

Religionsunterricht ökumenisch orientiert. Konkrete Modelle – Erfahrungen – Entwicklungspotenziale

Andrea Lehner-Hartmann (kath.)

1. Ausgangslage

Europa befindet sich seit einigen Jahrzehnten in einer Situation des soziologischen und politischen Wandels, der einerseits dadurch charakterisiert wird, dass Gesellschaften religiös und weltanschaulich diverser werden, und andererseits, dass Religion in politischen Diskursen mehr oder weniger explizit eine Aufmerksamkeit erhält, die bestenfalls als ambivalent zu bezeichnen ist. Österreich im Herzen Europas bleibt davon nicht ausgespart.¹ Obwohl sich die Mehrheitsverhältnisse ändern, lässt sich die Wirkmacht katholischer Prägung nicht leugnen. Dabei zeigt sich ein großes Gefälle zwischen der Großstadt Wien und den ländlichen Gebieten. Beträgt der Katholik*innenanteil in der Gesamtbevölkerung knapp 63 %, liegt er in Wien nur bei 33 %.²

Diese Entwicklungen zeigen auch eine große Auswirkung auf die Erteilung von konfessionellem Religionsunterricht.³ Während katholischer und auch evange-

- 1 Vgl. Regina Polak und Lena Seewann, Religion als Distinktion: Säkularisierung und Pluralisierung als treibende Dynamiken in Österreich, in: Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018, hrsg. v. Julian Aichholzer, Christian Friesl, Sanja Hajdinjak und Sylvia Kritzingner, Wien 2019, 89–134.
- 2 Quellen für die Daten sind: Erzdiözese Wien, Statistik Vikariat Stadt (www.erzdioezese-wien.at/pages/inst/23144714/organisation/dasvikariatanzahlen); Statistik Austria, Demographisches Jahrbuch 2017, Wien 2018, 32 (www.statistik.at/wcm/mvc/publicationsCatalogue/redirectDetailedView?pubId=539§ionId=24); Magistrat der Stadt Wien/MA 23 – Wirtschaft, Arbeit und Statistik (Hrsg.), Wien in Zahlen 2017, Wien 2017, 4 (www.wien.gv.at/statistik/pdf/wienin-zahlen-2017.pdf); Medienreferat der Österreichischen Bischofskonferenz, Statistik, o.O. 2018, (www.katholisch.at/statistik). Der Anteil von rund 33 % ergibt sich aus eigenen Berechnungen. Polak und Seewan wiederum halten fest, dass „in Wien die größte Gruppe zwar ebenfalls katholisch [ist], aber nur mehr mit 42 % der städtischen Befragten. Darauf folgen mit 30 % bereits die sogenannten ‚Konfessionslosen‘ und mit 13 % Personen muslimischen Glaubens“ (Polak und Seewan, Religion als Distinktion, 99f.). Diese Unschärfe bei den Zahlen ergibt sich daraus, dass seit 2001 die Religionszugehörigkeit bei Volkszählungen nicht mehr abgefragt wird und nur durch Teil-Stichproben, Schätzungen oder Mitgliederangaben der Religionsgemeinschaften errechnet werden kann. Laut den Mitgliedszahlen der Religionsgemeinschaften kann folgende Verteilung für Österreich angegeben werden: römisch-katholisch 58 %, evangelisch 3 %, Orthodox 9 %, muslimisch 8 %, o.r.B. 22 % (vgl. Peter Mayr und Markus Rohrhofer, In Österreich leben mehr Orthodoxe als Muslime. Der Standard 13. September 2018, <https://derstandard.at/2000087224491>).
- 3 Religionsunterricht ist in Österreich institutionell durch Art. 17 StGG verankert, beinhaltet je-

