeit oft gar nicht bewusst ist [sic!].“²⁸

Zum anderen weisen Charakterisierungen und Bewertungen auf konkrete Chancen eines dialogisch-konfessionell geführten Religionsunterrichtes hin. In Abgrenzung gegenüber einem überkonfessionellen Religionsunterricht wird hier eine pragmatisch orientierte Argumentationslinie vertreten, in der Bedeutung und Auswirkung von dk:RU hinsichtlich der Zukunftschancen des prekär werdenden Religionsunterrichts an der Schule in den Blick kommen: „Die Chancen liegen eindeutig in den SchülerInnenzahlen. Da nur noch wenige Katholische und wenige Orthodoxe in öffentlichen NMSen zu finden sind, ist es sicher sinnvoll, gemeinsamen Unterricht zu machen, bevor er ganz ausfällt. Also generell gemeinsamer Unterricht ist nicht das Ideal, aber eine vernünftige Möglichkeit, damit christlicher RU überhaupt stattfindet.“²⁹ Die Bemerkung „christlicher RU“ ist im Duktus des Zitats nicht als Plädoyer für ein Modell allgemein christlichen Religionsunterrichts zu verstehen, sondern steht für die Erwartung einer Verbesserung der SchülerInnenstatistik. In einem Zitat, das sich als Resümee nahelegt, wird der dialogische Aspekt in eine verallgemei-

nernde Sinnperspektive von dk:RU für Schule und Gesellschaft gestellt: „Wir denken, dass dieses Modell großen Zuspruch hätte. Es würde dazu beitragen, in den Dialog zu treten und damit sich selber und seine eigene Position und den anderen mit seinen Meinungen besser kennenzulernen. Das könnte zu mehr Respekt und Akzeptanz führen.“³⁰ In Bezug auf die Weiterführung ist das Modell dk:RU, um es mit den Worten einer Lehrperson zu umschreiben, zwar schon „auf dem Weg“³¹, hat aber noch „Luft nach oben“.³²

4.1.2 *Didaktische, pädagogische Herausforderungen und konfessionelles Miteinander*

Unter dem Gesichtspunkt eines interkonfessionellen Lernens an Gemeinsamkeiten und Differenzen beschäftigt die LehrerInnen vor allem die Frage des Abstimmens der verschiedenen konfessionellen Lehrpläne. Sie führt zu Verunsicherungen und Irritationen, die den Wunsch nach „mehr Anleitung“³³ auslösen, nach stärker ökumenisch ausgerichteten Konzeptionen der Lehrpläne und didaktisch-methodisch darauf abgestimmten Materialien.

Die ReligionslehrerInnen sammelten unterschiedliche Erfahrungen mit den verschiedenen Kooperationsformen. Teamteaching wird als besonders wünschenswerte Form praktiziert bzw. angestrebt. An einer Tagebuchstelle wird die Dialogizität des Modells im Teamteaching als Dialog zwischen VertreterInnen unterschiedlicher Konfessionen verankert: „Ohne Team-Teaching wäre der Unterricht nicht dialogisch.“³⁴ Das führt dazu, dass Lehrpersonen auch die theologischen, religiösen und didaktischen Standpunkte des anderen kennen und sie als „authentische ArgumentationspartnerInnen“³⁵ wahrnehmen. Dazu sei ein zeitlich intensives Zusammenarbeiten nötig, das mit einem erhöhten Planungsaufwand verbunden sei. Teams, die ‚gut miteinander können‘, seien eine naheliegende Voraussetzung. Werden solche Voraussetzungen gut bewältigt, wird der Unterricht auf der persönlichen Ebene als Bereicherung wahrgenommen. Eine Beschäftigung mit anderen Konfessionen und die Auseinandersetzung mit den konfessionellen Lehrplänen stehen nicht nur dem organisatorischen Mehraufwand als Gewinn gegenüber, sie bewirken zudem, die eigene konfessionelle Identität vermehrt zu reflektieren, zu stärken und/oder bewusster zu werden für das Gemeinsame in der Religion. Dabei wird ‚Bereicherung‘ jedoch nicht mit undifferenzierter oder unkritischer Sicht auf andere gleichgesetzt.

