

auge

AMT und GEMEINDE 03_2022

Zeitschrift für evangelisch-theologische Impulse & Diskurse

71. Jahrgang | € 6,-



**Konfessioneller
Religionsunterricht**

209 Editorial
Eva Harasta

213 Der konfessionelle evangelische Religions-
unterricht in Österreich.
Entwicklungen seit 2007 – und Ausblick
Karl Schiefermair

223 „Inter“ heißt zwischen. Religionsunterricht
zwischen Konfession und Kooperation
Sonja Danner

226 Wir hier und die da? Konfession und konfessio-
nelle Kooperation im Religionsunterricht
Christiane Caspary und Lothar Kuld

232 Kooperationen im Religionsunterricht
in Westösterreich
Peter Pröglhöf

236 Konfessionell, ökumenisch-dialogisch und
interreligiös. Zum Religionsunterricht
an Höheren Schulen in Wien
Katja Eichler

239 Religion in der staatlichen Schule?!
Zur Bedeutung religiöser Bildung in
der weltanschaulich pluralen Gesellschaft
Evelyn Krimmer

Impressum und Offenlegung gem. § 25 Mediengesetz

Medieninhaber: Evangelische Kirche A. B. in Österreich.

Herausgeber: Bischof Michael Chalupka.

Redaktion: Dr.ⁱⁿ Eva Harasta (Leitung), Dr.ⁱⁿ Clarissa Breu, Dr. Wolfgang Ernst,
Dr. Bernhard Lauxmann, Dr. Johannes M. Modeß, Mag.^a Romana Schusser.

Zusammenstellung dieses Heftes: Dr.ⁱⁿ Eva Harasta, Mag.^a Romana Schusser

Grafik: Heidrun Kogler · **Satz:** Mag.^a Hilde Matouschek

Druck: Claus Thienel, Druckim12ten, 1120 Wien; gedruckt auf Recyclingpapier
mit Pflanzenölfarben.

Titelfoto: Tabitha Siobhan Olberg-Keider | © evang-wien.at

Erscheinung: vier Mal im Jahr

Jahresbezugspreis: € 19,-; Einzelheft: € 6,-

Adresse: Severin-Schreiber-Gasse 1-3, 1180 Wien

E-Mail: aundg@evang.at

ISSN 1680-4015

Blattlinie: „Amt und Gemeinde“ versteht sich als theologische Zeitschrift, die
Pfarrer*innen, Lehrer*innen und alle Interessierte über den neuesten Stand
theologischer Forschung und Praxis in den Evangelischen Kirchen in Österreich
und in anderen christlichen Kirchen informieren will.

Für Bestellungen ist der Evangelische Pressedienst erreichbar
(epd@evang.at; +43 1 7125461).



gedruckt nach der Richtlinie „Druckerzeugnisse“
des Österreichischen Umweltzeichens,
UW 1109 Claus Thienel, Druckim12ten, 1120 Wien

249 Eine Standortbestimmung des konfessionellen Religionsunterrichtes in der
Superintendentenz Steiermark
Sabine Schönwetter-Cebrat

253 Erfahrungen mit dem Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht am
ORG in Seiersberg
Friedrich Eckhardt und Elke Kanduth

268 Konfessionellen Religionsunterricht weiterdenken.
Ein Gespräch mit Thomas Krobath und Florian Bachofner-Mayr
Fragen: Romana Schusser

268 Biogramme

Editorial

Eva Harasta

Liebe Leserin, lieber Leser,

„[e]s darf nicht verschwiegen werden, dass in manchen Regionen und Schultypen [...] der Religionsunterricht längst an die Grenzen der Organisierbarkeit gekommen ist“ – dies schreibt jemand, der von der Bedeutung des Evangelischen Religionsunterrichts überzeugt ist und sich seit Jahrzehnten für ihn eingesetzt hat: Oberkirchenrat *Karl Schiefermair*.¹ Zur Illustration erzählt er von einer Religionslehrerin in Vorarlberg, die innerhalb ihrer Vollzeitstelle mit 22 Unterrichtsstunden Religion Schüler*innen aus 55 Schulen unterrichtet. Dies mag ein Extremfall sein. Aber um die 20 Schulen scheinen bei Religionslehrer*innen keine absolute Seltenheit mehr zu sein. Auch die acht RU-Stunden von Pfarrer*innen verteilen sich allermeist auf mehrere Schulen. – Der Evangelische Religionsunterricht steht in schwierigen Bedingungen, die sich seit Jahren verschlechtern. Schiefermair stellt die Dynamik in diesem Heft datenbasiert dar und formuliert einen Ausblick auf den Religionsunterricht in der Zukunft. Angesichts der herben Entwicklung kann Verzagtheit aufsteigen: Stehen wir womöglich vor dem Ende des Evangelischen Religionsunterrichts?

Die Autorinnen und Autoren in diesem Heft stellen sich gegen die Verzagtheit und berichten darüber, wie sie

an tragfähigen Lösungen für den Religionsunterricht arbeiten. Sie sehen den Evangelischen Religionsunterricht als ein hohes Gut, für das es sich lohnt, viel einzusetzen. Sie weigern sich, ihn als Sorgenkind zu sehen. Es geht ihnen um die Jugendlichen und Kinder, deren positive Religionsfreiheit zu achten und zu pflegen ist. Dass der Religionsunterricht auch für die Kirche eine entscheidende Bedeutung hat, schwingt dabei mit, dominiert aber nie die Perspektive. Und das ist gut so.

Ein Grundthema im Heft ist der Konfessionell Kooperative Religionsunterricht (KoKoRU). Inzwischen ist er in aller Munde. In Österreich reichen seine (offiziellen) Anfänge inzwischen 20 Jahre zurück. Es ist Helene Miklas, der damaligen Leiterin der Evangelischen Religionspädagogischen Akademie (ERPA), und dem damaligen Oberkirchenrat für Bildung, Michael Bünker, zu verdanken, dass die Evangelische Religionspädagogik den KoKoRU von Anfang an mitgestaltete. 2001/2002 schlossen sich Vertreter*innen der evangelischen, der orthodoxen und der römisch-katholi-

¹ Schiefermair, Karl: *Der konfessionelle evangelische Religionsunterricht in Österreich. Entwicklungen seit 2007 – und Ausblick.* In: *Amt und Gemeinde* 71/3 (2022), 213–222: 216.

schen Konfession zusammen, um sich gemeinsam den Herausforderungen für den Religionsunterricht zu stellen. Man setzte sich das Ziel, zumutbare Bedingungen für den Religionsunterricht zu erarbeiten – für die Schüler*innen, für die Lehrkräfte und für die Schulen.² Im Einvernehmen der Konfessionen, aber ohne Rechtsabsicherung, konnte im Schuljahr 2002/2003 das Pilotprojekt starten – mit sechs katholischen und vier evangelischen Lehrkräften sowie einer orthodoxen Religionslehrerin.³ Es lief bis 2006. Das Projekt wurde aufwendig religionspädagogisch begleitet – von den konfessionellen religionspädagogischen Instituten, von der ERPA und von den Fachinspektor*innen. Helene Miklas vertrat die evangelische Position in der konfessionell kooperativen „Durchbuchstabierung“ der Lehrpläne – in einem monatlich tagenden Vierergremium, dem sie als einzige Frau angehörte⁴.

Helene Miklas schreibt bilanzierend: „Das Projekt war [...] für alle Beteiligten enorm aufwändig und trotzdem – vor allem in den ersten Jahren – von großer Befriedigung begleitet. Es waren nämlich tatsächlich die Kinder, die vom Projekt

profitierten.“⁵ – Und sie deutet an, dass das KoKoRU-Projekt auch eine bestärkende Bedeutung in den Planungen für die Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems hatte, mit der die Ausbildung von Religionslehrkräften in Österreich auf eine auch institutionell in gemeinsamer ökumenischer Verantwortung geführte Institution verlegt wurde.

Der spätere Nachfolger von Helene Miklas als KPH-Vizektor, *Thomas Krobath*, war ab 2003/2004 in dem wegweisenden KoKoRU-Projekt beteiligt. Gemeinsam mit dem römisch-katholischen Theologen Heribert Bastel arbeitete er den Lehrgang „Ökumenisches Lernen“ an der ERPA aus. Wie Krobath heute den KoKoRU und die Zukunft des Religionsunterrichts sieht, lesen Sie im Interview, das *Romana Schusser*, ein Mitglied der Redaktion von *auge*, mit ihm und dem römisch-katholischen Religionslehrer, Schulbuchautor und Education-App-Entwickler *Florian Bachofner-Mayr* geführt hat.

Einen Einblick in die Vielfalt ökumenischer und transreligiöser Kooperationen, die inzwischen in Österreich gewachsen sind, gibt *Sonja Danner*, die an der KPH Wien/Krems für die Fortbildung der Religionslehrkräfte (AHS/BHS) verantwortlich ist. Sie ruft in Erinnerung, dass es für die Umsetzung von Kooperationen und Delegationen guter Aus- und Fortbildungsangebote bedarf, sowie einer Sensibilität für die unterschiedlichen Kontexte des RU.

Christiane Caspary und *Lothar Kuld* berichten von den Erfahrungen mit dem KoKoRU in Baden-Württemberg,

wo der evangelische Bevölkerungsanteil nur wenig geringer ist als der römisch-katholische.⁶ Caspar/Kuld diskutieren Umfrageergebnisse zu den Erwartungen an den KoKoRU unter Lehrkräften, Elternteilen und Schüler*innen. Sie geben eine empirisch begründete Antwort auf die Frage, ob das Bewusstsein für die eigene konfessionelle Identität durch den KoKoRU unterwandert wird.

Zurück aus Baden-Württemberg nach Salzburg, Tirol und Vorarlberg führt das Votum von Fachinspektor *Peter Pröglhöf*. Er hebt für die evangelische Diasporasituation in Westösterreich die Bedeutung der konfessionellen Schulen als Möglichkeitsräume für konfessionelle Kooperation hervor. In manchen Diasporaregionen lässt sich KoKoRU aber schlicht nicht leben. Pröglhöf skizziert verschiedene Delegationsmodelle, die dem RU an exponierten Standorten das Überleben sichern. Schließlich weist er aber auch auf die Grenzen der Kooperation angesichts hoher Abmeldezahlen hin – und stellt ein anderes Zukunftsmodell in den Raum.

Das Votum der Wiener Fachinspektorin (ABMHS) *Katja Eichler* lässt ahnen, wie aktiv es in Wien mit dem KoKoRU weiterging, nachdem das Pilotprojekt 2006 ausgelaufen ist. Eichlers Erfahrungsbericht berührt sich in Vielem mit den Umfrageergebnissen von Caspary/Kuld, was angesichts der völlig verschiedenen Mehrheitsverhältnisse auf den ersten Blick überraschen mag. Könnte die Entkirchlichung bewirkt haben, dass mit dem Bewusstsein für konfessionelle Unterschiede auch das Minderheiten-

bewusstsein nachlässt? (Diese gewagte Frage stellt hier die Verfasserin des Editorials, nicht Katja Eichler.)

An das Thema der weltanschaulichen Vielfalt im RU knüpft der Artikel von *Evelyn Krimmer* an. Krimmer, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Tübingen, diskutiert den Beitrag religiöser Bildung an der staatlichen Schule. Sie akzentuiert die Besonderheit religiöser Bildung im Kontext der ökonomischen Verzweckung von (schulischer) Bildung und ihre Bedeutung zur Einübung von Diversitätssensibilität.

Sabine Schönwetter-Cebrat, evangelische Fachinspektorin für alle Schularten in der Steiermark, gibt zunächst Einblick in die Lage des steirischen RU, wo erstaunlicherweise auch während der Corona-Schulschließungen 90% des RU stattfinden konnte. Sie deutet die Vielfalt konfessioneller Kooperationen in der Steiermark an, unter anderem das „Ökumenische Jahresprojekt“ und die Vereinbarung über die gegenseitige Beauftragung mit dem steirischen Schulamt der Freikirchen.

Konkrete Erfahrungen aus einer steirischen konfessionellen Kooperation bietet der Text von *Friedrich Eckhardt* (evangelisch) und *Elke Kanduth* (römisch-katholisch), die seit dem Schuljahr 2020/21 KoKoRU am Oberstufenrealgymnasium der de la Tour Schulen in Seiersberg halten. Kanduth und Eckhardt beschreiben die Kooperation als

² Miklas, Helene: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In: ÖRKÖ (Hg.), *Begegnung und Inspiration – 50 Jahre Ökumene in Österreich, Wien 2008*, 250–254: 251.

³ Miklas, 252.

⁴ Miklas, 253.

⁵ Miklas, 253.

⁶ Statistik: statistik-bw.de/BildungKultur/Kultur/KU_Religion.jsp (abgerufen 4.7.2022).

arbeitsintensiv – und zugleich als inspirierend und auch von den Schüler*innen wertgeschätzt. Bemerkenswert ist, dass sie zugleich ein lebendiges Interesse an echter Begegnung und Gemeinschaft spüren lassen *und* festhalten, dass es sich bei den beiden Konfessionen letztlich um zwei in sich stehende, eigene Wirklichkeiten handelt, die als solche gerade im KoKoRU immer wieder bewusst werden.

Dieses Heft wurde von *Romana Schusser* und mir konzipiert und koordiniert. Es erscheint in den letzten Tagen der Amtszeit von Oberkirchenrat Karl Schiefermair, der die Geschicke des evangelischen RU seit 2008 wesentlich mitgeprägt hat. Eine Epoche geht zu Ende – aber eine Epoche, die gute Grundlagen zur Weiterarbeit gelegt hat. Ein Interview mit der neuen Kirchenrätin für Bildungsangelegenheiten, Kim Kallinger, planen Romana Schusser und ich für *auge* 2-2023 ...

Der konfessionelle evangelische Religionsunterricht in Österreich Entwicklungen seit 2007 – und Ausblick

Karl Schiefermair

Im Jubiläumsjahr 2017 erschien ein Band „Zukunftsfähiger Religionsunterricht“ mit den programmatischen Untertiteln: konfessionell, kooperativ, kontextuell¹. Er geht auf einen intensiven, mehrgliedrigen, deutschsprachigen religionspädagogischen Konsultationsprozess zurück. Dieser fand auch seinen Niederschlag in einem dreiseitigen Positionspapier, das weitreichende Kreise gezogen hat.² Die drei „k“-Profilmerkmale eines Religionsunterrichts können auch gut dazu dienen, einen systematischen Rückblick auf die Situation des evangelischen Religionsunterrichts in Österreich zu versuchen und einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen zu wagen.

I Zahlen

Zunächst aber die Zahlen, die zwar nicht annähernd die Wirksamkeit eines Unterrichts beschreiben können, für die Organisation und darüberhinausgehende Überlegungen aber entscheidend sind.

Nimmt man jeweils Zahlen für das Jahr 2007 bzw. das Schuljahr 2007/08 als 100 % an, dann lassen sich für 2021 bzw. das Schuljahr 2021/22 folgende Ergebnisse feststellen:

Schülerzahlen evangelisch A. B. / H. B. / EMK:
2007: 35 362 (100 %); 2021: 27 395 (77,5 %)

Zum Religionsunterricht angemeldete nichtevangelische Schülerinnen und Schüler (SuS):
2007: 3 588 (100 %); 2021: 4 755 (132,5 %)

Vom Religionsunterricht abgemeldete evangelische SuS:
2007: 4 828 (100 %); 2021: 6 517 (135 %)

- ¹ Lindner, Konstantin / Schambeck, Mirjam / Simojoki, Henrik / Naurath, Elisabeth (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell, kooperativ, kontextuell*. Freiburg i. B. 2017.
- ² www.uni-bamberg.de/re/paed/forschung/projekte/konfessionelle-kooperation/veranstaltungen/positionspapier-2016 (Abruf 3.3.2022).