lischer Religionsunterricht, wenngleich letzterer immer durch seine Minderheitensituation gekennzeichnet war, auf eine lange Phase der Etablierung und der Qualifizierung von Lehrpersonal zurückblicken können, ringen alle anderen, insbesondere orthodoxer und islamischer RU, darum, ihrer Aufgabe aufgrund der Schüler*innenanzahl angemessen und mit ausreichend qualifiziertem Lehrpersonal nachkommen zu können. Aufgrund der Vielfalt an Religionen und Konfessionen kann der zweistündige (meist katholische) Pflichtgegenstand oftmals nur mehr einstündig angeboten bzw. bei geringer Schüler*innenanzahl klassen- oder sogar schulenübergreifend erteilt werden. Dies fordert sowohl Schulen, Lehrer*innen als auch Schüler*innen auf vielfältige Weise heraus. Schulen stellt es vor oft unbewältigbare administrative Schwierigkeiten, die dadurch zu lösen versucht werden, dass Religionsunterricht in die Randstunden bzw. in den Nachmittag geschoben wird. In diese organisatorischen Schwierigkeiten mischen sich zunehmend auch ideologische Vorbehalte gegen einen konfessionellen Religionsunterricht. Für die Lehrpersonen bedeutet dies, an vielen Schulen tätig und für lediglich einzelne Stunden an einer Schule zu sein und dann zur nächsten eilen zu müssen. Die kurze Anwesenheitszeit erlaubt es nicht, die Kontakte zu Schulleitung und Kolleg*innen im notwendigen Maße zu pflegen, was zur Folge hat, dass die Lehrpersonen selten wahrgenommen werden, von wichtigen Informationen ausgespart bleiben und im Schulleben keine

doch das Recht auf Abmeldung (vgl. Art. 9 EMRK). Darin enthalten ist auch das Elternrecht auf Erziehung und Unterricht der Kinder „entsprechend der eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen“ (Art.2 des 1. Zusatzprotokolls zur EMRK vom 20. März 1952). Vom Staat anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften haben dabei das Recht, einen RU anzubieten. Sie sind die Veranstalter des RU und für dessen Inhalte zuständig. Dabei sieht das österreichische Recht nur einen konfessionell verfassten RU vor (RelUG §1). Der Staat wiederum ist nur für schulorganisatorische Belange zuständig. Trotz der Festlegung auf konfessionellen Unterricht im österreichischen Recht ist dies, nach Wilhelm Rees, kein automatischer Ausschlussgrund für kooperative Formen, gerade weil für die Inhalte die jeweiligen Kirchen und Religionsgemeinschaften verantwortlich sind. So hält Rees fest, dass der Staat nicht jeder Form zustimmen muss, wenn es dem Recht widersprechen sollte, jedoch eine ökumenische Zusammenarbeit nicht unterbinden darf und auch nicht genehmigen muss. Insofern ist „[e]in konfessionell-kooperativer bzw. dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht [...] von den gesamtkirchlichen Rechtsvorschriften der römisch-katholischen Kirche her gedeckt und entspricht auch den Wünschen und Vorstellungen, die die österreichischen Bischöfe neuerdings geäußert haben“ (Wilhelm Rees, Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs, in: ÖRF 26 [2/2018] 47–68, 67).

Zu Ausführungen über den Rechtsstatus des RU siehe näher: Martin Jäggle und Philipp Klutz, Religious Education at Schools in Austria, in: Religious education at schools in Europe: Part 1: Central Europe (Vienna forum for theology and the study of religions = Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10), hrsg. v. Martin Rothgangel, Martin Jäggle und Thomas Schlag, Göttingen 2016, 39–68, 45–45; Rees, Rechtliche Rahmenbedingungen; Oliver Henhappel, Der rechtliche Rahmen des Religionsunterrichts in Österreich, in: Religions- und/oder Ethikunterricht. Positionen – Befunde – Entscheidungshilfen, hrsg. v. Maria Dippelreiter und Michael Dippelreiter, Klagenfurt 2019, 42–50.