4.1.3 *Umgang mit konfessioneller Zugehörigkeit der SchülerInnen*

Als Herausforderung für das Unterrichten in gemischt konfessionellen Lerngruppen wird die Beobachtung genannt, dass manche SchülerInnen die eigene Konfession kaum kennen, keine Erfahrungen mit gelebtem Glauben

haben und noch nie in einem Religionsunterricht waren. „Schwer ist es immer, wenn die SchülerInnen die Differenzen nicht wahrnehmen und keine unterschiedlichen Konfessionen bräuchten. Ihnen dann klarzumachen, dass es (unüberwindliche?!) Unterschiede in den Konfessionen gibt, belastet mich“³⁶. Andererseits können Unterschiede auch zum Lernen über die eigene Konfession beitragen³⁷: „Durch das Besprechen der Unterschiede wird den SchülerInnen die eigene Identität bewusster. [...] Ich habe den Eindruck, dass es für die SchülerInnen interessanter wurde, über religiöses Wissen zu verfügen“³⁸. In diesem Zitat wird als ein Gewinn von dk:RU deutlich, dass das gemischt konfessionelle Setting SchülerInnen anspornen kann, mehr über die eigene Konfession wissen zu wollen, um sie anderen gegenüber besser darstellen zu können. SchülerInnen werden zu ExpertInnen ihrer Konfession den MitschülerInnen aus anderen Konfessionen gegenüber. Das ist jedoch differenziert zu sehen. Das Miteinander von SchülerInnen, deren konfessionelle Zugehörigkeit ihnen selbst in unterschiedlich hohem Grad bewusst ist, wirft bei LehrerInnen zudem die Frage auf, wie und unter welchen Voraussetzungen Begegnung überhaupt stattfinden und Verständigungsfähigkeit erreicht werden kann: „Und ja, wie gesagt, die größte Schwierigkeit war, es fehlt die Basis. Und wenn ich das Wort Basis benutze, das betrifft nur die Schüler und Schülerinnen [...]. Das bedeutet, sie wissen überhaupt nichts von ihrer eigenen Konfession. Und wenn sie überhaupt nichts über die eigene Konfession wissen, wie können sie dann geschweige denn die anderen Religionen verstehen? Das ist für mich die größte Schwierigkeit und das größte Problem, wenn die Vorkenntnisse fehlen, dann kann man nichts aufbauen“³⁹. Nach den Beobachtungen der Lehrenden tritt ein geringer ausgeprägtes konfessionelles Bewusstsein weniger bei Angehörigen der Minderheitskonfessionen auf.⁴⁰ Erschwerend ist, dass SchülerInnen einer Mehrheitskonfession weniger über SchülerInnen der Minderheitskonfessionen wissen, diese aber aus Sicht der Lehrenden stärker religiös sozialisiert sind. Die beim Thema konfessionelle Identität zu beobachtende Differenz Mehrheits-Minderheits-Konfession hat offensichtlich auch viel mit sozialen und kulturellen Hintergründen zu tun. Gelebte religiöse Praxis aus anderen sozialen Kontexten trifft auf stärker säkularisierte Kontexte einer Großstadt wie Wien.

Bei der Frage nach der religiösen oder konfessionellen Identität⁴¹ der SchülerInnen geht es um einen zentralen Punkt im konfessionellen Religionsunterricht. Einzelne Beobachtungen weisen auf ein Phänomen hin, das allen im Religionsunterricht Tätigen bekannt ist: Die Vorkenntnisse der SchülerInnen liegen hinter den Erwartungen und Wünschen der Lehrpersonen zurück. Gleichzeitig vermischen sich hier Beobachtungen der SchülerInnen und eigene nor-

mativ Vorstellungen. Das könnte forschersich vertieft und zugleich mehrdimensional ausgeweitet werden. Es geht um unterschiedliche, sich überlagernde Heterogenitätsdimensionen im Unterricht und wie man diese für das Lernen der SchülerInnen fruchtbar machen kann.