Die vom Bund /Land bezahlten Religionsunterrichtsstunden:

2007: 7 197 (100 %); 2021: 5 742 (79,7 %)

Im Vergleich dazu die Mitgliederzahlen der Evangelischen Kirchen A. B. und H. B.:

2007: 328 710 (100 %); 2021: 270 585 (82,3)³

Noch deutlicher sind die Tauf- und Konfirmationszahlen im gleichen Zeitraum (Zahlen vor 2007 sind von der Erfassung her statistisch noch unsicherer als danach):

Taufen:

2007: 2 992 (100 %); 2021: 2 131 (71 %)

Konfirmationen:

2007: 2 950 (100 %); 2021: 1 884 (64 %)

³ Seelenstandsbericht 2007. In: Amtsblatt der Evangelischen Kirche A. u. H. B. i. Ö. 7/2008; Seelenstandsbericht, Taufen, Konfirmationen 2021: schriftl. Bericht an Vf. am 3.3.2022.

Tabelle 1: Teilnahme am Religionsunterricht 2006–2021/22

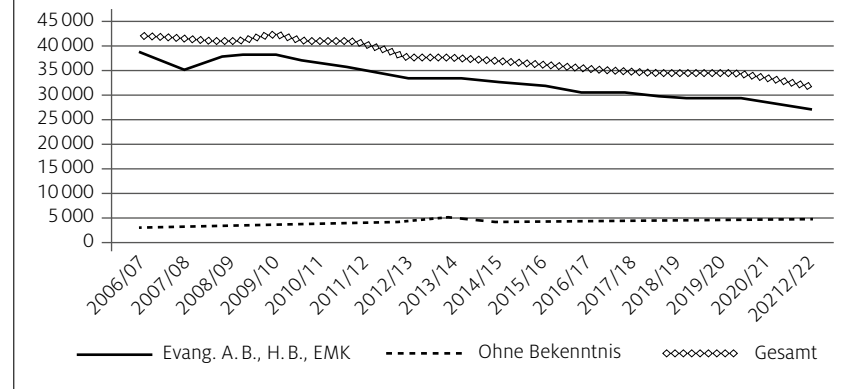


Tabelle 2: Abmeldungen vom Religionsunterricht 2001–2021/22

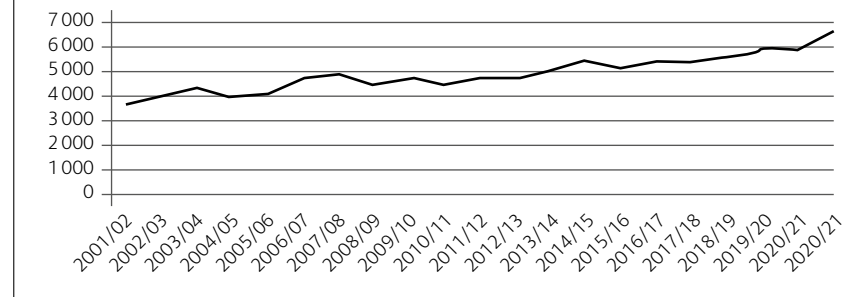


Tabelle 3: Evangelische Religionsstunden gesamt

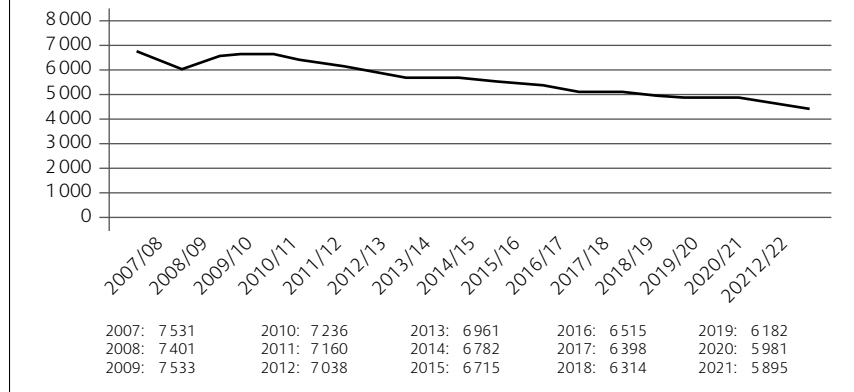
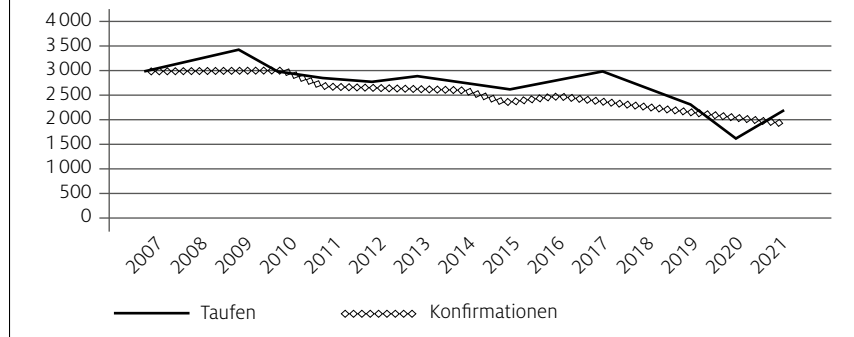


Tabelle 3: Anzahl der Taufen und Konfirmationen 2007–2021



Ungeachtet statistischer Fehler und Ungereimtheiten lassen sich aus den Zahlen folgende Ergebnisse ablesen:

1. Der Entkirchlichungsprozess zeigt sich am stärksten in der Abnahme der Konfirmierten und der Kinder, die zur Taufe gebracht werden. Dies wird in den nächsten Jahren Auswirkungen auch bei den SuS haben, die am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmen/nicht

teilnehmen werden. Eine Hochrechnung der Teilnehmezahlen für die nächsten Schuljahre ist deshalb nicht zielführend, da eine solche im Letzten abhängig von gesetzlichen, pädagogisch-administrativen und organisatorischen Entscheidungen ist. Zurzeit kann etwa die Auswirkung des ab der 9. Schulstufe aufsteigend im Schuljahr 2021/22 eingeführten Ethikunterrichts nicht abgeschätzt werden; genauso wenig die ab 2021 gesetzliche

Möglichkeit, angemeldete SuS zur Gruppenbildung nach § 7a Religionsunterrichtsgesetz hinzuzurechnen.⁴

2. Die weiter zunehmenden Abmeldungen vom Religionsunterricht kann man dergestalt vorsichtig interpretieren (genaue Untersuchungen dazu fehlen), dass ungeachtet organisatorischer Probleme (v.a. an den berufsbildenden Schulen) Kindern und Jugendlichen in besonderem Maß eine konfessionelle Identitätsbildung und Bindung fehlen. Dies zeigt sich auch im steigenden Anteil der SuS in der Gesamtschülerschaft, die keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören.⁵

3. Die Teilnahme am Religionsunterricht sinkt weder so stark wie die Taufen noch

wie die Konfirmationen. Die Mitgliederzahl wirkt demgegenüber noch fast stabil. Die Gründe sind hier – auch mit den Ergebnissen aus anderen Untersuchungen – vielfältig: Zum Austritt bringt ein Mitglied am ehesten die erste Vorschreibung des Kirchenbeitrags. Da die SuS nicht kirchenbeitragspflichtig sind, spielt dieser Vorgang (noch) keine Rolle. Kirchengebundene geburtenstarke Jahrgänge (60+) und stabile Mitgliederzahlen in den Toleranzgemeinden sorgen derzeit (noch) für eine beständige Basis, die in den großen Städten und den Extremdiasporagebieten nicht mehr gegeben ist. Religionsdemographisch zeigt die Teilnahmezahl am Religionsunterricht ab Einführung einer belastbaren Statistik 2007/08 ein gleichmäßiges Bild, das zwar wenig Hoffnung auf eine Trendumkehr bietet, immerhin aber mittelfristig bei gleichbleibenden gesetzlichen Regelungen eine akzeptable Organisation des Religionsunterrichtes zulässt. Dies gilt allerdings nur für Ballungsgebiete und Regionen mit höherem evangelischen Bevölkerungsanteil als dem Durchschnitt von derzeit bei 3%. Es darf nicht verschwiegen werden, dass in manchen Regionen und Schultypen dies schon derzeit *nicht* mehr der Fall ist und der Religionsunterricht längst an die Grenzen der Organisierbarkeit gekommen ist.⁶ Weitere Konzentrationsprozesse werden notwendig sein. Das hat nicht nur negative Folgen bezüglich der Organisierbarkeit und der Besetzung von RU-Stunden, sondern bewirkt auch, dass immer mehr SuS nicht mehr durch Lehrkräfte erreicht werden beziehungsweise einzelne Standorte nicht besetzt werden können.

4. Besonders schmerzhaft ist die damit einhergehende Reduktion der Wochenstunden für evangelische Religion. Ein Fünftel aller Stunden ist in den letzten 15 Jahren weggefallen (insgesamt 1455 – das sind im Bereich der Allgemeinen Pflichtschulen 66 Vollzeitäquivalente)! Allein in den letzten sechs Jahren hat der Religionsunterricht 700 Wochenstunden verloren – was hoffentlich keine Fortschreibung dieser Tendenz einschließt.⁷ Religionslehrkräfte mussten reduzieren, durch Pensionierungen frei gewordene Stellen wurden nicht nachbesetzt, die Zahl der erteilten Religionsstunden durch geistliche Amtsträgerinnen und Amtsträger geht zurück. Nachdem der Religionsunterricht die größte kirchlich verantwortete Veranstaltung unter der Woche war und ist, stellt deren Reduktion um ein Fünftel in 15 Jahren einen erheblichen Verlust an elementarer religiöser Bildungsaneignung und der Begleitung von Kindern und Jugendlichen dar. Die langfristigen Auswirkungen, im Zusammenhang mit den Konfirmationszahlen gelesen, lassen weiterhin höhere Austrittszahlen, weit verbreitete Entkirchlichung ganzer Jahrgangskohorten und den Verlust gelungener religiöser Bildungsbiografien befürchten.

5. Die Zahl der zum Religionsunterricht angemeldeten SuS hat jahrelang die Zahl der abgemeldeten leicht überstiegen. Diese an sich erfreuliche Tatsache – trägt sie doch in sich einen Qualitätserweis für den evangelischen Religionsunterricht – wird durch die Einführung des Ethikunterrichts in der Sekundarstufe II erneut

einer Belastung zugeführt. Allerdings: Schon bei Einführung des damals neuen Volksschullehrplans 2010 zeigte sich, dass das Lernfeld 1.9. in der ersten Klasse: „Ich bin evangelisch“ für eine Vielzahl von Religionsunterrichtsgruppen nicht mehr zu unterrichten war. Ein Lernfeld „Ich bin evangelisch“ für Ungetaufte in der Gruppe? Den Lehrer*innen wurde in der Folge didaktisch und methodisch viel zugemutet: Sie mussten Lehrplaninhalte, die noch von der evangelischen Dreieinigkeit der Lehrperson, der SuS und des Inhalts ausgingen, ummodellieren für ihre jeweilige Gruppensituation. Die nachfolgenden Lehrpläne gingen besser auf die möglichen heterogen zusammengesetzten Lerngruppen ein. Der Pflichtgegenstand ist bereits für Angehörige der evangelischen A. B., H. B. und der methodistischen Kirche vorgesehen. Er wird durch angemeldete SuS aus den unterschiedlichen, oft auch migrantischen, Glaubens-Systemen eine echte didaktische Herausforderung für die Lehrpersonen.⁸ Da waren im Unterrichtsalltag religionspädagogische

4 BMBWF, Rundschreiben 5/ 2021, 15; <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=1014> (Abruf 5.3.2022).

5 Die Statistik Austria gibt darüber in ihrer Schulstatistik keine Auskunft. Zahlenmäßig erheben die katholischen und evangelischen Schulämter diese SuS-Zahlen über ihre Lehrer*innen. Die im erwähnten Rundschreiben 5/2021 engere Zusammenarbeit der Religions-Schulämter mit den staatlichen Schulbehörden in Bezug auf die Organisation des Religionsunterrichts – wie auch hinsichtlich der dafür erforderlichen Daten – hat dzt. unterschiedliche Handhabung in den Bundesländern und ihren Bildungsdirektionen gefunden. Auch in dieser Frage gibt es Auswirkungen: So blieben über 400 evangelische (?) SuS in Oberösterreich unbetreut, da ihre Existenz erst durch die Abgleichung der Daten erhoben wurde und stellenplanmäßig davor nicht eingepflegt werden konnte.

6 Besonders eindrücklich der Fall einer Pflichtschulreligionslehrerin in Vorarlberg, die in zwei Bezirken SuS aus 55 Schulen in 22 Wochenstunden unterrichtete. Die Mehrbelastung der Lehrperson wird nicht nur nicht vergütet, sondern Eltern (für ihre Kinder!) und Schuldirektionen (für ein Pflichtfach!) kooperieren teilweise nicht entsprechend und nicht so, wie es zur Meisterung dieser speziellen Situation erforderlich wäre.

7 Nicht einberechnet sind kirchlich bezahlte Stunden nach § 7a (4) RUG, derzeit 155 im laufenden Schuljahr.

8 In den didaktischen Grundsätzen des gemeinsamen Teils aller Lehrpläne für den Evangelischen Religionsunterricht ist als Punkt 2 zu lesen: „Der Religionsunterricht nimmt das unterschiedliche Ausmaß kirchlicher Sozialisation bzw. religiöser Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler durch Differenzierung und Individualisierung ernst und wendet sich an alle Schülerinnen und Schüler, wie unterschiedlich ihre religiösen Einstellungen auch sein mögen.“ (Ev. Kirche A. u. H. B., Ein Stück vom Himmel. Evangelischer Religionsunterricht. Ein Lehrplan für alle. Wien 2019, 5). In der Grundstufe I ist das Lernfeld „Unsere Pfarrgemeinde“ 1997 eingeführt und in den Lehrplanreformen 2010 und 2019 behalten worden.

Leitvokabel der 2010er-Jahre wie „Differenzkonzept“, „Identitätskonstruktion bei konfessioneller Indifferenz“, „Perspektivenverschränkung“, „dialogisches Lernen“ oder „mehrperspektivischer Religionsunterricht“ zwar hilfreiche Zielvorstellungen, vor Ort aber schwer einlösbar, zu unterschiedlich waren die einzelnen Gruppen. Eine besondere Wertschätzung sei an dieser Stelle den Religionslehrkräften entgegengebracht, die diese Situationen meistern mussten, ohne grundlegende didaktische Schulung in Aus- und Fortbildung solcher Lernprozesse. Die Notwendigkeit dazu hat man erst in den letzten Jahren erkannt. In den steigenden Zahlen der angemeldeten SuS zum Religionsunterricht verstecken sich allerdings schwierig zu steuernde Lernprozesse jenseits organisierter Formen von konfessionell-kooperativem Lernen.