Bedeutung erlangen. Mit ihren Fragen und Problemen bleiben sie vielfach allein. Viele Kolleg*innen, so auch die der anderen Religionen und Konfessionen, kennen sie oft gar nicht. Für die Schüler*innen verlangt ein Religionsunterricht, der getrennt vom anderen Regelunterricht stattfindet, eine zusätzliche Motivation zur Teilnahme ab. Findet er klassen-, schulstufen- und/oder schulenübergreifend statt, bedeutet dies, dass man sich auf fremde Mitschüler*innen einlassen muss. Dies stellt für Schüler*innen in bestimmten Lebensphasen eine weitere Hürde dar, die in Konsequenz eine Abmeldung nach sich ziehen kann.⁴

2. Pilotprojekt zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (KoKoRU)

Diese soziodemografischen Entwicklungen, die die Organisation und Erteilung von Religionsunterricht immer schwieriger gestalten, bewirkten, dass man im Schuljahr 2001/02 das Pilotprojekt zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Volksschulen und Hauptschulen startete, dem eine Vorbereitungszeit von vier Jahren vorausging.

Die Motivation der beteiligten Kirchen (Altkatholische Kirche, Evangelische Kirchen, Orthodoxe Kirche und Römisch-Katholische Kirche) war, den betroffenen Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulen zumutbare Bedingungen für den Besuch des Religionsunterrichts zu eröffnen, Alternativen für Graubereiche zu erarbeiten, ohne die Konfessionalität in Frage zu stellen⁵, eine geordnete Zusammenarbeit und Förderung von weiteren ökumenischen Kooperationen bei entsprechender Evaluation anzubieten sowie die Erfahrungen ökumenischer Kooperationen im schulischen Bildungsbereich auch für andere Bereiche zur Verfügung zu stellen.⁶ Die Implementierung des Projektes erfolgte über gezielte Informationspolitik an die Eltern, die Direktionen und den Lehrkörper sowie die Kirchenleitungen und eine gezielte Qualifikation der teilnehmenden Lehrpersonen durch einen berufsbegleitenden Akade-

4 Vgl. Andrea Lehner-Hartmann, Katholische Minoritätskonstellationen und ihre Herausforderungen, in: Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, hrsg. v. Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki und Athanasios Stogiannidis, Freiburg/Basel/Wien 2019, 43–58.

5 Vgl. dazu die rechtlichen Bedingungen in: Werner Jisa, Rechtliche Aspekte des Modells eines „konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“ der christlichen Kirchen in Österreich, in: Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen: Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, hrsg. v. Heribert Bastel, Manfred Göllner, Martin Jäggle und Helene Miklas, Wien 2006, 59–78, bes. 72–77.

6 Christine Mann und Michael Bünker, Gemeinsamkeiten und Unterschiede lernen – zum Projekt des Konfessionell-Kooperativen Religionsunterrichts in Österreich, in: Das Gemeinsame entdecken, 19–29, 19.

mielehrgang „Ökumene“.⁷ Mit dem Pilotprojekt wollten die Initiatoren dem Einzelkämpfertum der Lehrpersonen sowie der mangelnden Einbindung an den Schulen entgegenwirken und die Veränderungen in der Schüler*innenpopulation, in der eine konfessionelle Gebundenheit immer mehr an Bedeutung verlor, grundlegender reflektieren.⁸ Interesse zeigte auch die Diözese Gurk-Klagenfurt, in der seit 2004/05 an zehn Standorten Projekte an Fachberufsschulen von der Katholischen Kirche und der Evangelischen Kirche A.B. u. H.B. organisiert und durchgeführt werden.⁹

Um dem Projekt eine Chance auf Gelingen einzuräumen, bedurfte es qualifizierender, begleitender Maßnahmen, die vielfach aus den ersten gemachten Erfahrungen heraus entwickelt wurden.¹⁰ Neben dem bereits erwähnten Weiterbildungslehrgang¹¹, der die beteiligten Lehrpersonen dazu befähigen sollte, die konfessionellen Kooperationen planen, durchführen und evaluieren zu können sowie ihr Wissen in Konfessionskunde und Ökumene zu erweitern, erwies es sich als notwendig und für die Lehrpersonen als äußerst hilfreich, eine Lehrplansynopse zu erstellen, in der gemeinsame wie spezifische Akzente festgehalten wurden.¹²