5. „[...] dass wir auch etwas über andere Religionen lernen.“ dk:RU aus Sicht der SchülerInnen

Die Analyse der SchülerInnenperspektiven auf dk:RU hat deutlich gemacht, dass die Bewertung des Modells im Sinne einer Stärken- und Schwächenanalyse für SchülerInnen dieser Altersstufe nicht leistbar ist. Deutlich wurde, dass SchülerInnen dk:RU vor dem Hintergrund des ‚normalen‘ (gewohnten) Religionsunterrichts bzw. Unterrichts überhaupt bewerten. Dieser fungiert als Orientierungsrahmen für die Konturierung des ‚neuen‘ Angebots. Die Fragen, wie Unterricht aus der Wahrnehmung der SchülerInnen funktioniert und wie LehrerInnen diesen pädagogisch und methodisch-didaktisch gestalten, stehen demnach im Mittelpunkt ihrer – teils emotionalen – Rückmeldungen. Qualitätskriterien, an denen Unterricht gemessen wird, stellen vor allem das Lernen, der ‚Spaßfaktor‘ und die Praxen (der Unterrichtsgestaltung) der ReligionslehrerInnen dar. Es hat sich zudem gezeigt, dass Konfessionalität als Zuordnungs- und Differenzkategorie für SchülerInnen kaum Relevanz hat – Religion hingegen schon. dk:RU bewirkt ein Nachdenken nicht nur bezüglich der eigenen (nicht-)religiösen Referenzgruppe, sondern vermehrt auch über die (Exklusion der) anderen Religionen.

5.1 Differenzierte Wahrnehmungen – einige Grundtendenzen

SchülerInnen begrüßen den gemeinsamen Religionsunterricht in einer gemischt konfessionellen Gruppe möglichst im Klassenverband und im Teamteaching von ReligionslehrerInnen aller Konfessionen, die auch in der Klasse durch ihnen zugehörige SchülerInnen präsent sind. Dieses Ergebnis mag eindeutig sein, gilt aber nicht uneingeschränkt. So finden sich in einer Gruppe auch beide Positionen: Bevorzugung eines gemeinsamen und eines nach Konfessionen getrennten Unterrichts. In einer anderen Gruppe scheinen einige SchülerInnen einer Minderheitskonfession die/den vertraute/n ReligionslehrerIn im Sinne eines religiös-kulturellen ‚Schutzraumes‘ zu brauchen. Wieder eine andere Gruppe diskutiert Vor- und Nachteile einer durch dk:RU vergrößerten Gruppe. Es treten wenige grundsätzlich ablehnende Haltungen zutage, auch bei kritischen Stimmen werden positive Erfahrungen vor allem des gemeinsamen Lernens geäußert.

Das differenzierte Wahrnehmen zeigt, dass SchülerInnen sehr sensibel auf Unterrichtsveränderungen reagieren. Es scheint vor allem darauf anzukommen, wie Lehrpersonen dk:RU gestalten, sei es durch didaktisch und methodisch abwechslungsreiche Unterrichtssettings, ausgewogene Thematisierung aller anwesenden Konfessionen, die Anerkennung der SchülerInnen und ihrer unterschiedlichen konfessionellen Erfahrungen oder das persönliche Engagement für die Anliegen von dk:RU, indem SchülerInnen einbezogen werden. Das scheinen in der vorliegenden Evaluation die heiklen Angelpunkte für die Akzeptanz von dk:RU bei SchülerInnen zu sein. Sehen diese sich bei einer anders konfessionellen ReligionslehrerIn nicht aufgehoben und in ihrer Konfessionalität nicht respektiert, so äußern sie sich dk:RU gegenüber eher skeptisch bis ablehnend. Haben sie das Gefühl, in einer großen Gruppe nicht mehr das zu erleben, was sie mit Religionsunterricht verbinden, sehnen sie sich eher nach dem Kleingruppenunterricht. Haben sie den Eindruck, sie lernen mehr über andere Konfessionen als über ihre eigene, so bevorzugen sie eher einen einfach konfessionellen Religionsunterricht. Dabei dürften die Art der Kommunikation und die Qualität der Absprachen der kooperierenden Lehrkräfte eine zentrale Rolle spielen.