II Lehrpläne

1997 begann mit der Einführung des damals neuen Lehrplans für den Evangelischen Religionsunterricht an Volks-

schulen eine neue religionspädagogische Ära: die endgültige Abkehr von einem katechetischen Modell zu einem Lehrplan, der eine schülerorientierte Perspektive und Grundhaltung enthält. Im deutschsprachigen Raum war er – trotzdem – derjenige Lehrplan, der die meisten biblischen Inhalte bot, und hat damit den didaktischen und ekklesiologischen Anforderungen eines Religionsunterrichts der Diaspora samt seiner Geschichte in Österreich entsprochen. Die begleitende Hilfe mittels „Lehrerhandbüchern“ war eine Erfolgsgeschichte, ebenso die Einführung zweier universell einsetzbarer Schulbücher: eine Sammlung biblischer Geschichten und eine Liederauswahl für die 6- bis 10-Jährigen,⁹ die bis heute in der Schulbuchaktion sind. Foliensätze der Farbbilder und Grafiken aus den Schulbüchern und CDs mit 89 Liedern aus dem Liederheft haben die Lehrkräfte in damals ungewohnter Form unterstützt. Die Sekundarstufe setzte auf dem Hintergrundgerüst eines „Lehrplan ‘99“ 2002 nach, es folgten Pläne für die AHS-Oberstufe 2005 und für die BMHS 2009, samt den dazu passenden und mühsam erarbeiteten Österreich-Ausgaben deutscher Schulbücher (gemeinsam mit Materialheften)¹⁰ neben Gesangbuch und Bibel.

2010 wurden der Lehrplan und die „Lehrerhandbücher“ für die Volksschulen und zugleich für die Sonderschulen überarbeitet. Seitens des Bildungsministeriums entstanden damals bereits im Zuge der „empirischen Wende“ der Schulpädagogik sogenannte „Bildungsstandards“ für einzelne Gegenstände, die in Folge nicht nur für alljährliche SuS-Testungen

mit nachfolgender medialer Berichterstattung sorgten, sondern für eine Neuaufstellung des gesamten Unterrichts: durch Kompetenzorientierung sollte der Ertrag des Unterrichts in den Blick genommen, seine Nachhaltigkeit gewährleistet werden, seine Ergebnisse dokumentiert und die erworbenen Kenntnisse in Aufgabenstellungen angewandt werden können. Das „K“- Wort dominierte jede inhaltliche Diskussion unter den bestellten Fachinspektorinnen und Fachinspektoren für den Religionsunterricht, in der religionspädagogische Kommission der Generalsynode und in der wissenschaftlichen Religionspädagogik. Die entsprechenden Veröffentlichungen von Friedrich Schweitzer, Gerhard Ziener und Gabriele Obst für die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht wurden studiert, Folder für die Anwendung von Kompetenzen in der Sek. I wurden erarbeitet und für die Lehrkräfte zugänglich gemacht. Jenseits berechtigter Kritik an einer zu starr verstandenen Erfolgsmessung des Unterrichts in Religion wurde im Rahmen der Möglichkeiten einer kleinen Kirche weiter an den positiven Möglichkeiten des Kompetenzbegriffs für den Erwerb religiöser Bildung gearbeitet.

Ein wesentlicher Schritt konnte bereits 2012 erreicht werden: Eine ministerielle Arbeitsgruppe zur Neuen Reifeprüfung hat es zusammen mit Vertreterinnen und Vertretern aus den Kirchen und Religionsgemeinschaften, die in Österreich Religionsunterricht verantworten, geschafft, insgesamt 14 gemeinsame Kompetenzen zu formulieren. Bezüglich der Neuen Oberstufe ist

nicht nur eine Verständigung auf diese 14 Kompetenzen erfolgt, sondern eine Einigung auf ein gemeinsames Kompetenzraster.“ Diese Verständigung kann für den interreligiösen Dialog insgesamt und die Stellung der Religionsunterrichte in den AHS nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Ein Projektteam aus allen Bereichen kirchlich verantworteter Bildungstätigkeiten legte 2017 zunächst der religionspädagogischen Kommission der Generalsynode und dann in Folge 2018 den Kirchenpresbyterien A. B. und H. B. Leitlinien vor zu: „Religiöse Bildung in evangelischer Prägung“. Teil I bezieht sich auf Lernprozesse: „Religiöse Bildung in evangelischer Prägung geschieht, wenn ...“ – es folgen sieben Leitsätze, Teil II bezieht sich auf Inhalte: „Was sind die zentralen Botschaften des evangelischen Glaubens?“. Beabsichtigt war und ist, dass aus diesen Leitlinien, die bewusst nicht „Kompetenzen“ genannt wurden, alters-, situations- und kontextbezogene Differenzierungen und Konkretionen von Verantwortlichen evangelischer Bildungsarbeit getroffen werden. Für den Religionsunterricht wurden daher neue Lehrplankommissionen gegründet, die zunächst auf dem erwähnten Hintergrund fünf Grundkompetenzen für alle zu erstellenden Lehrpläne formulierten, sie in ein Kompetenzmodell einbrachten, didaktische Grundsätze verfassten und ein sogenanntes „zentrales fachliches Kon-

9 Bünker, Michael / Miklas, Helene / Schiefermair, Karl, *Unter einem Himmel. Geschichten aus der Bibel*, Wien o.J. (1998); *Generalsynode der Ev. Kirche (Hg.), Evangelisches Liederheft*, Wien o.J. (1998). Vgl. *Das WORT. Österr. Zeitschrift für ev. Religionsunterricht* 3/1998: *Neue Bücher für den Religionsunterricht*.

10 *Evangelischer Presseverband (Hg.), RELI+wir*. Wien 2010. Koretzi, Gerd-Rüdiger / Tammeus, Rudolf: *Religion entdecken-verstehen-gestalten. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht*. Wien 2004. *Die beiden Schulbücher hatten Vorbilder in deutschen Schulbuchreihen, die für die österr. Unterrichtssituationen und Sprache so weit wie möglich überarbeitet wurden. Beide Bücher konnten sich nicht wirklich durchsetzen und stehen bis heute in Diskussion*.

11 www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b59c76e8-bb9c-4fe8-92ca-eb4837289e75/reifepruefung_ahs_lfrel_22989.pdf (Abruf 11.03.2022).

zept“ beschrieben. Somit wurden auch die Vorschriften seitens des Bildungsministeriums für eine neue Lehrplanarchitektur erfüllt. Ein weiterer innovativer Schritt wurde gesetzt: Ein gemeinsamer Teil gilt für alle Lehrpläne, fünf Anwendungsbeispiele umfassen alle Schultypen.¹² Somit konnte für alle Unterrichtsgelegenheiten ein „roter Faden“ artikuliert werden, der eine durchgängige Orientierung allen Unterrichtsbeteiligten ermöglicht, SuS, Lehrpersonen, Eltern, Schulaufsicht. Mit September 2020 wurde an allen ersten Schulstufen des jeweiligen Schultyps mit der Umsetzung der neuen Lehrpläne begonnen. Eine „moodle“-Plattform will begleitend zur Einführung der neuen Pläne eine möglichst hohe Zahl an Lehrkräften in digitaler Form bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien etc. beteiligen.¹³ Die Ausgabe Nr. 3/2020 der religionspädagogischen Zeitschrift *Das WORT* fragt zur Einführung dieser neuen Lehrpläne: „Wozu?“, um im Redaktionswort eine Antwort zu geben: „mehr Orientierung als früher und [...] trotzdem mehr Spielraum, um der konkreten Unterrichtsgruppe und aktuellen Herausforderungen gerecht zu werden.“¹⁴ Die Lehrplanentwicklung der letzten 25 Jahre zeigt ein erhebliches und

unablässiges Bemühen, den evangelischen Religionsunterricht nicht nur als schulischen Ort des Lernens zu legitimieren, sondern ihn auch religionspädagogisch zeitgemäß zu buchstabieren und ihn in die allgemeinen Bemühungen kirchlich verantworteter Bildungstätigkeit zu integrieren. Neben der Formulierung prozess- und inhaltsbezogener Kompetenzen stehen die Lebenswelten Lernender und Lehrender, interkonfessionelles und interreligiöses Dialoglernen, der sachgerechte Umgang mit den biblischen Grundlagen sowie als Grundziel eines evangelischen Bildungsverständnisses die Selbständigkeit des Denkens und eigenverantwortetes Handeln im Mittelpunkt. Es ist nicht anzunehmen, dass mit der grundlegenden Lehrplanreform 2019/20 dieser Prozess abgeschlossen sein wird.

III Zukunft

Der Religionsunterricht ist ein Indikator darüber, wie die gemeinsamen Angelegenheiten von Staat und Kirchen / Religionsgemeinschaften behandelt, erledigt und umgesetzt werden. Er wird nach dem Religionsunterrichtsgesetz § 2(1) konfessionell „besorgt, geleitet und unmittelbar beaufsichtigt“. Diese konfessionelle Bezogenheit unterscheidet die österreichische Situation grundlegend von anderen Religionsunterricht in Europa,¹⁵ daher kann sie mit anderen Modellen nur unzureichend, v. a. in Bezug auf die verfassungsrechtlichen Vorgaben, verglichen werden. Das Hamburger Modell „Religionsunterricht für alle“, seit 2019 in trägerpluraler Verantwortung¹⁶ und der gemeinsam verantwor-

tete „Christliche Religionsunterricht“ in Niedersachsen¹⁷ finden zwar auch hierorts Anhängerschaft und Diskussion, jedoch ist der Kontext ein anderer.

Das Bekenntnis der Konferenz aller Bildungsverantwortlichen aus Kirchen und Religionsgesellschaften, die Religionsunterricht anbieten, zu kooperativen Formen im Religionsunterricht 2017 hat die seit 2000/2001 organisierten unterschiedlichen konfessionell-kooperativen Formen unterstützt. Ohne hier auf die besonderen didaktischen und organisatorischen Herausforderungen dieser Unterrichtsform eingehen zu können (vgl. die Beiträge dazu in diesem Heft), kann die diesbezügliche Entwicklung in den letzten 15 Jahren wie folgt beurteilt werden:¹⁸ In den Regionen Österreichs, in denen der Evangelische Religionsunterricht gut zu organisieren ist, gibt es keine Tendenz zu kooperativen Formen, abgesehen von der besonderen Form des „dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts“ in Wien¹⁹. Die Kirchenpresbyterien A. B. und H. B. in gemeinsamer Sitzung haben seit 2015 Sonderfinanzierungen für Projekte beschlossen, die kooperative Formen im Religionsunterricht organisieren, üben und auswerten – jenseits der aus der Not geborenen Abtretungsstunden. Einzelne in dieser Frage besonders engagierte Lehrkräfte nehmen dies als Chance wahr. Aus Diözesen wie dem Burgenland und Niederösterreich kamen keine Anträge, in Kärnten gab es außer den Sondermodellen des Religionsunterrichts an Berufsschulen und an den evangelischen Schulen keine organisierte Kooperation.

Dies lässt den Schluss zu, dass in Österreich die regionale Kontextualisierung für die Weiterentwicklung kooperativer Formen des Religionsunterrichts ausschlaggebend ist und in den Fokus rücken muss. Ein einziges Modell des Religionsunterrichts, ein bloßes Pro- und Kontra-Debattieren, Organisationsversuche außerhalb des gesetzlichen Verfassungsrahmens, Abtretungen, wenn es organisatorisch nicht mehr anders geht etc. werden nicht mehr reichen. Verstärkte regionale Kontextualisierung lässt sich wie folgt argumentieren:

- die Bildungsdirektionen der einzelnen Bundesländer arbeiten mit den regionalen kirchlichen Schulämtern zusammen, zwar mittels Bundesgesetzen, welche aber regional gelesen werden;
- die tatsächlichen religionssoziologischen Entwicklungen sind fernab der großen vereinnahmenden Schlagworte wie „Säkularisierung“, „Individualisierung“, „Traditionsabbruch“ davon abweichend kleinfächig und auf Min-

¹² Ev. Oberkirchenrat A. u. H. B. (Hg.), *Ein Stück vom Himmel* (s.o. Anm. 8); im österreichischen Bundesgesetzblatt unter Nr. 395/2019 veröffentlicht.
¹³ *Derzeit 299 Teilnehmende, bei 119 Beiträgen* (Abruf 11.3.2022).
¹⁴ *Das WORT* 74/3 (2020), 2.
¹⁵ Vgl. Schreiner, Peter: Art. Religionsunterricht, international. (2016/2018); in: *Deutsche Bibelgesellschaft* (Hg.), *WiReLex*, online: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100208 (Abruf 24.3.2022).

¹⁶ Vgl. <https://li.hamburg.de/religion/material/4419346/art-einleitung> (Abruf 24.3.2022).
¹⁷ Vgl. www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU (Abruf 24.3.2022).
¹⁸ Auf die wechselvolle Geschichte der Suche nach gelingenden kooperativen Unterrichtsformen und die dahinterliegenden Positionen kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Vgl. dazu die Beiträge in diesem Heft.
¹⁹ Vgl. www.schulamts.at/dkruj (Abruf 24.3.2022). Dazu das Interview mit Thomas Krobath und die Voten von Sonja Danner und Katja Eichler in diesem Heft. Vgl. Krobath, Thomas: *Das Wiener Projekt des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts*. In: Knauth, Thorsten / Weiße, Wolfram (Hg.), *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*. Religionen im Dialog 19. Münster / New York 2020, 105–119.

- derheiten bezogen. Dies trifft v. a. auf die Verteilung der evangelischen Bevölkerungsanteile und der damit zusammenhängenden Regionalgeschichte zu;
- schularttypischen Besonderheiten, wie etwa die herausfordernde Situation an den Berufsschulen, kann differenziert und angepasst begegnet werden;
 - Vereinbarungsverantwortlich für kooperativen Religionsunterricht kann in der katholischen Kirche immer nur ein Schulamt einer Diözese sein – ebenso ein Strukturelement, das beachtet sein will.

Bei verstärkter Regionalisierung wird man weiter aufmerksam sein, dass die Makroebene durch die Einhaltung der kompetenzorientierten Vorgaben der Lehrpläne beachtet und die Stellung des Religionsunterrichts im Gesamtzusammenhang religiöser Bildung der jeweiligen Kirchen/Religionsgemeinschaften beibehalten werden kann. Henrik Simojoki nennt diese kooperative Entwicklungsperspektive des konfessionellen Religionsunterrichts „vernetzte Kontextualität“²⁰ und kommt neben der Betonung der vordringlichen Baustelle – der didaktischen Konkretisierung²¹ – zum Schluss: „So viel Vielfalt wie nötig, so viel Einheit wie möglich.“²²

Dieses Zitat kann als Überschrift über die Zukunft des evangelischen Religionsunterrichts in Österreich gelesen werden. Auf einige Faktoren kann kein oder wenig Einfluss genommen werden: auf die demographische sowie religionspolitische Entwicklung und auf die vor Ort sich auswirkende Praxis von Schulleitungen. Andere Faktoren können im Hinblick auf die rechtliche Lage gestaltet werden:

- didaktische Modelle eines konfessionell verantworteten, kooperativ geführten und im Regionalkontext verankerten Religionsunterrichts,
- damit zusammenhängend Reformen der Ausbildung von Religionslehrkräften an Hochschulen und Universitäten und nicht zuletzt
- die Integration des Religionsunterrichts in die gesamtkirchlichen Bildungsaktivitäten.