Aus Perspektive der betroffenen Lehrpersonen bedeutete diese Form des Unterrichts einen großen Zeitaufwand, der aber mit positiven Auswirkungen auf die konfessionelle Identität der Schüler*innen, einer Intensivierung der Fest- und Feierkultur, einem positiven Einfluss auf die Schulkultur, der Eröffnung von Möglichkeiten für ev. RL in das Schulgeschehen integriert zu werden, bis hin zu einer Selbstrelativierung des eigenen Wissens über andere Konfessionen einherging.¹³

Die Erfahrungen mit diesem Pilotprojekt wurden sowohl von den Schüler*innen als auch von den Lehrer*innen als durchwegs positiv angesehen. Resümierend wird festgehalten, dass sich „die Annahme, die uns anfangs Vision war, dass die geleitete Begegnung mit anderen Konfessionen die eigene konfessionelle Identität durchaus stärkt, bewahrheitet“¹⁴ hat.

7 Als eine weitere, erfolgreiche Kooperation, die aus dieser Zusammenarbeit erwuchs, wird gerne auf den interreligiösen Schüler*innenkalender verwiesen (vgl. Mann und Bünker, *Gemeinsamkeiten*, 21).

8 Vgl. Mann und Bünker, *Gemeinsamkeiten*.

9 Doris Lindner und Thomas Krobath, *dk:RU. Evaluation 2015/16. Ergebnisbericht*, Wien 2016, 10.

10 Vgl. Helene Miklas, „Wir haben sieben Sakramente, die Evangelischen zwei. Ich kann damit leben“. Die Sicht der Beteiligten, in: *Das Gemeinsame entdecken*, 79–82, 79.

11 Vgl. eine ausführliche Beschreibung in: Heribert Bastel und Thomas Krobath, *Kooperative Weiterbildung zur konfessionellen Kooperation. Ein projektbegleitender Lehrgang*, in: *Das Gemeinsame entdecken*, 83–101.

12 Vgl. detailliert und übersichtlich: Heribert Bastel, Manfred Göllner, Martin Jäggle und Helene Miklas, *Konfessionelle Lehrpläne kooperativ durchbuchstabiert. Die Ergebnisse der Lehrplansynopse*, in: *Das Gemeinsame entdecken*, 113–200.

13 Vgl. Miklas, *Sieben Sakramente*.

14 Heribert Bastel, Manfred Göllner, Martin Jäggle und Helene Miklas, *Bilanz*, in: *Das Gemeinsame entdecken*, 201.

3. Weiterentwicklung zum dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht (dk:RU)

Daraus folgten Überlegungen, das Projekt interreligiös und somit in einem weiteren Verständnis von Ökumene auszuweiten, was sich ob seiner Komplexität – mit einigen Ausnahmen – (noch) nicht realisieren ließ.¹⁵ Stattdessen wurde in der Diözese Wien 2015/16 mit dem Modell des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts (dk:RU) das Projekt des konfessionell-kooperativen RU fortgeführt. Damit wird einmal mehr auf die gesellschaftlichen Entwicklungen von Migration, Individualisierung und Pluralisierung insbesondere in den Ballungszentren reagiert, die nach neuen Realisierungsversuchen von Religionsunterricht verlangen. Außerdem wollte man damit auch dem Argument, dass demokratiepolitisch relevantes Lernen an religiösen Unterschieden durch religionshomogene Gruppengrenzen konterkariert werde, entgegenwirken.¹⁶ Die beteiligten Kirchen (zu Startbeginn zunächst evangelisch, katholisch, orthodox; ab 2016 auch altkatholisch und in der Zwischenzeit auch unter Beteiligung der Freikirchen) garantieren das Prinzip der Konfessionalität durch das Bereitstellen von Lehrpersonal und die Aufsicht über die Lehrplan-Konformität. Die Zusammenarbeit, die die Umsetzung des ökumenischen Gedankens zum Ziel hat, erfolgt räumlich und zeitlich befristet. Er wird an