Die Rückmeldungen für den gemeinsamen Unterricht können wie folgt zusammengefasst werden:

- über andere Religionen lernen
- Wissen über die eigene Religion teilen und voneinander lernen (Lernen in Begegnung)
- gemeinsames Lernen als Grundlage für ein besseres Kennenlernen und für mehr Verständnis für andere religiöse Umgangsweisen, also für unterschiedliche konfessionelle Beheimatungen (Gemeinschaft angesichts konfessioneller Unterschiede)
- gemeinsames Lernen und Lernen über andere zeigen positive Auswirkungen auf das Klassengefüge

Argumente, die aus Sicht einiger SchülerInnen gegen einen gemeinsamen Unterricht sprechen, lassen sich wie folgt resümieren:

- fundierte Kenntnisse über die eigene Konfession erwerben ist in der eigenen Gruppe besser
- in der Großgruppe ist die Gefahr des Vermischens von Inhalten der verschiedenen Konfessionen höher
- eine vertraute LehrerIn zu verlieren, macht Sorge
- die andere Konfession ‚interessiert‘ nicht

5.2 Gemeinsam über andere lernen, auch interreligiös

Von Bedeutung für SchülerInnen ist das gemeinsame Lernen über andere Religionen. Stellvertretend wird ein Zitat vorgestellt, das diesen Grundtenor widerspiegelt: „Ich für meinen Teil finde es persönlich interessant, andere Religionen im Vergleich zu sehen und zu hören, weil sonst hatte

ich ja immer nur mit Orthodoxen, und jetzt habe ich mit anderen Religionen gemeinsam. Und wir machen auch für jede Religion so gesehen gleich viel. Also es ist jetzt nicht eine Religion oder so bevorzugt. Also es ist immer ausgeglichen [...]. Man hört eigentlich von allen etwas, sowohl von der eigenen als auch von der fremden, sodass man mehr lernt und andere Religionen besser verstehen kann zum Beispiel“⁴² Damit spricht die Schülerin einige für dk:RU höchst relevante Gesichtspunkte an:

- Sie beobachtet, dass dk:RU in einer gemischtkonfessionellen Klasse „mit anderen [...] gemeinsam“ stattfindet, in Anwesenheit verschiedener Konfessionen. Damit ist ein zentrales Element von dk:RU formuliert: Gemeinsames Lernen übereinander und voneinander setzt die Begegnung untereinander voraus.
- Begegnung dient einem besseren Verständnis untereinander.
- Die SchülerIn spricht vom ‚Vergleich‘ der Religionen. Diese Sicht kann im Zusammenhang mit den Attribuierungen ‚fremd‘ und ‚andere‘, mit der Gegenüberstellung eigene – andere und dem Effekt des besseren Verstehen-Könnens im Sinne eines Lernens an und über Unterschiede interpretiert werden. Die Schülerin hält an unterschiedlichen ‚Religionen‘ fest, die sie nicht in eins setzt.
- Im Unterricht mit einer gemischtkonfessionellen Gruppe darf keine Konfession bevorzugt werden. Die SchülerIn nimmt die Verteilung der konfessionell thematischen Anteile als ausgeglichen wahr. Nicht nur für den Umgang mit Minderheiten ist dieser Punkt von Relevanz.
- Schließlich wird auch positiv benannt, dass „man mehr über die anderen [Religionen] lernt“. In der Wahrnehmung der SchülerInnen gewinnt dk:RU dadurch einen „Mehrwert“⁴³ gegenüber dem monokonfessionellen Religionsunterricht.

Als besondere Form des Voneinanderlernens sind die gemeinsamen Ausflüge (speziell die Kirchenbesuche) sowie die Bearbeitung spezifischer Themen, insbesondere Feste und wie sie gefeiert werden, von Bedeutung. Feste sind auch das, was SchülerInnen an ihrer je eigenen Konfession als wichtig ansehen.

Einige SchülerInnen meinen, dass durch das Lernen an Unterschieden ein besseres Verständnis füreinander entwickelt werden könne, was sich positiv auf das Klassenklima auswirke. Der Blick auf die Klasse bringt weitere Religionen ins Spiel, vor allem dort, wo es in der Klasse einen Austausch z.B. mit muslimischen MitschülerInnen gibt: „Ja also die anderen, die nicht bei uns sind, also die Muslime, die [...] müssen dann immer rausgehen. Und ja, sie fragen uns