Um die aktuellen Werbefolder für die Religionslehrerinnenausbildung zu zitieren: worum wird es für die SuS im Religionsunterricht weiterhin gehen?

- Sie können in die Tiefe der Praxis und Kultur von Religion(en) eintauchen, verbunden mit Formen gelebter Religion samt ritueller Begleitung;
- sie fliegen durch die Wolken von Traditionen und Überlieferungen, klären dabei ihre großen Fragen und landen damit, finden Grund und Sinn ihres Lebens;
- sie werden in unbekannte Gegenden von religiösen/kirchlichen Orts-, Zeit-, Erzähl- und Deutungsräumen geführt und erfrischt und gestärkt in ihr Leben hinausbegleitet.

„Inter“ heißt zwischen Religionsunterricht zwischen Konfession und Kooperation

Sonja Danner

„Die Grenze der eigenen Konfession ist nicht die Grenze der Kirche Christi“, schreibt Martin Hailer (2020) in seinem Artikel über konfessionelle Kooperation in der Religionslehrer*innen-Bildung.¹ Er tritt dafür ein, kein Ersatzhandeln in einer Mangelsituation zu vollziehen, in welcher die Schüler*innenzahlen sinken, sondern eine echte Kooperation einzugehen. Es ist an der Zeit, sich Gedanken über einen interkonfessionellen/interreligiösen Religionsunterricht (RU) zu machen, das Für und Wider abzuwägen und die Entscheidung darüber nicht der Politik zu überlassen. In Österreich gibt es im Moment unterschiedliche (offizielle) Modelle, die von Religionslehrer*innen in der Steiermark (Integration durch interreligiöse Bildung), in Vorarlberg (KORU = kooperativer RU) und in Wien (KoKoRu = konfessionell kooperativer RU, dk:RU = dialogisch konfessioneller RU) durchgeführt und beforscht wurden und werden. Das Grazer Projekt „Integration durch

interreligiöse Bildung“ sieht ein Teamteaching katholisch / islamisch im RU vor. KORU in Bregenz findet ebenfalls im Teamteaching katholisch / islamisch statt, wird jedoch durch „Gastvorträge“ von Religionslehrer*innen aller anderen Konfessionen / Religionen, der Schüler*innen in der Klasse angehören, ergänzt. KoKoRu (hauptsächlich in der Primarstufe) und dk:RU (Primar- und Sekundarstufe) in Wien bieten hingegen verschiedene Möglichkeiten der Kooperation an. So wird einerseits im Teamteaching gearbeitet, wobei hier meist zwei Lehrende der drei Konfessionen katholisch / evangelisch / orthodox gemeinsam die Stunden bestreiten oder im Delegationsmodell, wo beispielsweise ein*e katholische*r Religionslehrer*in katholische Schüler*innen und solche

20 Simojoki, Henrik: *Königsweg oder Sargnagel? Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts*. In: *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (s.o. Anm. 1), 101–119, hier bes. 114 ff.

21 *Ansatzweise ausgeführt etwa in: Leonhard, Silke: Learning with Religion*. In: Böhme, Thomas / Kappelhoff, Bianca / Ta Van, Juliane (Hg.), *Zur Zukunft religiöser Bildung in Europa*. Münster 2021, 141–149.

22 Simojoki (s.o. Anm. 20), 117.

1 Hailer, Martin: *Konfessionelle Kooperation in der Religionslehrerinnen- und -lehrerbildung*. In: *ZPT 72* (2020), 158–168.

einer anderen Konfession, die an sie*ihn delegiert werden, unterrichtet. Alle diese Formen setzen voraus, dass die zuständigen Religionsgemeinschaften, die Schulen (Direktionen und Lehrer*innen) und die Eltern (bei unter 14-Jährigen) oder die Jugendlichen dem zustimmen und sind jeweils auf ein Jahr und eine bestimmte Klasse begrenzt.

Häufig müssen diese Kooperationen ad hoc geplant werden, da die Rahmenbedingungen zu Beginn eines neuen Schuljahres ein schnelles Handeln erfordern, damit alle Schüler*innen einen RU erhalten können. Das heißt aber auch, dass sich Lehrer*innen zwar bereit erklären, im Delegationsmodell anderskonfessionelle Schüler*innen zu unterrichten, jedoch nicht dafür ausgebildet sind und sich oftmals auch nicht im Vorfeld vorbereiten konnten. Das kann schnell in die Überforderung führen, wenn es keine adäquate Unterstützung gibt, oder dazu, dass der Unterricht im Wesentlichen so abgehalten wird wie gewohnt. Beides ist wenig sinnvoll. Die Studie zu dk:RU hat gezeigt, dass hier Handlungsbedarf besteht.

An der KPH Wien / Krems werden daher seit einigen Jahren christliche Studierende gemeinsam in ökumenischer Theologie und Didaktik für den Primarstufenbereich ausgebildet, wenngleich diese Lehrveranstaltungen nur einen kleinen Teil ausmachen können, seit die Religionslehrer*innen-Ausbildung zu „einem Schwerpunkt zusammengeschrumpft“ wurde. Zudem finden im Rahmen eines interreligiösen Begegnungslernens zusätzlich Lehrveranstaltungen statt, die den Blick über den christlichen Tellerrand schärfen sollen und gemeinsam mit islamischen Studierenden stattfinden. Auch an der Evangelisch-Theologischen Fakultät Wien werden vereinzelt Lehrveranstaltungen zur Ökumene angeboten. Um den bereits im RU stehenden Lehrer*innen die Möglichkeit einer Nachqualifizierung zu geben, wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Angebote ausgetestet. Ein Lehrgang zu konfessioneller Kooperation wurde nur zögerlich angenommen, da er sehr Zeit und Ressourcen bindend war. Auch einzelne Seminare in konfessioneller und religiöser Kooperation werden weniger als erwartet besucht, obwohl Religionslehrer*innen in Interviews ihre Sorge äußern, nicht über genügend Wissen über andere Konfessionen und Religionen zu verfügen, um beispielsweise gut im Delegationsunterricht zu lehren.

Was heißt das für den zukünftigen RU in Österreich? Aus heutiger Sicht gibt es nicht ein Modell, welches flächendeckend zum Einsatz kommen kann, da die Voraussetzungen in Wien nicht die gleichen wie in Bad Aussee beispielsweise sind. Möglicherweise werden konfessioneller und inter-... RU nebeneinander sinnvoll existieren können und Kinder und Jugendliche zwischen Beheimatung und Begegnung unterrichtet werden. Was braucht es dafür?

Als Voraussetzung für eine gute Basis müssen Gespräche zwischen den einzelnen Religionsgemeinschaften geführt werden, in denen ein Orientierungsrahmen (Ziele des RU, didaktische Leitlinien,

Lehrpläne etc.) für einen gemeinsamen RU erarbeitet wird. Zudem sollten Materialien in Kooperation erstellt werden, auf die Lehrer*innen für ihren Unterricht zugreifen können. Lehrpersonen brauchen zusätzlich einige Skills. Dazu gehören u. a. die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zum Dialog, Wissen über Konfessionen / Religionen und die Lebenswelt der Schüler*innen bzw. über das Kräfteverhältnis in der Klasse. Dabei ist wichtig, dass in Zeiten wie diesen, in welchen viele Schüler*innen (vereinzelt auch Lehrpersonen) nicht mehr in ihren religiösen Traditionen verankert sind, eine religiöse Sprachfähigkeit aufgebaut wird. Wer in seiner Konfession nicht mehr beheimatet ist, muss die Möglichkeit bekommen, ihr im RU zu begegnen. Nicht jeder Begegnung ist ein Lernen inhärent, daher muss sie angeleitet und moderiert werden. Das kann im Dialog mit Artefakten, Menschen, Orten etc. sein. Auch für den kooperativen RU ist das eine Voraussetzung. Schüler*innen können so einerseits zu einem *under-*

standing religion befähigt werden, also zu einem Verständnis für andere Konfessionen / Religionen, und andererseits zu einem *religious understanding*, welches einen Zugang zur eigenen Konfession / Religion meint und Gläubigen in ihren jeweiligen Traditionen vorbehalten ist.

Auch die Kenntnis didaktischer Konzepte ist unumgänglich, um ein kooperatives Lernen zu begleiten. Gut dafür eignet sich ein performativer Ansatz, das Lernen an außerschulischen Lernorten, biographisches Lernen, eine alteritäts-theoretische Didaktik etc. Der RU kann damit eine Vorreiterrolle in der zunehmend multi... Gesellschaft einnehmen und beispielgebend für ein gelingendes Zusammenleben sein. Als Zukunftsmodell sollte das jedoch nicht nur in der Religionslehrer*innenbildung verwirklicht werden, sondern auch in der allgemeinen Lehrer*innenbildung, da sie einen wesentlichen Beitrag zu besserem Verständnis und verstärktem Austausch untereinander in multikulturellen Klassen leisten kann.

Wir hier und die da?

Konfession und konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht

Christiane Caspary und Lothar Kuld

Konfessioneller Religionsunterricht unter Druck

Der konfessionelle Religionsunterricht steht unter Druck. Im Leben der meisten Schüler*innen spielt die Konfession keine Rolle. Sie wählen ihre Freund*innen nicht nach der Konfession. Eltern ist es wichtig, dass sich ihr Kind auch im Religionsunterricht wohlfühlt. Die Konfession der Lehrkraft ist ihnen weniger wichtig als die Gewissheit, dass ihr Kind im Religionsunterricht mitkommt. Religionslehrkräfte betonen in ihrem Unterricht das Gemeinsame, das die Konfessionen miteinander verbindet,

weniger das Trennende. Das macht Konfessionen nicht obsolet, theologisch und dogmatisch ergeben sie Sinn. Sie sind historisch gewachsen und es gibt wohl keine Religion ohne eine konfessionelle Sozialgestalt, an der zu erkennen ist, was Menschen eines bestimmten Glaubens bekennen und glauben. Das ist einer der Gründe, weshalb auch in der Religionspädagogik die Mehrheit der Akteur*innen für einen konfessionellen Religionsunterricht eintritt. Das Modell des Religionsunterrichts in konfessionell homogenen Lerngruppen ist jedoch nicht zwingend. Man kann konfessionell auch in konfessionell heterogenen Lerngruppen unterrichten. Das belegen die Schulversuche und Evaluationen zum inzwischen weit verbreiteten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.¹

Wir beziehen uns im Folgenden auf Erfahrungen mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg (Deutschland). Anders als manchmal kolportiert, ist konfessionell-kooperativer Religionsunterricht kein allgemeiner, tendenziell religions-

kundlicher Religionsunterricht, sondern er ist, wie der Name schon sagt: konfessioneller Religionsunterricht. Seine Spezifik sehen wir in der Veränderung der Lerngruppe, weg von homogenen hin zu konfessionell gemischten und heterogenen Lerngruppen. Daraus erwachsen neue Anforderungen an die Lehrkraft. Ihr Unterricht ist nicht nur konfessionell ausgerichtet, er ist zugleich dialogisch von Anfang an. Und noch etwas kommt hinzu: In dem Maße, wie *andere* Konfessionen, auch Konfessionslosigkeit, in diesem Unterricht gleichberechtigt vorkommen, ist dieser Unterricht auch inklusiv, freilich nicht in dem Sinn, wie Inklusion gemeinhin verstanden wird: als Öffnung der Schulen für alle Kinder/Jugendliche mit und ohne Handicap, mit und ohne Behinderung, und ihre gemeinsame Unterrichtung im Klassenverband. Inklusiv ist konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in dem Sinne, dass er nicht den Unterschied von Konfessionen zementiert sowie Schüler*innen des jeweils *anderen* Bekenntnisses ausschließt, sondern Begegnung initiiert und das Interesse und das Verständnis für die eigene wie die *fremde* Konfession weckt. Für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gilt: Es ist normal, konfessionell verschieden zu sein oder auch keine Konfession zu haben, und Schüler*innen unterschiedlicher Konfessionszugehörigkeit können gemeinsam und miteinander viel über Religion und Glauben lernen. So betrachtet kommt Konfession als Thema in diesem Unterricht neu zum Vorschein, nicht als Konfessionalismus und Grenzziehung, sondern als eine Tatsache, die

sich aufgrund der Zusammensetzung in der Klasse ganz von allein zeigt und unwillkürlich ein Thema wird.²

Authentische Begegnung, Dialogfähigkeit und konfessionelles Bewusstsein: Erwartungen an konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Kerngedanke dieses von den Landeskirchen und Diözesen in Baden-Württemberg genehmigten Modells ist die Überzeugung, dass die authentische Begegnung mit der jeweils anderen Konfession

- den Schüler*innen Gemeinsamkeiten wie Unterschiede von evangelischem und katholischem Glauben erfahrbar mache,
- ihre religiöse Dialogfähigkeit befördere und
- das Bewusstsein für die eigene Konfession stärke.³

Das sind hohe Erwartungen. Die Lehrkraft soll authentisch, dialogfähig sein und zugleich das konfessionelle Profil des Religionsunterrichtes im Blick haben.

¹ Vgl. Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner/Weinhardt, Joachim (Hg.), *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart 2009. Vgl. Caspary, Christiane: *Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Ökumenische Religionspädagogik* 10. Berlin 2016. Vgl. Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold: *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart 2016.

² Vgl. Caspary, Christiane/Kuld, Lothar: *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – konfessionell, dialogisch, inklusiv. Didaktische Herausforderungen und Perspektiven für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. In: *Bischöfliches Ordinariat der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hrsg.): Notizblock – Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg – Stuttgart*, Heft 61 (2017), 3–7.

³ Vgl. *Evangelische Landeskirche in Baden/Evangelische Landeskirche in Württemberg/Erzdiözese Freiburg/Diözese Rottenburg-Stuttgart: Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen. Vereinbarung vom 1. März 2005*. Stuttgart 2005, 2f. (dgl. Novellierungen 2009 und 2015).

Wir werden sehen, dass das gar nicht so einfach ist und Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen jeweils andere Erwartungen haben, die man auseinanderhalten muss. Den Lehrer*innen sind aufgrund ihrer Profession die Ökumene und das konfessionelle Profil wichtig, den Eltern ist, wie eingangs beschrieben, wichtig, dass sich ihr Kind in der Klasse wohlfühlt, den Schüler*innen ist die Klassengemeinschaft wichtig. Aber schauen wir genauer die Ergebnisse der Evaluation dieses Religionsunterrichts an.⁴

Die Erwartungen in der Sicht der Akteur*innen

Für die Elternseite liegen Auskünfte über die Grundschule vor. Annähernd 70 % der Befragten halten Religionsunterricht für wichtig, über 65 % der Befragten ist die eigene Konfessionszugehörigkeit wichtig. Was erwarten sie vom konfessionell-kooperativen Religionsunterricht? Knapp der Hälfte der befragten Eltern von Kindern in der Grundschule ist die Entwicklung des konfessionellen Bewusstseins ihrer Kinder wichtig, der anderen Hälfte ist sie unwichtig (13,1 % sehr wichtig und 31,3 % ziemlich wichtig gegenüber 46,5 % eher unwichtig und 7,1 % ganz unwichtig). Dieses Ergebnis passt zu der Auskunft der Mehrheit der Eltern, dass ihnen die Konfession des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin nicht so wichtig sei (50,5 % eher unwichtig; 12,6 % ganz unwichtig), und ein *guter* Religionsunterricht

vor allem drei Dinge leisten sollte: Er soll die Gottesfrage offenhalten (77,8 %), er soll ethische Orientierung vermitteln (71,2 %) und er soll zu Verständigungsbereitschaft und Toleranz gegenüber Andersgläubigen (69,7 %), kurz: zu religiöser Dialogfähigkeit beitragen. Dies lässt sich zu der Aussage verdichten: Den Eltern ist in erster Linie eine allgemein religiöse Grundbildung ihres Kindes wichtig, gefolgt von Wertorientierung und religiöser Dialogfähigkeit. In der Frage des Ziels *konfessionellen Bewusstseins* ist die Elternschaft gespalten. Knapp die Hälfte hält diese Dimension des Religionsunterrichts für sehr oder ziemlich wichtig, etwas mehr als die Hälfte findet das eher oder ganz unwichtig.