15 Ausnahmen bilden die Berufsschulen in Wien, in denen die Teilnahme am Religionsunterricht freiwillig ist, wodurch bisher nur ein katholischer RU zustande kam. Aktuell wird das Projekt der dialogischen Kooperation an Wiener Berufsschulen nicht nur zwischen den genannten Kirchen, sondern darüber hinaus in Rücksprache mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft durchgeführt. (vgl. Doris Lindner und Thomas Krobath, dk:RU. Evaluation 2015/16. Ergebnisbericht, Wien 2016, 8). In Der Diözese Gurk-Klagenfurt findet nach Auskunft des diözesanen Schulamts seit 2013/14 an den Standorten Tourismusberufsschule Warmbad (<https://fbs-warmbad.at/>) und International School Carinthia in Velden dk:RU ebenfalls zusätzlich unter Einbeziehung der Islamischen Glaubensgemeinschaft und der Griechisch-Orientalischen Kirche statt (www.isc.ac.at/religious-studies-and-education/). Pilotprojekte, in denen auch in den Gymnasien eine Zusammenarbeit mit islamischen Religionslehrer*innen erfolgt, wurden in letzter Zeit in unterschiedlichen Regionen Österreichs (Graz und Innsbruck) gestartet; welche Konsequenzen sich für die Gestaltung der Religionsunterrichtslandschaft in Österreich daraus ergeben werden, lässt sich derzeit noch nicht prognostizieren. Vgl. dazu Wolfgang Weirer, Eva Wenig, und Şenol Yağdı, „... und dass man nicht einfach das von zu Hause nachredet“. Interreligiöses Lernen im christlich-islamischen Teamenteaching, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27 (2/2019) 129–151.

16 Thomas Krobath und Doris Lindner, Konfessionelle Vielfalt in Begegnung: Perspektiven aus der Evaluation des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25 (2/2017) 164–172, 164. Vgl. dazu auch Ulrich Krainz, der in seiner Studie zur Frage des Verhältnisses von Demokratie und Religion mit Blick auf islamischen und katholischen Religionsunterrichts zwar aufzeigen konnte, dass der Unterricht den Schüler*innen zwar viel Raum für persönliche Auseinandersetzung und Diskussionen bot, aber darüber hinaus aufgrund der monokonfessionellen Ausrichtung des Gegenstandes so etwas wie ein „reflexives Lernfeld“, in der eine Begegnung mit den unterschiedlichen religiösen Überzeugungen stattfindet, nicht ermöglichte (Ulrich Krainz, Religion und Demokratie in der Schule: Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld, Wiesbaden 2014, insbes. 103–230).

unterschiedlichen Schultypen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe bis in den berufsbegleitenden Bereich hinein durchgeführt und von einer Steuerungsgruppe, die von den Schulämtern besetzt wird, begleitet. Die Kooperationsformen können dabei sehr unterschiedlich aussehen und reichen von konfessionsübergreifendem Teamteaching, über Semestertausch, wo nach Absprache, Information und Einbindung sich die Lehrpersonen semesterweise abwechseln, bis hin zum Delegationsmodell, wo ausschließlich Religionslehrer*innen einer Konfession unterrichten, aber die Konfessionalität aller ihrer Schüler*innen im Blick behalten.¹⁷ „Zu den impliziten und expliziten Zielen gehören die Förderung einer Dialog- und Pluralitätsfähigkeit auf Gesellschaftsebene, Empathiefähigkeit und Stärkung religiöser Identität auf individueller Ebene sowie auf struktureller Ebene die Aufrechterhaltung des konfessionellen Religionsunterrichts.“¹⁸ An diesen Zielen lässt sich ablesen, dass die ökumenische Perspektive durch die Herausforderungen gegenwärtiger Schulsituationen geformt wird.