dann auch ab und zu, was wir da gemacht haben“⁴⁴ Die Beteiligung der SchülerInnen mit anderen Religionszugehörigkeiten wird auch zu einer grundsätzlichen Frage in Bezug auf dk:RU gemacht: Der Unterricht sollte alle Religionen einbeziehen und im Klassengefüge stattfinden: „Also in der Klasse haben wir jetzt nur Muslime und Christen. Aber es gibt auch andere Klassen, wo Buddhisten, Hindu, mehrere sind. Und wenn ich bestimmen könnte, würde ich schon mehrere Religionen auf einmal, also aufgeteilt, nicht, dass jetzt von den ganzen Klassen die alle da sind, sondern jede Klasse selbst“.⁴⁵ Das gemeinsame Lernen über die jeweils anwesenden Anderen trägt zum Abbau von Vorurteilen bei: „Jetzt finde ich es besser, [...] weil wir ja mehr über Religionen lernen zum Beispiel. Islam ist leider nicht dabei, aber ich finde es gut, dass wenigstens ein paar andere Religionen auch noch dabei sind und dass man auch etwas von denen erfährt und nicht nur schlechte Hintergedanken zum Beispiel hat“.⁴⁶

6. „Mir liegt am Herzen, dass mein Kind im Religionsunterricht menschliche Werte für ein gesundes Miteinander vermittelt bekommt“ – Eltern über dk:RU

Eltern schätzen dk:RU als Möglichkeit ein, dass Kinder gegenüber anderen Konfessionen und Religionen tolerant werden und sehen darin einen Beitrag zur Dialogfähigkeit auf gesellschaftlicher Ebene. Es ist ihnen wichtig, dass der Religionsunterricht menschliche Werte für ein Leben in der sozialen, kulturellen und religiösen Vielfalt vermittelt. Ebenso fördert ein gemeinsamer Religionsunterricht die Wissenserweiterung über sowie das gegenseitige Verständnis für die Unterschiede der einzelnen Kirchen. Die befragten Eltern befürchten nicht, dass der konfessionsübergreifende Unterricht Kinder von der eigenen Tradition entfernt. Wichtiger ist ihnen ein grundsätzliches Interesse der Kinder für Religion. Demzufolge sehen sie Auswirkungen des Unterrichts in gemischten Gruppen als Bereicherung, da mehr über andere erfahren und damit Religionen besser verstanden werden können. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, insbesondere über den Islam mehr zu erfahren, da dessen mediale Präsenz Kinder herausfordert und ein angemessener Umgang damit in einem Unterricht wie diesem eingeübt werden könnte.

7. Resümee

dk:RU kann in verschiedener Hinsicht als erfolgreich anerkannt werden. Dk:RU kann für Lernprozesse des Religionsunterrichts besonders in Bezug auf Pluralitätsfähigkeit förderlich sein und zu einer stärkeren Bewusstseinsbildung führen.⁴⁷ Zugleich bedarf es der aufmerksamen Verbesse-

rung in der Organisation der Rahmenbedingungen und der Kommunikation des Modells an alle Betroffenen. Es kann sich deutlich nachteilig auf das Vorhaben dk:RU auswirken, wenn Belange der Information, Kommunikation und Organisation zu wenig beachtet werden. Als wichtigste Empfehlung sind jedoch gezielte Unterstützungsmaßnahmen bei Personal- und Qualitätsentwicklung angezeigt.

Das Gelingen von dk:RU scheint daher keine grundsätzliche Frage zu sein. Er bringt SchülerInnen und LehrerInnen neue Erfahrungen der Begegnung und des Miteinanders und wird von ihnen als Ort des Erwerbs von neuem/vertieftem Wissen über andere Konfessionen/Religionen geschätzt. So kann dk:RU das Bewusstsein der eigenen konfessionellen Zugehörigkeit stärken und zum Abbau von Vorurteilen beitragen. Dies gilt jedoch nicht uneingeschränkt. Kritische Rückmeldungen von SchülerInnen sind vorwiegend Reaktionen auf Unterrichtssettings, die dk:RU für sie nicht fruchtbar umsetzen und auf organisatorische Aspekte, die von bestimmten SchülerInnen als für sie nachteilig empfunden werden. Zudem ist dk:RU besonders auf die Kompetenzen der ReligionslehrerInnen, auf ihre Kooperationsfähigkeit und Unterrichtsgestaltung angewiesen. Sie haben hohe Ansprüche an sich selbst und geraten dabei auch unter Druck, brauchen entsprechende Rahmenbedingungen, Zeit für Kooperationsaufwand und vor allem fachlich-didaktische Unterstützung.