Über drei Viertel der befragten *Lehrkräfte* unterrichten in der Grundschule (76,8 %; N 417). Von daher ist zu verstehen, dass das Kollektiv der Befragten konfessionelle Unterschiede im Religionsunterricht nur bedingt (35,7 %), nur sehr eingeschränkt (31,3 %) oder überhaupt nicht (9 %) regelmäßig thematisieren will. Sie sehen ihre Aufgabe nicht primär darin, im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nach konfessionell-dogmatischen Unterschieden zu fragen (27,8 % stimmt dem vollkommen, 44,1 % weitgehend zu). Das mag den Voraussetzungen eines Unterrichts in der Grundschule geschuldet sein, aber in den Interviews sagen die Lehrer*innen auch anderer Schularten, es gehe ihnen zunächst immer darum, dass sich die Klasse als Gemeinschaft verstehe, in der die konfessionellen Unterschiede – und damit auch das konfessionelle Bewusstsein – zunächst keine Rolle spielen und auch nicht betont werden sollten.

Die meisten Lehrer*innen sehen ihre primäre Aufgabe, wie ausgeführt, nicht in der Thematisierung von Differenz. Scheinbar im Widerspruch dazu, empfindet die Mehrheit der Lehrer*innen die Befassung mit Themen aus anderen konfessionellen Traditionen als Bereicherung (72 %). Konfessionelle Differenz ist für sie und ihre Schüler*innen am deutlichsten dort erfahrbar, wo Differenz in den konkreten Formen von Kreuzzeichen, Kirchenraum, Feiertagen oder Heiligen- und Marienverehrung manifest wird. Das ist insbesondere in der Grundschule der Fall, in der bevorzugt volkskirchliche Gestaltungen von Religion Lerngegenstand sind und den Lernanlass im Unterricht bilden. Ihre Vermittlung in konfessionell gemischten Lerngruppen verlangt eine Form von Differenzkompetenz in der Unterrichtsgestaltung, die in der Religionslehrer*innenausbildung bislang nicht vorkam. Diesem Sachverhalt entspricht das Fortbildungsinteresse der Lehrer*innen. Das Thema *Merkmale der evangelischen/katholischen Konfession* steht in der Lehrer*innenbefragung (Auswertung nach Mittelwerten) an erster Stelle, dicht gefolgt u. a. von dem Thema *Konfessionelle Feiertage und religiöses Brauchtum*. Möglicherweise haben die Lehrkräfte hier nicht nur den konkreten Bedarf an fachlicher Weiterbildung, sondern auch die größten Unsicherheiten: Wie authentisch dürfen sie sein, wie distanziert müssen sie sich zu ihrer eigenen religiösen Praxis verhalten, um den Schüler*innen in ihrer konfessionellen Verschiedenheit gerecht zu werden?

Die Mehrheit der befragten *Schüler*innen*, Grundschüler*innen der zweiten Klasse, können in einem landesweiten Test die Begriffe *evangelisch* und *katholisch* unterscheiden. Zugehörigkeitsverhältnisse werden nachweislich geklärt und erschlossen. Über 80 % aller befragten Grundschüler*innen (2. Klasse in Modell- und Vergleichsschulen) konnten ihre Konfessionszugehörigkeit richtig angeben. Ob sie dies erst im Laufe der beiden ersten Grundschuljahre gelernt haben, wissen wir nicht, da es keinen Eingangstest gab. Aber man muss es wohl annehmen, da in den Schüler*inneninterviews zu Beginn des Untersuchungszeitraums und an seinem Ende in dieser Hinsicht ein Fortschritt im Wissen um Begriff und Zugehörigkeit zu einer Konfession festgestellt werden. Der Test nach zwei Unterrichtsschuljahren zeigt jedenfalls, dass Schüler*innen an Modellschulen zu 85,9 % ihre Konfession richtig angeben können und die an Vergleichsschulen ohne konfessionell-kooperativen Religionsunterricht es zu 76,7 % richtig machen. Die häufig geäußerte Annahme, dass Grundschulkindern der ersten Schuljahre den Unterschied zwischen *evangelisch* und *katholisch* kaum kennen würden, ja nicht einmal ihre eigene Konfessionszugehörigkeit wüssten, wird durch diese Tests also nicht bestätigt.

Anders ist es mit dem Bewusstsein von Konfessionalität. Hier scheint schon die Unterscheidung von Konfession und Religion schwierig zu sein. Manche assoziieren mit Religion das Unterrichtsfach, also den Ort, an dem sie mit Religion in Berührung kommen. Für die Schüler*in-

4 Vgl. Kuld et al 2009; vgl. Caspary 2016; vgl. Gennerich et al 2016.

nen auf der Hauptschule (Sekundarstufe I) ist die Konfession nicht wichtig. Sie ist für sie – das wird in den Gesprächen mit Schüler*innen merkwürdigerweise nur hier ein Thema – kein Kriterium, nach dem sie sich ihre Freund*innen aussuchen. Das ist nicht ein Zeichen von Toleranz, sondern eher in der Tatsache begründet, dass Konfession und Konfessionalität in ihrer Lebenswelt schlichtweg keine Rolle spielen. Das Thema *Konfession* kommt vermutlich auch zu Hause nicht vor. Manche Schüler*innen dieser Schulart kennen nicht einmal die Konfession ihrer Eltern. Die Realschüler*innen können die eigene und meist auch die Konfession ihrer Eltern dagegen korrekt angeben. Gymnasialschüler*innen berichten, dass sie im Unterricht von Lehrer*innen als Expert*innen ihrer eigenen Konfession herangezogen werden. Unter den Gymnasialschüler*innen

scheint es noch eher Kinder und Jugendliche mit einem bewusst religiösen Hintergrund in der Familie und Erfahrungen aus dem Kirchenmilieu zu geben. Sie dürften vom interkonfessionellen Dialog im Unterricht am meisten profitieren.

Das Wissen um konfessionelle Besonderheiten steigt im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Wir haben in evangelisch bzw. katholisch homogenen und in konfessionell gemischten Klassen eine Einheit über die Marienverehrung durchführen lassen und dann untersucht, was bei den Schüler*innen im Gedächtnis geblieben ist und welche Einstellung sie zu diesem Thema gewonnen haben. Einen Überblick verschafft folgende Tabelle:

Zu Maria beten?		
Wir können zu Maria beten Diesem Item stimmen zu:	Konfessionell-kooperativer Unterricht (Modellschulen)	Konfessionell getrennter Unterricht (Vergleichsschulen)
Evangelische Schüler*innen	48,6%	28,9%
Katholische Schüler*innen	52,9%	58,3%
Andere	41,7%	28,5%
Maria ist ein Vorbild		
Diesem Item stimmen zu:	Konfessionell-kooperativer Unterricht (Modellschulen)	Konfessionell getrennter Unterricht (Vergleichsschulen)
Evangelische Schüler*innen	6,4%	6,0%
Katholische Schüler*innen	15,1%	36,2%
Andere	12,5%	12,8%

Knapp über die Hälfte der katholischen und etwas weniger als die Hälfte der evangelischen Schüler*innen (52,9% der katholischen, 48,6% der evangelischen und 41,7% der ohne oder anderen Bekenntnisses) stimmen dem Item *Wir können zu*

Maria beten zu. In den Vergleichsschulen mit konfessionell getrennten Gruppen stimmen 58,9% der katholischen, 28,9% der evangelischen und 25,5% der Schüler*innen ohne oder anderen Bekenntnisses dem Item zu. Das Ergebnis für die

evangelische Schüler*innengruppe ist signifikant ($p = 0,006$). Ist das Antwortverhalten der evangelischen Schüler*innen *katholisch*? Weitere Ergebnisse sprechen dagegen. Dem *katholischen* Item: *Maria ist ein Vorbild* stimmen gerade einmal 6,4% der evangelischen Schüler*innen an Modellschulen (6% an Vergleichsschulen), aber 15,1% der katholischen an Modellschulen (Vergleichsschulen gar 36,2%) zu. Dies deutet darauf hin, dass das konfessionsspezifisch katholische Thema der Marienverehrung in konfessionell homogenen Lerngruppen ganz anders behandelt wird als in den Modellschulen und die Praxis des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts eine Professionsgestalt von religiöser Vermittlung generiert, die Unterschiede zwischen den Konfessionen darstellt, aber nicht verstärkt.

Wollen die Schüler*innen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht?

In der baden-württembergischen Evaluationsstudie sagte die Hälfte der evangelischen und die Mehrheit der konfessionslosen Gymnasialschüler*innen (6. Schulstufe) an Schulen ohne konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, dass sie sich einen gemeinsamen Religionsunterricht mit Katholik*innen wegen der Unterschiede zwischen den Konfessionen *nicht* vorstellen könnten. In den Modellschulen mit konfessionell-kooperativem Religionsunterricht befürworteten dagegen so gut wie alle evangelischen und konfessionslosen Schüler*innen diesen Unterricht. Ohne Zweifel ist dies ein Effekt dieses Unter-

richts. Er scheint derart zu sein, dass er zunächst einmal informiert und Wissen aufbaut und Gemeinsamkeiten stärker macht als Unterschiede. Und während Schüler*innen an Grund- und Hauptschulen am konfessionell-kooperativen Religionsunterricht eher den Erhalt der Klassengemeinschaft als primär wichtigen Effekt herausstellen, also gleichsam eine emotionale Seite des kooperativen Unterrichts, stellen Schüler*innen an Realschulen und Gymnasien fest, dass dieser Unterricht sie als Expert*innen ihrer Konfession ernstnehme.

Ausblick

Das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts weitet sich in den deutschen Bundesländern vor allem an den Grundschulen von Jahr zu Jahr weiter aus. Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern, Schulleiter*innen sind, bis auf ganz wenige Ausnahmen, sehr einverstanden und zufrieden. Die Lehrer*innen können sich einen Abbruch des Modells überhaupt nicht vorstellen. Das Wissen um die andere Konfession wird im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erweitert. Damit steigt das Wissen um konfessionelle Profile. Die Bereitschaft zu ökumenischer Zusammenarbeit und Begegnung, und der Wille, mit Schüler*innen der anderen Konfession im Religionsunterricht zusammenzuarbeiten, ist bei einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nachweislich größer und selbstverständlicher als in Vergleichsschulen ohne Kooperation.

Kooperationen im Religionsunterricht in Westösterreich

Peter Pröglhöf

Im Folgenden gebe ich einen Überblick über bestehende Kooperationsmodelle im Religionsunterricht in den Bundesländern Salzburg, Tirol und Vorarlberg, erläutere ihre Entstehungsgeschichte und mache auf Stärken und Schwächen dieser Modelle aufmerksam. Ein hypothetischer Ausblick in die Zukunft stellt schließlich den Versuch dar, aus dem Beschriebenen Konsequenzen zu ziehen.

Modelle der Kooperation und ihre Entstehungsgeschichte

Teamteaching

Am längsten bestehen Teamteaching-Modelle an den evangelischen Privatschulen. Dort wird der evangelische und der katholische Religionsunterricht für alle Klassen im Teamteaching gestaltet. Dabei wird er an der Volksschule und der Mittelschule des Diakonievereins Salzburg zweistündig geführt, sodass im-

mer beide Religionslehrerinnen in jeder Klasse anwesend sind. Wenn auf Grund der Zahl der teilnehmenden Schüler*innen für den evangelischen RU nur eine Wochenstunde staatlich bezahlt wird, übernimmt der Diakonieverein (mit Unterstützung durch die evangelische Kirche) die Finanzierung der zweiten Wochenstunde. Auch an der Schule des Vereins Brückenpfeiler in Innsbruck ist die kooperative Führung des Religionsunterrichts nur mit zusätzlichen, von der Kirche bezahlten Stunden möglich.

Sowohl die Schulen des Diakonievereins als auch des Vereins Brückenpfeiler sind Montessorischulen. Die Trennung in Konfessionen wurde als Widerspruch zur Montessoripädagogik empfunden. Ein weiterer Hintergrund für die konfessionelle Kooperation ist darin zu sehen, dass der Anteil an Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis an diesen reformpädagogischen und der Inklusion verpflichteten Schulen besonders hoch

ist (25–30 %). Da der Religionsunterricht als Teil des evangelischen Schulprofils aber verpflichtend ist, erscheint es leichter, einen „überkonfessionellen“ Unterricht für diese Kinder verpflichtend zu machen, als einen „konfessionellen“.

Für eine evangelische Privatschule ist darüber hinaus von Bedeutung, dass es durch das Teamteaching leichter ist, die im Religionsunterricht besonders angestrebten Ziele dieser Schule für alle Schüler*innen erfahrbar zu machen, als in einem getrennten evangelischen Religionsunterricht, der für einen großen Teil der Schüler*innen unsichtbar bleibt.

An der Schule für Sozialbetreuungsberufe (SOB) der Diakonie in Salzburg werden erwachsene Studierende ausgebildet. Auch dort ermöglicht die ökumenische Kooperation, dass die Studierenden nicht nur einem Bekenntnis zugeordnet werden, sondern auch eine „überkonfessionelle“ Sichtweise entsteht, die leichter auf Akzeptanz stößt.

Aber auch an öffentlichen Schulen gab und gibt es immer wieder kooperativ geführten RU, derzeit aber nur an einer großen Volksschule in Salzburg, der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule, mit einem Modell des durchgehenden Teamteachings. An einer weiteren Volksschule in Tirol, der VS Mils bei Hall, wird eine Wochenstunde im Teamteaching gehalten und eine Wochenstunde evangelischer und katholischer RU getrennt. Auch für dieses Modell sind kirchlich bezahlte evangelische RU-Stunden erforderlich.

Abtretungsmodelle

Reine Abtretungsmodelle, bei denen also z. B. mittels einer Abtretungsvereinbarung einzelne evangelische Schüler*innen am katholischen RU teilnehmen, weil ein evangelischer für sie nicht organisierbar ist, sind m. E. keine eigentlichen Kooperationsmodelle. Daher gehe ich auf sie nicht näher ein.

Vier Modelle sind aber in diesem Zusammenhang von Bedeutung, weil sie Abtretung und gemeinsame Verantwortung beziehungsweise Teamteaching miteinander kombinieren:

HTL Hallein: Der evangelische Religionslehrer unterrichtet in einer Klasse alle evangelischen und katholischen Schüler*innen, die katholischen Schüler*innen sind mittels Abtretungsvereinbarung an den evangelischen Religionsunterricht abgetreten. Umgekehrt nehmen die evangelischen Schüler*innen der übrigen Klassen mittels Abtretungsvereinbarung am katholischen Religionsunterricht teil. In einer gemeinsamen Jahresplanung werden Lehrplaninhalte aus beiden Bekenntnissen festgelegt.