4. Förderliche und hinderliche Bedingungen kooperativen Lernens

Auch dieses Modell wurde evaluiert, indem neben der Wahrnehmungsperspektive der Lehrpersonen auch die Perspektiven der Schüler*innen und vereinzelt auch von Eltern in den Blick kamen und daraus förderliche wie hinderliche Bedingungen abgeleitet werden konnten.¹⁹ Aus Perspektive der Lehrpersonen wird das gemeinsame Unterrichten, das eine verstärkte Beschäftigung mit anderen Konfessionen und deren Lehrplänen erfordert, als durchwegs positiv gesehen, bei gleichzeitiger Klage über den damit verbundenen hohen Aufwand. Weiter wird betont, dass die Reflexion der eigenen konfessionellen Verortung befördert wird, sodass man eigenen Vorurteilen und eigenem Nicht-Wissen auf die Spur kommt. Auffallend, aber nicht überraschend war, dass die katholischen RL (Mehrheitsangehörige) gegenüber den evangelischen RL (Minderheit) ein geringeres Wissen über die jeweils anderen Konfessionen aufwiesen.²⁰ Das gemeinsame Unterrichten im Teamteaching wird

17 Doris Lindner und Thomas Krobath, Das Modell eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien. Zentrale Ergebnisse der Evaluation 2015/16, in: Professionalisierung durch Forschung: Forschungsband 2016, hrsg. v. Doris Lindner und Elena Stadnik-Holzer, Wien 2017, 227–266, 3.

18 Lindner und Krobath, dk:RU. Evaluation, 7.

19 Vgl. dazu Lindner und Krobath, Modell, 236–40.

20 Ritzer u.a. halten in ihrem Beitrag zur Evaluation der konfessionell-kooperativen Religionslehrer*innen-Ausbildung für den KoKoRu fest, dass Wissen über die andere Konfession dazu beiträgt, eine anerkennende Haltung zu fördern (vgl. Georg Ritzer, Heribert Bastel, Elisabeth E. Schwarz u.a., Konfessionell-kooperativer Unterricht in der ReligionslehrerInnenausbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Evaluationsstudie, in: Ausbildung von ReligionslehrerInnen: konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig, hrsg. v. Thomas Krobath, Georg Ritzer und Doris Lindner, Wien 2014, 63–106, 87).

als Ideal angesehen, weil diese Form es ermöglicht, die theologischen, religiösen und didaktischen Standpunkte voneinander besser kennen zu lernen. Gleichzeitig wird betont, dass dies mit einer zeitlich intensiven Zusammenarbeit verbunden ist; eine gute zwischenmenschliche Basis wird als vorteilhaft angesehen.²¹ Als herausfordernd bis überfordernd wird die Lehrplanabstimmung angesehen. Hier werden Stimmen nach Unterstützung, nach einer besseren ökumenischen Ausrichtung der Lehrpläne und nach geeigneten didaktischen Modellen und Materialien laut.

Mit Blick auf die Schüler*innen nehmen die Lehrpersonen wahr, dass den Schüler*innen grundlegende Kenntnisse von ihrer Konfession fehlen und sehen dies als Mangel. Auch hier gibt es ein Gefälle hinsichtlich des Wissens zwischen Mehrheitsangehörigen und Mitgliedern einer religiösen Minderheit.²²

Schüler*innenäußerungen lassen erkennen, dass dk:RU das Bewusstsein der eigenen konfessionellen Zugehörigkeit stärken und zum Abbau von Vorurteilen beitragen kann, wenngleich es gleichzeitig auch kritische Stimmen gibt, die monokonfessionellen Religionsunterricht bevorzugen. Die Forscher*innen deuten dies dahingehend, dass diese Äußerungen in Zusammenhang mit dem Unterrichtsetting und dem Engagement der Lehrpersonen für dk:RU zu sehen sind und mit organisatorischen Aspekten, wenn diese von Schüler*innen als nachteilig empfunden werden.²³

Die vereinzelt Elternaussagen bewerteten den Unterricht als positiv. Ihnen scheint er zu gewährleisten, dass Toleranz als Beitrag zu Dialogfähigkeit gelernt und Religion besser verstanden wird, sowie menschliche Werte vermittelt werden. In diesem Sinne würden sie sogar wünschen, dass der Islam mit einbezogen wird.²⁴