In Übereinstimmung mit Erkenntnissen zu den in Deutschland erhobenen Erfahrungen ist das Desiderat einer „Didaktik des kooperativen Religionsunterrichts“⁴⁸ festzuhalten, das sich in der von den LehrerInnen geäußerten Not und Unsicherheit ausdrückt. Angesichts der neuen Organisationsform und veränderter Lerngruppenkonstellationen wird die „Notwendigkeit einer eigenen Didaktik für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht“⁴⁹ aufgezeigt. Es braucht eine Didaktik des gemeinsamen Lernens in Anerkennung konfessioneller Differenzen.

Als Erfolg kann auch die Rückmeldung und Anregung durch SchülerInnen und Eltern gesehen werden, dk:RU in Richtung einer Kooperation mit anderen Religionen, vor allem mit dem Islam, auszuweiten.⁵⁰ SchülerInnen nehmen die Gegenwart muslimischer KlassenkollegInnen wahr und übertragen positive Erfahrungen aus dk:RU auf den Klassenkontext. Sie verstärken damit die religionspädagogische Intention eines „learning in the presence of the other“⁵¹.

Mit dk:RU werden wichtige Fragen zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts bearbeitet.⁵² So kann er beispielsweise eine positive Antwort auf die Frage nach einem demokratieadäquaten Religionsunterricht geben. dk:RU überwindet ansatzweise das dem Religionsunterricht vorgeworfene „Prinzip der kulturellen und religiösen Berührungsvermeidung“⁵³ und zeigt einen Weg auf, wie unter den