In dem von einer bayrischen Pfarrstelle versorgten *Kleinwalsertal* in Vorarlberg fand der evangelische Religionsunterricht in den letzten Jahren so statt: Die evangelischen Kinder nahmen am katholischen Religionsunterricht teil und in einem Teil der Stunden im Lauf des Schuljahres unterrichtete der evangelische Pfarrer gemeinsam mit den katholischen Religionslehrkräften. Der evangelische Pfarrer kam dabei auf durchschnittlich fünf Wochenstunden,

die er in jeweils anderen Schulen und Klassen hielt und die staatlich bezahlt wurden.

Ein ähnliches Modell wird an einigen *Allgemeinbildenden Pflichtschulen im Land Salzburg* praktiziert: Die evangelischen Schüler*innen nehmen am katholischen RU teil, aber in einigen Stunden im Lauf des Schuljahres kommt die evangelische Religionslehrerin im Teamteaching dazu. Eine Vergütung ist hier allerdings nur mit dem aliquoten Anteil einer kirchlich bezahlten Stunde möglich.

Ebenfalls in Vorarlberg findet der erste interreligiöse Modellversuch an einer *Berufsschule* statt. An diesem sind sieben gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften beteiligt: Katholische, Evangelische, Freikirchliche, Neuapostolische, Muslimische, Alevitische und Buddhistische. Die beiden zahlenmäßig stärksten Religionsgemeinschaften (römisch-katholisch und islamisch) bieten wöchentlich eine Stunde Religion im Teamteaching an. Die anderen teilnehmenden Kirchen und Religionsgemeinschaften gestalten im anteilmäßig errechneten Ausmaß den Unterricht durch eine dritte Lehrkraft mit.

Stärken und Schwächen

Für das Gelingen von Kooperationen hängt sehr viel von den beteiligten Lehrpersonen ab. Die Teamteaching-Modelle bringen sicher am meisten für ein gelebtes und erfahrbares Miteinander, und auch für eine Sensibilität, worauf es

ankommt, wenn kooperativ unterrichtet wird. Andererseits kann die kirchliche Finanzierung von Teamteaching-Modellen keine für das ganze öffentliche Schulwesen flächendeckende Lösung sein und wird man damit über ein Versuchsstadium nicht hinauskommen.

Ein Alternativmodell der Zukunft?

Der konfessionelle Religionsunterricht funktioniert in vielen Bereichen nach wie vor gut. Aber es gibt Bereiche, in denen er jetzt schon nicht mehr funktioniert oder sein Ende absehbar ist: Im Bereich der Mittelschulen und der Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen liegt die Abmeldequote vom evangelischen Religionsunterricht oft zwischen 50 und 100%, weil die Rahmenbedingungen für die Erziehungsberechtigten bzw. die Schüler*innen nicht mehr akzeptabel sind. An Berufsschulen kommt in der Regel überhaupt kein evangelischer Religionsunterricht zustande. Das heißt, überall dort brauchen wir ein Modell, das alternativ zum herkömmlichen konfessionellen Religionsunterricht gewählt werden kann.

Dieses Alternativmodell könnte folgendermaßen aussehen:

Es gibt einen für alle verpflichtenden Gegenstand „Religionen und Ethik“. Er wird von einer dafür ausgebildeten Lehrkraft gehalten. In einem Teil der Unterrichtsstunden müssen die Lehrkräfte der Kirchen und Religionsgesellschaften in Form von Teamteaching mit dazu geholt werden. Die Summe der Stunden, die diese Religionslehrkräfte an verschiede-

nen Schulen mitgestalten, ergibt ihre Beschäftigungsverhältnisse. Der Lehrplan für diesen Pflichtgegenstand wird im Einvernehmen mit den Kirchen und Religionsgesellschaften erarbeitet. Der Anteil der Stunden, die von den Lehrkräften der Kirchen und Religionsgesellschaften mitgestaltet werden müssen, richtet sich nach den regionalen Gegebenheiten in Bezug auf die konfessionelle Zugehörigkeit der Schüler*innen.

Im Zuge der jahrelangen Diskussionen über die Zukunft des Religionsunterrichts haben sich zwei wesentliche Desiderate herauskristallisiert:

- Die Stärke des konfessionellen Religionsunterrichts, authentische Begegnung mit gelebter Religion zu ermöglichen, darf nicht verlorengehen.
- Wir brauchen ein Modell, das wesentlich mehr als bisher der Multireligiosität und dem voneinander und miteinander Lernen Rechnung trägt.

Beide Desiderate wären durch das von mir skizzierte Modell erreichbar. _

Konfessionell, ökumenisch-dialogisch und interreligiös

Zum Religionsunterricht an Höheren Schulen in Wien

Katja Eichler

Die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts spielt in meiner Unterrichtspraxis als Religionslehrerin eine große Rolle. Die Schüler*innen bilden mit mir eine Unterrichtsgruppe aufgrund unserer gemeinsamen Konfessionalität. Natürlich werden im Religionsunterricht nicht nur genuin evangelische Inhalte vermittelt, trotzdem wird Themen wie dem Reformationstag oder der Geschichte des Protestantismus in Österreich mehr Unterrichtszeit eingeräumt, damit die Schüler*innen die Möglichkeit haben, sich mit „ihrem Feiertag“ und „ihrer Geschichte“ in vertiefter Weise auseinanderzusetzen.

Auch bei Schulgottesdiensten in evangelischen Kirchen spielt die gemeinsame Konfession eine Rolle, weil sie es ist, die uns vor Weihnachten oder Ostern zu diesen Feiern meist aus mehreren Schulen zusammenbringt. Hier ist auch der Friedenstag zu nennen, eine Veranstaltung für Oberstufenschüler*innen aus ganz

Wien, die den evangelischen Religionsunterricht besuchen und an diesem Tag erstmals merken, dass es doch noch viele andere gibt, auch wenn die Gruppensituation in der Schule vor Ort eher die Minderheitensituation spiegelt.

Insgesamt erfolgt die Gruppenbildung anhand unserer Konfession, teilweise auch über Schulstufen und die eigene Schule hinaus. Auch wenn Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis den Religionsunterricht besuchen, melden sie sich aufgrund des evangelischen Bekenntnisses und der damit verbundenen Sichtweise gerade zu *diesem* Religionsunterricht an. Sie haben ja die Wahl, sich zu jedem Religionsunterricht anzumelden und entscheiden sich bewusst für den einen oder den anderen.

Als Fachinspektorin spielt die evangelische Konfessionalität der Religionslehrer*innen natürlich auch eine Rolle. Eine Ermächtigung durch den Oberkirchenrat zur Erteilung des Religionsunterrichts

wird nur ausgestellt, wenn der oder die Betreffende schon immer evangelisch war oder zumindest ein Jahr nach einer Konvertierung evangelisch ist. Dabei ist auch immer der Bezug zu einer evangelischen Pfarrgemeinde wichtig.

Ökumenische Kooperation gibt es in Wien im Modell des „dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts“ (dk:RU; www.evangelium-wien.at/dkru). Hier wird es möglich, dass evangelische und katholische Religionslehrer*innen gemeinsam im Teamteaching eine Religionsgruppe unterrichten. Aus eigener Erfahrung weiß ich, wie bereichernd dieses Projekt für Schüler*innen und Lehrer*innen ist.

Das Gemeinsame wird herausgestellt und Unterschiede können besprochen, erklärt und nebeneinanderstehend gelesen werden. Konfessionelle Kooperation ermöglicht es, sich mit dem eigenen religiösen Hintergrund zu beschäftigen sowie die Geschichte und Lehren der anderen Konfessionen kennen und verstehen zu lernen. Am dk:RU sind fünf christliche Konfessionen beteiligt. Der Vielfalt christlicher Konfession wird besonderer Raum gegeben. Neben dem Teamteaching gibt es auch das Modell der Delegation, das bedeutet, dass konfessionell unterschiedliche Schüler*innen von einer Religionslehrkraft unterrichtet werden, in Absprache mit den Schulämtern der anderen Konfessionen. Wichtig ist dabei, dass der Kontakt zu einer Lehrperson oder einem*einer geistlichen Amtsträger*in der anderen Konfession(en) ermöglicht wird und dass die Religionslehrkraft bei der Vorbereitung des Unterrichts Unterstüt-

zung hat. In diesem Schuljahr findet an 53 Schulstandorten in Wien dk:RU statt.

Interreligiöse Kooperation gibt es in verstärktem Ausmaß bei Schulfeiern, vor allem am Schulanfang und Schulende. Religionslehrer*innen verschiedener Religionen arbeiten dazu eng zusammen. Sie legen ein Thema fest und steuern aus der jeweiligen Richtung Texte aus den Heiligen Schriften oder Gebete bei. Teilweise werden auch Ethiklehrer*innen einbezogen, so können auch Schüler*innen aus dem Ethikunterricht aktiv beteiligt werden.

Während des Schuljahres bin ich weitere interreligiöse Kooperationen eingegangen, indem das Team der Religionslehrenden einen interreligiösen Kalender entwickelt hat. Aus den einzelnen Religionsunterrichten wurde etwas zu besonderen Feiertagen erarbeitet und dann im Kalender durch Text und Bild zur Verfügung gestellt.

Weiterführend haben wir im Team den Schüler*innen einen interreligiösen Begegnungstag angeboten. Auch hier wurde im jeweiligen Religionsunterricht das Thema – einmal Schöpfung mit der Schöpfungs- (oder auch Umwelt-)Verantwortung und einmal Feiertage – ausgearbeitet, im Religionsunterricht erarbeitet – für den evangelischen Religionsunterricht Karfreitag und Reformationstag – und dann am Begegnungstag allen anderen vorgestellt. Die Schüler*innen konnten hier einerseits präsentieren, was sie im RU gelernt haben und sich andererseits mit ihren Mitschüler*innen über die jeweils eigene Religion bzw. Konfession austauschen.

Kooperation macht über den konfessionellen Religionsunterricht hinaus sehr viel Sinn. Im eigenen RU geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen Konfession, aber natürlich auch um ein Wissen über andere. Allerdings kann nur im direkten Austausch gelernt werden, wie sie Religiosität im Alltag der Mitschüler*innen bzw. in der Gesellschaft zeigt. Ein vertieftes Verständnis über die speziellen Eigenheiten oder auch gravierenden Unterschiede wird nur dort wirklich deutlich. Indem sich alle beteiligen, hat jeder und jede mit dem je eigenen Hintergrund Raum, um das Eigene vorzustellen. Dabei wird auch deutlich, dass es trotz mancher Unterschiede immer auch um die eigene Beziehung zu Gott und zur eigenen Religion bzw. Konfession geht.

Grenzen der Kooperation sind grundsätzlich eher äußere Faktoren, wenn der Religionsunterricht unterschiedlicher Religionen bzw. Konfessionen zu ganz unterschiedlichen Zeiten stattfindet, sodass die Religionslehrenden kaum Möglichkeiten haben, sich in der Schule zu treffen. Zusätzliche Termine für Treffen zu finden, ist meist schwierig für

Religionslehrende kleinerer Kirchen und Religionsgemeinschaften, da sie an vielen verschiedenen Standorten unterwegs sind. Gleiches gilt für Lerngruppen, die von verschiedenen Schulstandorten in einen Religionsunterricht zusammengezogen werden. Hier ist der Austausch bei einem Begegnungstag etwas erschwert, weil die Schüler*innen sich untereinander nicht kennen. Beim Sprechen über existentielle Themen, wie es religiöse Themen sind, besteht dann die Möglichkeit, dass der Austausch nur oberflächlich stattfindet. Für vertiefendes Miteinanderreden braucht es gegenseitiges Vertrauen.

Ähnlich gestaltet sich der konfessionelle Religionsunterricht. In einer konfessionell „reinen“ Gruppe mit einem*einer Expert*in aus der Konfession kommt es zu genauerem und vertrauensvollem Hinschauen auf das Eigene. Nur wenn ich das Eigene kenne, mich dazu begründen verhalten kann, mir die Geschichte in meinem Umfeld bewusst ist, kann ich in einen bewussteren Austausch mit anderen gehen, die ebenfalls ein solch reflektiertes Wissen haben sollten. _

Religion in der staatlichen Schule?!

Zur Bedeutung religiöser Bildung in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft

Evelyn Krimmer

Die Schulschließungen während der Pandemie-Erfahrungen der zurückliegenden Jahre haben es mit aller Deutlichkeit vor Augen geführt: Schule ist zu einem der wichtigsten Lebensräume geworden, der im Blick auf eine förderliche Entwicklung im Kindes- und Jugendalter neben dem Elternhaus eine zentrale Funktion einnimmt. Mittlerweile geht aus mehreren Studien hervor, dass Schulschließungen für Kinder, Jugendliche und deren Eltern enorme psychosoziale Belastungen mit sich bringen und massive – negative – Folgen haben können.¹ Dabei wird neben den verpassten Inhalten der Hauptfächer und allgemeinen unterrichtlichen Bildungsaufgaben vor allem an die soziale Entwicklung gedacht, für die das schulische Umfeld bedeutsam ist.

Vergleichsweise entbehrlich scheint hingegen der Religionsunterricht zu sein. Nur selten geriet der Wegfall des

religiösen Lernens während der pandemiebedingten Schulschließungen in bildungspolitischer oder pädagogischer Hinsicht als bedenklich in den Fokus. Diese Tatsache bedeutet jedoch keineswegs, dass der Religionsunterricht an der staatlichen Schule verzichtbar wäre, denn: Religiöse Bildung leistet einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und zu einem tragfähigen Miteinander inmitten einer von religiös-weltanschaulicher Vielfalt geprägten Gesellschaft. Im Folgenden werden zunächst die aktuellen Herausforderungen und Schwierigkeiten des schulischen Religionsunterrichts skizziert, bevor die bleibende Relevanz sowie die Frage nach

¹ Vgl. dazu bspw. die Studie des deutschen Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (Hg.): *Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Coronapandemie*. Wiesbaden 2021.

zukunftsfähigen Formen religiöser Bildung in der staatlichen Schule erläutert werden.

Aktuelle Anfragen an die Plausibilität religiöser Bildung in der staatlichen Schule

Oftmals erinnert die große Komplexität eines Schulalltags an die Organisationsform durchrationalisierter Systeme. Festgelegte und zweckrational ausgestaltete Abläufe, bestimmte Rollenerwartungen und spezifische Anforderungen, vorgegebene Inhalte, Lernziele, Kompetenzkataloge sowie zeitliche Strukturen bestimmen das schulische Geschehen. Unbenommen entsprechender Gegenbewegungen im Namen der Reformpädagogik ist Schule heute eine funktional bestimmte, durchorganisierte und „moderne“ Institution, in der es für Religion kaum Raum zu geben scheint.

Aufgrund dieses Wandels, der auch vor dem Hintergrund der Trennung zwischen der staatlichen Schule und der Kirche zu sehen ist, wird ein religiöses Fundament der Schule, wie es in der Tradition noch vorausgesetzt wurde, faktisch ausgeschlossen. Schule versteht sich immer mehr als eine säkulare Institution. Damit wird auch auf die Wahrnehmung von Säkularisierungstendenzen innerhalb einer sich mehr und mehr ausdifferenzierenden Gesellschaft und die damit zusammenhängende wachsende religiös-weltanschauliche Vielfalt reagiert. Die Schule muss heute ebenso offen sein für christliche Kinder und Jugendliche wie für Angehörige ande-

rer Religionen, aber auch für den stark wachsenden Anteil Konfessionsloser.