Schulische Modelle ökumenischer Zusammenarbeit verweisen auf ein zukunftsträchtiges Projekt, das über eine Zusammenarbeit der christlichen Konfessionen hinaus auch noch für das Einbeziehen anderer Religionen in die Kooperation offen sein muss. Dabei gilt es zu bedenken, dass aufgrund der äußerst diversen Bedingungen in den einzelnen Gebieten Österreichs kein einheitliches Modell generalisierend verwirklicht werden kann, sondern verschiedene Modelle sich den pluralen Situationen anpassen müssen. Gleichzeitig muss aber bei aller Regionalisierung – so mahnt es Henrik Simojoki an – darauf geachtet werden, dass es dabei nicht zu einer regionalen Fragmentierung kommt. Er schlägt vor, „vernetzte Kontextualität“²⁵ vor

21 Angemerkt sei, dass Teamteaching in der Praxis nicht unbedingt den Normalfall darstellt. Eine informelle Umfrage bei den (erz-)diözesanen Schulämtern in Österreich ergab, dass dk:RU in 60 % der genannten Fälle im Delegationsmodell stattfindet.

22 Vgl. Lindner und Krobath, Modell, 252–259.

23 Krobath und Lindner, Konfessionelle Vielfalt, 170; Lindner und Krobath, Modell, 240–251; Doris Lindner, „Wenn ich bestimmen könnte.“ SchülerInnenEinstellungen zum dialogischen Lernen in konfessioneller Vielfalt, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26 (2/2018) 31–46.

24 Vgl. Lindner und Krobath, Modell, 260.

25 Henrik Simojoki, Königsweg oder Sargnagel? – Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts, in: Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell-koperativ-kontextuell, hrsg. v. Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki und

Augen zu haben, wo Regionalisierung – mit Rücksicht auf geografische und schulartenspezifische Gegebenheiten – und De-regionalisierung Hand in Hand gehen.²⁶

5. Neuralgische Punkte auf dem Weg zu einer ökumenischen Didaktik

Wie bereits das Modell des KoKoRU zeigte, befördert das gemeinsame Arbeiten auch bei der Weiterführung im dk:RU die Freude und Motivation sowie die religiöse Sprachfähigkeit und die Aufmerksamkeit für Vielfalt und Differenz.²⁷ Im konkreten Modell des dialogischen Zusammenarbeitens unterschiedlicher Konfessionen realisiert sich ein Prinzip, das für Religionsunterricht generell gilt, nämlich dass er ökumenisch orientiert erfolgen soll²⁸. Gerade die Konkretisierungsversuche zeigen, dass es auf dem Weg dorthin noch einige Hürden zu überwinden gilt:

- Neuralgische Punkte bilden die oftmals übersehenen oder unterschätzten Wirkweisen in Mehrheits- und Minderheitenkonstellationen, die dazu führen, dass die Minderheiten mehr Wissen über die Mehrheit mitbringen bei gleichzeitiger Empfindlichkeit gegenüber Unachtsamkeiten, Unwissen und (auch unbeabsichtigten) Überlegenheitsgesten auf Seiten der Mehrheit²⁹, und dies sowohl auf Lehrer*innen- wie auf Schüler*innenseite.
- Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Rede von der eigenen konfessionellen Identität ist notwendig. Nachdem sich eine konfessionelle Verortung von Schüler*innen und Lehrkräften stark unterscheiden kann, zeigt dies möglicherweise auch Auswirkungen auf das Verständnis, was konfessioneller Unterricht bedeuten soll. Aufgrund der gesetzlichen Vorgaben kann Konfessionalität bei Lehrkräften als gegeben vorausgesetzt werden; bei Schüler*innen hingegen nicht. Insofern kann es auf Seiten der Lehrperson (wie auch für jene Schüler*innen, die sich selber konfessionell klar verorten) als erstrebenswert angesehen werden, so etwas wie konfessionelle Selbstreflexion anzuregen³⁰, um sich der eigenen

Elisabeth Naurath, Freiburg 2017, 101–119, 107.

26 Ebd.

27 Vgl. Miklas, Sieben Sakramente, 82; Krobath und Lindner, Konfessionelle Vielfalt, 170.

28 Vgl. Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluss, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: offizielle Gesamtausgabe. Band 1: Beschlüsse der Vollversammlung 1976, Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 1976, 123–152, Punkt 2.7.1 sowie Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994, 63 (www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf) und Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.), Religiöse Orientierung gewinnen: evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh 2014, 48.