gegebenen Rahmenbedingungen „religionsheterogene Gruppen“⁵⁴ als ein demokratiepolitisch eingefordertes „Begegnungsformat“⁵⁵ sehr wohl realisierbar sind und ein „reflexives Lernfeld“⁵⁶ für den Umgang mit Diversität und Differenz ermöglichen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religionsunterricht neu denken? Gesellschaftliche, demografische und inhaltliche Herausforderungen an einen (katholischen) Religionsunterricht der Zukunft, in: ÖRF 22 (2014) 103–113, 105. Zu den religionsdemografischen Zahlen auch KLUTZ, Philipp: Skizzierung der religiösen pluralen Landschaft Österreichs. Ein Beitrag zur kontextsensiblen Wahrnehmung, in: KROBATH, Thomas / RITZER, Georg (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig, Wien / Berlin: LIT VERLAG 2014, 47–60.
- 2 Vgl. WEIRER, Wolfgang: Breite Akzeptanz und neue Herausforderungen. Religionsunterricht in Österreich, in: HERDER KORRESPONDENZ SPEZIAL 2 (2013) 44–48, 44.
- 3 Vgl. ZULEHNER, Paul M.: Verbundung. Kirchen im weltanschaulichen Pluralismus. Religion im Leben der Menschen 1970-2010, Ostfildern: Schwabenverlag 2011, 191.
- 4 VAN DELLEN, Alexander: Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig? Einblicke in die Situation, in aktuelle Herausforderungen und mögliche Perspektiven religiöser Bildung an öffentlichen Schulen, in: THEO-WEB 15/1 (2016) 153–172, 164.
- 5 KLUTZ, Philipp: Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster: Waxmann 2015, 32.
- 6 TAUTZ, Monika: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2007, 118.
- 7 KRAINZ, Ulrich: Die politische Dimension der sozialen Form. Von den Grenzen des Demokratielernens in einem nach Religionen getrennten Unterricht, in: GRUPPE.INTERAKTION.ORGANISATION 48 (2017) 103–112, 107.
- 8 LINDNER, Doris: Die Problematik der Inklusion von Religion in das Schulsystem. Diskurstheoretische Überlegungen, in: ÖRF 25 (2016) 33–40, 38.
- 9 GÄRNTNER, Claudia: „... das machen wir Katholen ja auch!“ Über die Notwendigkeit konfessioneller Bildung in religionspluraler Gesellschaft, in: ÖRF 24 (2016) 45–52, 51.
- 10 SCHWEITZER, Friedrich: Religionsunterricht inklusiv – aber konfessionell getrennt erteilt? in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK UND THEOLOGIE 67 (2015) 256–266, 265.
- 11 EBD., 261. Schweitzer spricht auch die Problematik an, SchülerInnen einzubeziehen, die keiner Religion angehören. Vgl. dazu KÄBISCH, David: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit: Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen: Mohr Siebeck 2014.
- 12 Vgl. KLUTZ 2015 [Anm. 5], 15. Vgl. als Überblick JÄGGLE, Martin / KLUTZ, Philipp: Religiöse Bildung an Schulen in Österreich, in: JÄGGLE, Martin / ROTHGANGEL, Martin / SCHLAG, Thomas (Hg.): Religiöse Bildung an Schulen in Europa. I: Mitteleuropa, Göttingen: V&R unipress 2013, 69–93.
- 13 JÄGGLE, Martin: Zehn Thesen zum Diskurs um den (konfessionellen) Religionsunterricht in Österreich, in: ÖSTERREICHISCHES ARCHIV FÜR RECHT UND RELIGION 58 (2011) 1, 2–12, 10.
- 14 JÄGGLE / KLUTZ 2013 [Anm. 12], 79.
- 15 Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht, in: ÖRF 18 (2010) 62.
- 16 Überblicke über Grundlagen, Entwicklung und vereinbarte Umsetzungsmodelle von KoKoRu bieten z. B. KULD, Lothar u.a. (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 9–17; BOEHME, Katja: Modelle konfessioneller Kooperation in Deutschland in der Praxis, in: SCHMID, Hans / VERBURG, Winfried (Hg.): Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München: Deutscher Katecheten-Verein e.V. 2010, 102–115.; PEMSEL-MAIER, Sabine: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Mehr als konfessionelle Kooperation in der Schule, in: ÖKUMENISCHE RUNDSCHAU 63 (2014) 27–37; GENNERICH, Carsten / MOKROSCHE, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ, Stuttgart: W. Kohlhammer 2016, 9–24; CASPARY, Christiane: Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, Berlin: Lit Verlag 2016, 21–40.
- 17 Für Wien vgl.: BASTEL, Heribert u.a. (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen: Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien: Lit Verlag 2006; DANNER, Sonja: KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – ‚das Wiener Modell‘, in: ÖRF 23 (2015) 47–53.
- 18 Die oben genannten Partnerkirchen von KoKoRu. Weitere Kirchen begleiten die Steuergruppe mit einem einstweilen noch beobachtenden Status.
- 19 Der Begriff ‚Gastmodell‘ steht für den bei KoKoRu sogenannten ‚Delegationsunterricht‘, in dem eine Lehrkraft aus einer Konfession eine gemischtkonfessionelle Klasse unterrichtet (vgl. MANN, Christine / BÜNKER, Michael: Gemeinsamkeiten und Unterschiede lernen. Zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich, in: BASTEL u.a. 2006 [Anm. 17], 19–30, 25.
- 20 Vgl. ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG: dk:RU. Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht, Wien: Eigenverlag 2016 (= Die offizielle Broschüre zum Projekt).
- 21 Das für die „Förderung einer Dialog- und Pluralitätsfähigkeit“ (ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG 2016 [Anm. 20], 7) zentrale Element der Begegnung wird auch in der für Baden-Württemberg seit 2009 verbindlichen Vereinbarung zwischen den Kirchen explizit angeführt: „Dieser Religionsunterricht zielt darauf, ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession und den Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen“ (Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Hg. von: EVANGELISCHE LANDESKIRCHE IN BADEN, EVANGELISCHE LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG, ERZDIÖZESE FREIBURG UND DIÖZESE ROTTENBURG-STUTTGART, Stuttgart: Evangelisches Medienhaus GmbH 2009, 8).
- 22 GÖLLNER, Manfred: „Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht in der Stadt Wien – ein gemeinsames Projekt von vier christlichen Kirchen“, in: IM DIALOG, ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG 5-6 (2016) 5.
- 23 Vgl. LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch, Weinheim u.a.: Beltz 2010, 282; BORCHARDT, Andreas / GÖTHLICH, Stephan E.: Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien, in: ALBERS, Sönke u.a. (Hg.): Methodik der empirischen Forschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2009, 33–48.
- 24 Vgl. MEUSER, Michael / NAGEL, Ulrike: Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage, in: PICKEL, Susanne