Ein traditionell konfessioneller und bekenntnisgebundener Religionsunterricht sieht sich im Kontext der staatlichen Schule zunehmend infrage gestellt und mit Anfragen an seine Daseinsberechtigung konfrontiert. Er gilt angesichts dieser skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen in der öffentlichen Wahrnehmung für viele als ein nicht länger zeitgemäßes Privileg der Kirchen, gleichsam als eine von zahlreichen überkommenen Spielarten einer Fixierung auf Homogenität und entsprechender Aufteilungen innerhalb der Schülerschaft, eben weil er noch immer größtenteils in nach Konfessionsgruppen getrennter Gestalt erteilt wird. Im Hintergrund dieser und weiterer kritischer Anfragen an den Religionsunterricht an der staatlichen Schule steht die grundsätzliche Überlegung, ob Religion (noch) zur Bildung gehört und ob Religion in der staatlichen Schule überhaupt (noch) einen legitimen Platz haben kann.

Der unverzichtbare Beitrag religiöser Bildung im schulischen Kontext

Das Recht der Kinder und Jugendlichen auf Religion

Doch auch und gerade angesichts dieser Herausforderungen bleibt religiöse Bildung, die sich als religiöses Lernen vollzieht, im schulischen Kontext wichtig. Ganz grundlegend ergibt sich die Bedeutung von religiöser Begleitung in

der Schule zunächst aus den Entwicklungs- und Orientierungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen.² Unabhängig von der religiösen Sozialisation in der Familie und im Elternhaus treten schon bei Vorschulkindern Sinnfragen und somit religiöse Fragen auf, z. B. durch Erfahrungen mit Tod und Sterben bei Haustieren, im Familien- / Bekanntenkreis oder auch medial vermittelte Wahrnehmungen angesichts der aufrüttelnden Berichterstattung aus Krisen- und Kriegsregionen. Dabei treten typische Fragen auf: Warum lässt ein „lieber Gott“ zu, dass es Krankheit, Katastrophen und Krieg gibt? Wo ist Gott, wenn Menschen leiden? Was geschieht nach dem Tod? Wer hat die Welt geschaffen? Warum bin ich, wie ich bin, und andere Kinder sind anders? Warum trägt eine Frau Kopftuch, warum glauben manche Menschen an Gott, an Jesus, an Allah oder an gar keinen Gott? Diese und andere Fragen berühren nicht nur allgemein philosophische, sondern dezidiert religiöse Dimensionen. Kinder dürfen mit diesen existenziellen Fragen nicht allein gelassen werden. Sie benötigen einen religionspädagogisch professionell verantworteten Raum für entsprechende Gespräche und haben daher ein Recht auf Religion und auf stabilisierende und Orientierung gebende pädagogische Begleitung auch in religiösen Belangen.³ Bildung ohne Religion bedeutet die Ausklammerung einer wesentlichen, existenziellen und unverzichtbaren Bildungsdimension, die den Schülerinnen und Schülern somit vorenthalten wird.

Religiöse Bildung und Pluralitätsfähigkeit
Weil sie eine einheitliche Ausrichtung entsprechender Bildungsangebote schwierig macht, wird die zunehmende religiös-weltanschauliche Vielfalt vielfach als Hindernis für religiöse Bildung wahrgenommen und als Gegenargument zu einem religiösen Bildungsangebot in Form eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts in der staatlichen Schule ins Feld geführt. Allerdings gilt zugleich: Die religiös-weltanschauliche Vielfalt steigert den Orientierungsbedarf! Gerade weil sich nicht mehr von selbst versteht, was man glauben soll, brechen hier ausdrückliche Fragen auf. Der Preis dafür, sie zu übergehen, liegt in einem Relativismus, der Religion und Glaube als gleichgültig behandelt, und überlässt die Bearbeitung dieser Fragen unter Umständen bildungsfernen Instanzen, die geprägt von exklusivistischen, extremistischen und fundamentalistischen Tendenzen mit Antwortversuchen aufwarten und dadurch einen zweifelhaften Einfluss auf die Einstellungen und Überzeugungen Jugendlicher ausüben können.

Da Pluralität auch im Sinne der religiös-weltanschaulichen Vielfalt heute eine unausweichliche gesellschaftliche Gegebenheit darstellt, macht diese Realität auch vor der Schule nicht halt und

² Porzelt, Burkard: *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*. Bad Heilbrunn 2. Aufl. 2013.

³ Schweitzer, Friedrich: *Das Recht des Kindes auf Religion*. Gütersloh 2. Aufl. 2019 (erw. Neuausgabe).

kann auch nicht aus der Schule verbannt werden. Kinder und Jugendliche samt ihren Eltern bringen diese Vielfalt in die Schule ein und geben ihr so einen konkreten Ausdruck. Ein kompetenter Umgang mit dieser gegebenen und vorfindlichen Pluralität ist jedoch keineswegs ein Automatismus, der sich auf irgendeine Weise und nach einer gewissen Zeit gleichsam ganz von selbst einstellen würde. Vielmehr wird hier die Überzeugung vertreten, dass solch ein kompetenter Umgang mit Pluralität im Sinne einer *Pluralitätsfähigkeit*⁴, zu der auch Einstellungen wie Respekt, Offenheit und Toleranz⁵ zu zählen sind, eigens erlernt und eingeübt werden muss – nicht zuletzt, um zu Handlungsfähigkeit und zu einem konstruktiven Umgang mit Situationen beizutragen, in denen die religiös-weltanschauliche Vielfalt konflikthafte Züge annimmt.

Erscheint die Abschaffung des traditionellen Religionsunterrichts vielleicht auf den ersten Blick zunächst als naheliegende Maßnahme, um der weltanschaulichen Pluralität einer säkularisierten Gesellschaft zu entsprechen und Rechnung zu tragen, so erweist sich dieser Weg jedoch lediglich als vermeintliche Lösung der Sachlage, da die religiös-weltanschauliche Pluralität mitsamt

damit unter Umständen zusammenhängenden konflikthafte Auseinandersetzungen in der Schulgemeinschaft nicht dadurch verschwindet, dass religiöse Fragen aus dem Schulalltag schlichtweg ausgeschlossen werden. So zeigt ein Blick in andere Länder wie insbesondere nach Frankreich und in die USA, in denen der traditionelle Religionsunterricht aufgrund einer befürchteten Verletzung der staatlichen Neutralität abgeschafft wurde, dass durchaus mit unerwünschten Folgen zu rechnen ist. Selbst unter den Voraussetzungen des Laizismus ist religiöse „Unbildung“, also der staatlicherseits bewusste Verzicht auf religiöse Bildungsmöglichkeiten an öffentlichen Schulen, kein anzustrebendes Ideal, sondern führt vielmehr zu einem Abbruch kultureller Traditionen sowie zu einer Unfähigkeit, diese Traditionen in diversen kulturgeschichtlich relevanten Bereichen wie Kunst, Architektur und Musik zu verstehen.

Existiert innerhalb der staatlichen Schule aufgrund des Gebots weltanschaulicher Neutralität kein Raum, wie ihn der Religionsunterricht bietet, und somit keine Möglichkeit mehr zur Thematisierung religiös-existenzieller Fragen und der mitunter konflikthafte Beziehungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Ethnien, die sich häufig auch mit unterschiedlichen religiösen Prägungen und Hintergründen verbinden, besteht die Gefahr einer Verlagerung dieser unweigerlich aufbrechenden Fragen und Konflikte in private und bildungsferne Bereiche. Ohne eine konstruktive Bearbeitung im

Kontext einer schulisch vermittelten religiösen Bildung erscheint es schwierig, fundamentalistischen Tendenzen angemessen zu begegnen sowie Kindern und Jugendlichen vor Augen zu führen, dass fundamentalistische und extremistische Positionen keine angemessene Antwort auf die Herausforderungen unserer Gegenwart und Zukunft bieten können. Vor diesem Hintergrund stellt es sich als geradezu unverzichtbar dar, auch und gerade im Kontext der staatlichen Schule Religion nicht nur aus einer neutral- phänomenologischen Außenperspektive, sondern aus einer positionell-personalen Innenperspektive zu thematisieren, um den für die gesamte plurale Gesellschaft zunehmend bedeutsamen religiösen Herausforderungen konstruktiv begegnen zu können.

Religiöse Bildung als notwendiges Gegenprogramm zu ökonomisch verzweckter Bildung

Wenn Schule als eine zweckrationale Einrichtung verstanden wird, steht zumeist der Nutzen bestimmter Bildungsangebote im Vordergrund. Was Kinder und Jugendliche in der Schule lernen, soll nützlich sein – nicht nur für den einzelnen Menschen, sondern auch für die Gesellschaft und letztlich für den eigenen Standort im internationalen Wettbewerb. Einer solchen Logik muss sich religiöses Lernen von vornherein entziehen. Der Glaube betrifft einen Bereich, der nicht nach der Logik der Leistungserbringung und den Prinzipien von Ökonomie und Marktwirtschaft funktioniert, und dennoch

ganz wesentlich und konstitutiv zum Menschsein dazu gehört: existenzielle Erfahrungen an den Grenzen des Lebens, der Nicht-Machbarkeit von (Lebens-)Erfolg, des Geschenkcharakters von Glück, der Entzogenheit des eigenen Werts gegenüber allen Leistungsansprüchen sowie die Unverfügbarkeit des Glaubens und der Beziehung zu Gott, die hinter alledem wahrgenommen werden kann. Solche Erfahrungsdimensionen, die in zweckrationalen Institutionen tendenziell ausgeblendet werden müssen, gewinnen gerade deshalb an Bedeutung. Da sie unausweichlich zum Leben dazu gehören, an dem wir allesamt *qua* unseres Menschseins unseren Anteil haben und in das wir ultimativ hineingestellt sind, müssen sie – irgendwie und irgendwo – zur Geltung kommen dürfen. Insofern ist religiöses Lernen in der Schule ein notwendiges Gegenprogramm, das mitunter kompensatorische Züge zur ansonsten vorwiegend ökonomisch verzweckten Bildung annehmen kann.

Religionsbezogenes Wissen führt zu Handlungs- und Partizipationsfähigkeit

Wird damit die Zweckfreiheit religiösen Lernens hervorgehoben, so ist auch eine gegenläufige Beobachtung möglich: In einer zunehmend multireligiösen Gesellschaft sowie angesichts globaler Kooperationen gewinnen das Wissen über Religionen sowie die Vertrautheit mit unterschiedlichen religiös-kulturellen Orientierungen in zahlreichen beruflichen Zusammenhängen an Gewicht. Angefangen bei Sozialberufen etwa im pflegerischen und medizinischen Be-

4 Kirchenamt der EKD (Hg.), *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Gütersloh 2014.

5 Krimmer, Evelyn: *Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz. Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus*. Göttingen 2013.

reich über pädagogische Einrichtungen bis hin zu Handels-, Wirtschafts- und Geschäftsbeziehungen im Ausland – kompetentes Handeln in internationalen und interkulturellen Kontexten setzt eine bestimmte Vorkenntnis auch der jeweiligen religiösen Überzeugungen und Traditionen voraus. Eine Nützlichkeit religiöser Bildung wird zudem vermehrt im Blick auf Ethik und Werte konstatiert. Für Eltern steht dies vielfach ganz im Vordergrund. Im berufsschulischen Bereich finden sich ähnliche Erwartungen bei (künftigen) Anstellungsträger*innen. Zeichnet sich religiöses Lernen so gesehen einerseits durch seine Zweckfreiheit aus, so erweist es sich andererseits als überaus nützlich.

Prinzipien und Perspektiven religiöser Bildung in der Schule

Eine so verstandene religiöse Bildung ereignet und vollzieht sich im Kontext der Schule gewiss nicht ausschließlich, aber dennoch vorwiegend im Rahmen von religiösen Lehr- und Lernprozessen innerhalb eines schulischen Religions-

unterrichts. Folglich ist nun zu fragen: Wie lässt sich religiöses Lernen im Religionsunterricht begreifen und gestalten?

Religionsunterricht ist zunächst „ein Fach wie jedes andere“. Deshalb muss der Religionsunterricht „guter Unterricht“ sein.⁶ Entsprechende Kriterien dafür wurden insbesondere von der pädagogischen Psychologie und der empirischen Bildungsforschung entwickelt, so etwa die einschlägigen Prinzipien von kognitiver Aktivierung, konstruktiver Lernatmosphäre und Klassenführung.⁷ Auch religiöses Lernen hat sich im Sinne einer didaktischen Qualitätssicherung an diesen Prinzipien auszurichten. Umfragen zeigen, dass der Religionsunterricht von den Schülerinnen und Schülern durchaus positiv wahrgenommen wird, dass aber beispielsweise die kognitive Aktivierung und das Anspruchsniveau zum Teil stärker ausgeprägt sein könnten.⁸

Zugleich impliziert religiöses Lernen einen speziellen fachlichen Bezug, weshalb es über die für alle Fächer der Schule gültigen Kriterien hinaus auch eine besondere fachliche Qualität aufweisen muss. Dabei ist an die inzwischen breit akzeptierten Anforderungen von Subjektorientierung, Lebensweltorientierung, Handlungsbezug und Elementarisierung zu denken.⁹ Demnach kann religiöses Lernen nur gelingen, wenn es Kinder und Jugendliche nicht etwa als Objekte belehren soll und wenn es nicht einfach um erfahrungsferne, abstrakte Inhalte geht. Auch in dieser Hinsicht stellen Schülerinnen und Schüler dem Religionsunterricht ein positives Zeugnis aus, wenn auch der deutliche Wunsch nach

einer unmittelbaren Lebensrelevanz des Gelernten bestehen bleibt. Muss Religionsunterricht also sowohl „guter Unterricht“ als auch „guter Fachunterricht“ sein, so treten hinsichtlich seines Profils gerade im Blick auf religiöses Lernen jedoch noch weitere bedeutsame Aspekte vor Augen. Denn unbeschadet all jener Kriterien, die hinsichtlich der Unterrichtsqualität für den Religionsunterricht ebenso wie für jedes andere Fach auch ausschlaggebend sind, gilt zugleich, dass der Religionsunterricht bei all dem immer auch ein *besonderes* Fach – „ein Fach wie *kein* anderes“ – sein sollte.

Im Sinne eines Alleinstellungsmerkmals ist damit gemeint, dass der Religionsunterricht Raum für existenzielle Fragen in der personalen Dimension bieten kann, dass also allein im Religionsunterricht Wahrheitsfragen und Glaubensfragen ihren festen Platz haben und zur Sprache kommen dürfen. Hier kommt es dann nicht mehr primär darauf an, Wissen zu erwerben und Deutungsfähigkeit auszubilden. Entscheidend ist vielmehr, ob Überzeugungen sich für die eigene Person als plausibel und tragfähig erweisen. Kann ich glauben, dass Gott die Welt erschaffen hat? Macht es Sinn, auf die göttliche Verheißung von Frieden und Gerechtigkeit zu setzen? Will ich mich an der „neuen Wirklichkeit“, wie sie beispielsweise in Jesu Gleichnissen zum Vorschein kommt, orientieren und meine Entscheidungen an eben dieser lebensdienlichen und Hoffnung gebenden Perspektive ausrichten? In der ganz persönlichen Auseinandersetzung

mit solchen und entsprechenden Fragen folgt religiöses Lernen seiner Bestimmung. Im Gespräch und Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden werden dann existenzielle Klärungen zugänglich, die für die Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung von wesentlicher Bedeutung sind.