29 Ebd.

30 Vgl. Martin Jäggle, Schritte auf dem Weg zu einer Kultur gegenseitiger Anerkennung, in: Das Gemeinsame entdecken, 31–42, 36.

konfessionellen Prägungen bewusst zu werden. Angesichts der unterschiedlichen Vorprägungen bei den Schüler*innen, die in keiner bestimmten Konfession beheimatet sind³¹ (und möglicherweise nie beheimatet sein werden), gilt es das Ziel, die eigene konfessionelle Identität bei Schüler*innen stärken zu wollen, kritisch anzufragen. Müsste das Ziel nicht viel bescheidener darin bestehen, „die religiöse Entwicklung der Schüler/innen durch die Auseinandersetzung mit den Traditionen einer bestimmten Religionsgemeinschaft“³² zu unterstützen? Damit wären die Lehrpersonen nicht nur entlastet, sondern könnten ihre Wahrnehmung, die geringe konfessionelle Vorprägung als Mangel anzusehen, revidieren und sich auf die Bedürfnisse und Fragen der Schüler*innen im Horizont konfessioneller Deutungen einlassen.

- Daran schließt auch die Aufmerksamkeit für den Umgang mit Differenz und konfessionalistischem Verständnis an. Steht letzteres der Anerkennung des anderen als gleichwertigen Partner entgegen, verhindert das Nivellieren von Differenz Lernen am anderen. Ein besonderes Augenmerk ist dabei jenen Schüler*innen zu schenken, die in konfessioneller Minderzahl aus einem stark geprägten konfessionellen Kontext kommen, wie dies beispielsweise bei Schüler*innen mit polnischem, kroatischem, philippinischen, ... Hintergrund der Fall sein kann und die das Bedürfnis nach konfessionellem „Schutzraum“ und Abgrenzung von anderen zeigen.³³ Als Ziel dialogischen Unterrichts ist vielmehr anzusehen, die Spezifika der anderen Konfession zum Anlass für Lernen zu nehmen und Unterschiede nicht nur als konfliktträchtige Hindernisse zu identifizieren.
- Damit in Zusammenhang stehend sind die noch ausstehenden didaktischen Modelle und Hilfestellungen, die Lehrpersonen dringend für gutes Unterrichten benötigen. Das Entwickeln einer ökumenischen Religionsdidaktik (durchaus in einem weiten Verständnis, das nicht nur die christlichen Konfessionen umfasst) ist überfällig, um den Lehrpersonen Prinzipien und Orientierungshilfen für ihr didaktisches und methodisches Vorgehen an die Hand zu geben. Damit einhergehen muss auch eine Aufbereitung bzw. Weiterentwicklung der Lehrpläne, die ähnliche Themenfelder in ihrer jeweiligen konfessionellen Spezifik identifizieren und in den gemeinsam erarbeiteten Kompetenzraster einordnen hilft.
- Ob ein Modell konfessioneller Zusammenarbeit erfolgreich implementiert werden kann, hängt nicht zuletzt an einer guten Kommunikation zwischen den unterschiedlichen beteiligten Gruppen (Schule, Eltern, Schüler*innen,

31 Dazu gehören auch Schüler*innen, die ohne religiöses Bekenntnis sind, aber an einem Religionsunterricht ihrer Wahl teilnehmen können.

32 Rudolf Englert, Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt, in: Konfessionell-interreligiös-religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion, hrsg. v. Eva-Maria Kenngott, Rudolf Englert und Thorsten Knauth, Stuttgart 2015, 19–30, 20.

33 Vgl. Krobath und Lindner, Konfessionelle Vielfalt, 168f.

Lehrer*innen), die letztendlich von den dafür zuständigen kirchlichen Behörden und Religionsgemeinschaften zu leisten ist, damit Lehrpersonen ihren Unterricht gut durchführen können und sich ausreichend unterstützt fühlen.