- u.a. (Hg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaften. Neue Entwicklungen und Anwendungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, 465–479.
- 25 Vgl. FÜHS, Burkhard: Kinder im qualitativen Interview - Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten, in: HEINZEL, Frederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim und Basel: Beltz Juventa 2012, 80–103, 96.
- 26 Ein umfangreicher Evaluationsbericht wurde der Steuerungsgruppe dk:RU im März 2017 vorgelegt.
- 27 Tagebuch 08, 6.
- 28 Tagebuch 12, 5.
- 29 Tagebuch 01, 8.
- 30 Tagebuch 11, 3.
- 31 Interview L, 591.
- 32 Interview L, 632.
- 33 Interview N, 172.
- 34 Tagebuch 12, 5.
- 35 Tagebuch 13, 6.
- 36 Tagebuch 01, 6/8.
- 37 Einen nahezu identen Befund liefert auch die Studie von KULD u. a. 2009 [Anm. 16], 138.
- 38 Tagebuch 12, 3.
- 39 Interview O, 39–41, 44–48.
- 40 Ähnlich bereits bei BASTEL, Heribert / MIKLAS, Helene: „Ich bin informierter und persönlich gestärkt in meinem Glaubensverständnis“ oder Zusammenarbeit der ReligionslehrerInnen verschiedener christlicher Konfessionen – ein empirisches Forschungsprojekt“, in: BASTEL u.a. 2006 [Anm. 17], 43–57, 57.
- 41 Eine wissenschaftliche Untersuchung der Auswirkungen von dk:RU auf die konfessionelle Identität müsste eine theoretische Fassung der Identitätsproblematik zugrunde legen und dazu spezifische Untersuchungssettings konstruieren.
- 42 Interview F 6–10, 21–23.
- 43 SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg im Breisgau u.a.: Gütersloher Verlagshaus 2002, 238.
- 44 Interview J, 176–179.
- 45 Interview I, 238–242.
- 46 Interview H, 29–33.
- 47 Für die größer angelegten Untersuchungen in Deutschland wird das zustimmend zusammengefasst bei SCHWEITZER, Friedrich: Kooperativer Religionsunterricht: Stand der Entwicklung – Realisierungsförmen und Verbreitung – Zukunftsperspektiven, in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK UND THEOLOGIE 65 (2013) 25–33, 32.
- 48 EBD.
- 49 CASPARY 2016 [Anm. 16], 192. Anregungen dazu bietet auch WOPPOWA, Jan: Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien, in: ÖRF 24 (2016) 41–49.
- 50 Eine interreligiöse Erweiterung von KoKoRu zu einem „religions-kooperativen Religionsunterricht“ wird jüngstens vor allem bei GENNERICH / MOKROSCHE 2016 [Anm. 16], 150. konzeptionell vorangetrieben.
- 51 ROEBBEN, Bert: *Theology made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education*, Leuven: Peeters 2016, 51.
- 52 Als „zukunftsfähiges“ (SCHWEITZER 2013 [Anm. 47], 33) bzw. „zukunftssträchtiges“ (PEMSEL-MAIER 2014 [Anm. 16], 37) Modell wird KoKoRu in Deutschland eingeschätzt.
- 53 KRAINZ, Ulrich: *Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld*, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2014, 246. Seine scharfsinnige kritische Analyse hat sehr viel für sich und ist angesichts des Ausnahmestatus von dk:RU und einer noch nicht in Erprobung gebrachten interreligiösen Kooperation ernst zu nehmen.
- 54 „Die Frage lautet demnach, wie gemeinsame Erfahrungen und Kulturberührungen hergestellt werden können. Religionsheterogene Gruppen sind unter der gegebenen Verfasstheit und rechtlichen Stellung des Religionsunterrichts in Österreich kaum denkbar“ (EBD., 248).
- 55 KRAINZ 2017 [Anm. 7], 111.
- 56 KRAINZ 2014 [Anm. 53], 245.

AutorInneninformation

Vizerektor HS-Prof. Mag. Dr. Thomas **Krobath**, MAS
 Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
 Mayerweckstraße 1
 A-1210 Wien
 e-mail: thomas.krobath@kphvie.ac.at
 GND: (DE-588)1018786317

Dr.ⁱⁿ Doris **Lindner**
 Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
 Mayerweckstraße 1
 A-1210 Wien
 e-mail: doris.lindner@kphvie.ac.at