An diesem Punkt stellt sich nun die Frage, ob dies nicht auch im Religionskunde-, Philosophie- oder Ethikunterricht erreicht werden könnte. Aktuelle Befunde aus Deutschland zeigen, dass auch der Ethikunterricht erfolgreich ist und mitunter sogar bei den Schülerinnen und Schülern eine höhere Wertschätzung als der Religionsunterricht genießen kann.¹⁰ Das Interesse der Jugendlichen an religiösen und ethischen Fragen besteht offenbar unabhängig vom konkreten Fach. Was jedoch nur der Religionsunterricht bieten kann, ist eine von Seiten der Lehrkraft her authentische Positionierung im Dialog über Glaubensfragen. Denn der Religionskunde-, Philosophie- oder Ethikunterricht ist ein allein vom Staat verantwortetes Angebot, dem in dieser Hinsicht aufgrund der staatlichen Pflicht zur weltanschaulichen Neutralität klare Grenzen gesetzt sind und daher

6 Schweitzer, Friedrich: *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. Göttingen 2020, bes. 38ff.

7 Kunter, Mareike / Trautwein, Ulrich: *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn 2013.

8 Schwarz, Susanne: *Schülerinnenperspektiven und Religionsunterricht*. Stuttgart 2019.

9 Schweitzer, Friedrich / Haen, Sara / Krimmer, Evelyn: *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*. Göttingen 2019.

10 Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golde / Bohner, Annette / Nowack, Rebecca / Gronover, Matthias / Boschki, Reinhold: *Jugend - Glaube - Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster / New York 2018. – Und: *Wissner / Nowack / Schweitzer / Boschki / Gronover (Hg.): Jugend – Glaube – Religion II*. Münster / New York 2020.

lediglich eine distanzierte Betrachtung religiöser Themen gleichsam aus der wenig aussagekräftigen phänomenologischen Außenperspektive möglich macht. Bezüglich der – unweigerlich auch in weltanschaulich vermeintlich neutralen Unterrichtsfächern wie einem Religionskunde-, Philosophie- oder Ethikunterricht – stets vorhandenen eigenen Haltung der Lehrkraft verfügt darüber hinaus allein der Religionsunterricht über die unverzichtbare Möglichkeit einer transparenten Positionierung. In Abhängigkeit von der den Religionsunterricht jeweils verantwortenden Religionsgemeinschaft ist klar ersichtlich, dass es sich um eine evangelische, katholische, orthodoxe, muslimische, jüdische, buddhistische etc. Lehrperson handelt, die nun eben nicht rein distanziert beschreibend, sondern vielmehr aus der ihr je eigenen Perspektive auf die unumgänglichen Schüler/innenfragen „*Wie sehen Sie das? Was halten Sie davon? Was glauben Sie?*“ antwortet und antworten darf. Dabei geht es keineswegs darum, die Schülerinnen und Schüler zur Übernahme entsprechender Antworten zu bewegen, als vielmehr um eine reflektierende und hinterfragende Auseinandersetzung.

Die Ebene der eigenen Wahrheitsfragen und die Fragen danach, was persönlich relevant, lebensdienlich, hoffnungsstiftend und orientierungsgebend erscheint, unterliegt dann nicht der Vorgabe zur Ausklammerung aus dem Klassenzimmer, sondern darf religionspädagogisch begleitet zum Tragen kommen. Auch in entwicklungspsychologischer

Hinsicht müssen sich junge Menschen im Zuge ihrer Persönlichkeitsentwicklung an klar positionierten Erwachsenen reiben können, um selbständig denkend und handelnd zu werden. Diese Möglichkeit des Lehrens und Lernens ist allein im Religionsunterricht und dabei auch in seinen konfessionell- bzw. perspektivisch auch interreligiös-kooperativen Formen gegeben, wohingegen in einem weltanschaulich neutralen Rahmen rein religionskundlich und phänomenologisch beschreibend gearbeitet und unterrichtet werden darf. Dass diese Organisationsform von Religionsunterricht darüber hinaus auch die Umsetzung der in Deutschland in Art. 4,1 GG verankerten und staatlicherseits zu garantierenden Religionsfreiheit sowohl im positiven als auch – durch die Möglichkeit zur Abmeldung – im negativen Sinne gewährleistet, darf ebenfalls nicht unerwähnt bleiben.

Allerdings gerät auch dort, wo es um den persönlichen Glauben geht, der übergreifende schulische Horizont nicht aus dem Blickfeld: Alles, was in der Schule geschieht, darf nicht etwa der Hinführung zu einem bestimmten Glauben oder der Mitgliederbindung von Religionsgemeinschaften, sondern allein der Bildung dienen. Dies schließt andere Elemente und Dimensionen, die stärker erfahrungs- und handlungsbezogen sind, nicht aus. Dennoch liegen im Erwerb von Wissen, der Ausbildung von Pluralitäts- und Perspektivenübernahmefähigkeit sowie der Stärkung von Dialog- und Urteilsfähigkeit die besonderen Chancen von Unterricht.

Mehr als Unterricht: Religiöses Lernen im Schulleben

Religion und religiöses Lernen lassen sich nicht auf kognitive oder reflexive Prozesse reduzieren. Vielmehr gehören immer auch soziale, emotionale, rituelle, ästhetische und liturgische Aspekte mit hinzu, die sich im Unterricht allerdings nur andeutungsweise aufnehmen lassen. Deshalb ist es wichtig, religiöses Lernen auch außerhalb des (Religions-) Unterrichts im Schulleben wahrzunehmen. Dazu gehören auf jeden Fall Feste und Feiern im Jahreskreis, die heute oft auch in interreligiöser Kooperation gefeiert werden. Je nach Kontext und Altersstufe kommt auch Ritualen zum Wochen- oder Tagesbeginn und -ende eine wichtige Bedeutung zu. Ähnliches gilt für Schüler/innen- oder Schulgottesdienste. Noch mehr als bei der Teilnahme am Religionsunterricht muss dabei natürlich das Gebot der Freiwilligkeit beachtet werden. Die religiös-weltanschauliche Vielfalt steht alldem aber nicht entgegen. Vielmehr bietet beispielsweise die Wahrnehmung unterschiedlicher religiöser Feste aus Judentum, Christentum und Islam oder anderer Religionen eine wichtige Gelegenheit, Toleranz und wechselseitigen Respekt auszubilden.

Zum Schluss: Religiöse Bildung als Begleitung in Krisenzeiten

Die bislang vorgestellten Überlegungen beziehen sich überwiegend auf gezielt ausgestaltete Bildungsangebote. Allerdings sollte nicht gänzlich außer Acht gelassen werden, dass sich sowohl bei

den Kindern und Jugendlichen in der Schule als auch bei ihren erwachsenen Lehrpersonen darüber hinaus auch unabhängig von speziellen Bildungsangeboten beständig religiöse Lernprozesse vollziehen. So belegt ein erstaunlicher Befund der Studie „Jugend - Glaube - Religion“ beispielsweise, dass ungefähr 75 % der Jugendlichen zumindest ab und zu beten.“ Es liegt nahe, dieses Gebetsverhalten als Auswirkung größerer oder kleinerer Lebenskrisen zu interpretieren, die allerdings auch nach einer religiösen Verarbeitung verlangen. Insofern ist religiöses Lernen auch in der Schule immer schon im Gange, ehe dafür spezielle Angebote eingeführt werden. Umso wichtiger ist es, dass dieses informelle Lernen ebenso bei den formalen Bildungsprogrammen Berücksichtigung findet. Auch dafür ist die Corona-Pandemie und die brisante weltpolitische Situation ein Spiegel: Je stärker Lebenskrisen um sich greifen, desto wichtiger werden Religionsunterricht und religiöses Lernen in der Schule – als ein bewusst nicht vollständig verzwecktes und leistungsbezogenes, aber genau aus diesem Grund unverzichtbares Angebot.

Die unsere gesellschaftliche Realität bestimmende weltanschauliche Pluralität stellt sich immer auch als religiöse und konfessionelle Vielfalt dar. Dabei bleiben die Auswirkungen aktueller Flüchtlingsströme aus Osteuropa in dieser Hinsicht noch abzuwarten. Fest

11 Schweitzer et al. (2018), 90ff.

steht allerdings, dass die in der Bevölkerung entstandene und neu entstehende weltanschauliche und religiöse Vielfalt inklusive der damit verbundenen Chancen, Herausforderungen und Konfliktpotentiale auch in der Schule als bedeutsamem Lebensraum der Kinder und Jugendlichen zum Ausdruck und zur Sprache kommen muss – und dies kann nunmehr nicht durch religiöse „Unbildung“ im Sinne einer Ausblendung religiöser Themen und dem Verzicht auf Religionsunterricht an staatlichen Schulen gelingen, sondern allein durch religionspädagogisch professionell ausgestaltete religiöse Lern- und Bildungsvollzüge auf der Grundlage positioneller Transparenz und konfessionell profilierter Bestimmtheit.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass der Religionsunterricht nach den Schrecken des Zweiten Weltkrieges als eine Mahnung zum Frieden

und ein Zeichen für Menschlichkeit im Grundgesetz der BRD verankert wurde. Schien diese Mahnung angesichts vieler friedlicher Jahrzehnte an unmittelbarer Dringlichkeit zu verlieren, so führen die aktuellen weltpolitischen Entwicklungen die Bedeutung einer schulischen Bildung vor Augen, die nicht nur ökonomische Ziele, sondern auch das menschliche Bedürfnis nach einer persönlichen Auseinandersetzung mit religiösen Dimensionen und die in den Religionen verwurzelten Werte und Motive für ein friedliches Zusammenleben in Vielfalt ganz konstitutiv berücksichtigt. In diesem Sinne kann religiöse Bildung an der staatlichen Schule über die zuvor dargestellten Überlegungen hinaus als ein tief in der europäischen (Religions-)Geschichte begründetes Modell für einen friedlichen Umgang mit zunehmender religiös-weltanschaulicher Pluralität begriffen werden.

Eine Standortbestimmung des konfessionellen Religionsunterrichtes in der Superintendentenz Steiermark

Sabine Schönwetter-Cebrat

Vorbemerkung

Der konfessionelle Religionsunterricht ist in Österreich im Religionsunterrichtsgesetz¹ verankert:

„§ 1. (1) Für alle Schüler, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, ist der Religionsunterricht ihres Bekenntnisses Pflichtgegenstand an den öffentlichen und den mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten [...] [Schulen]. [...]“

§ 2. (1) Der Religionsunterricht wird durch die betreffende gesetzlich anerkannte Kirche oder Religionsgemeinschaft besorgt, geleitet und unmittelbar beaufsichtigt. [...]“

Der bekenntnisgebundene Religionsunterricht ist ein Pflichtgegenstand für alle Schüler*innen, die einer anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören.²

Zur Ausgangslage

Bereits seit vielen Jahrzehnten werden ökumenische Beziehungen in der Steiermark auf kirchlicher und schulischer Ebene im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichtes intensiv gelebt und gepflegt. Dies ist sichtbar im Bereich der Religionslehrer*innenfortbildung der beiden Privaten Pädagogischen Hochschulen, KPH Wien/Krems und PPH Augustinum Graz. Ein Aushängeschild ist seit dem Reformationsjubiläumsjahr 2017 die „Ökumenische Sommer.Bildung“, die

- ¹ Bundesgesetz vom 13. Juli 1949, betreffend den Religionsunterricht in der Schule (Religionsunterrichtsgesetz) ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009217/Religionsunterrichtsgesetz%2c%20Fassung%20vom%2003.04.2022.pdf (abgerufen 3.4.2022).
- ² Krobath, Thomas: *Religiöse Vielfalt als Vorgabe und Aufgabe. Facetten religiöser Pluralisierung an der KPH Wien/Krems*. In: Ders. / Lindner, Doris / Petschnigg, Edith (Hg.), *Nun sag, wie hast du 's mit der religiösen Vielfalt?* Wien 2019, 397–438: 400.

gemeinsam organisiert und in der letzten Sommerferienwoche für rund 1000 römisch-katholische und evangelische Religionslehrer*innen angeboten wird. Seit dem Studienjahr 2020/21 gibt es auch die Möglichkeit, das Bachelorstudium Primarstufe mit dem Schwerpunkt Evangelische Religionspädagogik mehrheitlich in Graz zu studieren.

Der römisch-katholische und der evangelische Religionsunterricht besetzen in der steirischen Bildungslandschaft traditionell noch einen hohen Stellenwert. Diesem Umstand, wie auch dem unermüdlichen Einsatz der Religionspädagog*innen war es zu verdanken, dass durch die coronabedingten Schulschließungen über 90 % der evangelischen Religionsstunden weiterhin angeboten werden konnten. Sowohl die seelsorgerliche Betreuung der Schüler*innen, wie auch die Vermittlung der Lehrinhalte wurden größtenteils gewährleistet.

Ein weiteres Kennzeichen für die Akzeptanz des evangelischen Religionsunterrichtes ist einerseits die relativ geringe Abmeldezahl, andererseits die geringe Anzahl der Schüler*innen, die am Ethikunterricht der Sekundarstufe II teilnehmen. Steiermarkweit wird dieser von 15 % aller Schüler*innen besucht.

Die gewachsene Vielfalt kooperativer Formen im Religionsunterricht

„Religiöse Bildung aber ist nicht nur eine Sache des konfessionellen Religionsunterrichts an den Schulen. Sie ist eine Aufgabe der Schule insgesamt. Darüber hinaus benötigen wir religiöse Bildung auf allen Ebenen der Gesellschaft, um ein friedliches Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft zu erreichen.“³

Demografische Entwicklungen, sinkende Kirchenmitgliederzahlen und die damit verbundene größer werdende Diaspora in den ländlichen Regionen wie auch der fehlende Nachwuchs von ausgebildeten Lehrkräften in Verbindung mit der *Pädagog*innenbildung Neu* hinterlassen auch in der steirischen Bildungslandschaft ihre Spuren. In den städtischen Ballungszentren wird der konfessionelle Religionsunterricht aufgrund der religiösen Diversität immer schwerer organisierbar.

Aus diesem Grund gab es 2014 den Beschluss der Kirchenpresbyterien A. B. und H. B., die evangelischen Schulämter mit der Erprobung von konfessionellen Kooperationen im Religionsunterricht zu beauftragen. Ab dem Schuljahr 2015/16 wurde dafür auch ein Kontingent kirchlich bezahlter Stunden zur Verfügung gestellt.

In der Steiermark wurden auf diözesaner Ebene regelmäßige Treffen gemeinsam mit dem Altkatholischen Schulamt, dem Bischöflichen Amt für Schule und Bildung, dem Schulamt der Freikirchen und dem Orthodoxen Schulamt etabliert. Deren wichtigstes Anliegen ist der gegenseitige Austausch über aktuelle (Aus-) Bildungsfragen.

An ausgewählten Schulstandorten wurden konfessionell kooperative Formen des gemeinsamen Religionsunterrichtes angeboten. Eine Besonderheit stellt hierbei das „Ökumenische Jahresprojekt“ dar. Auf Grundlage der Lehrpläne wird für die Dauer eines Schuljahres eine gemeinsame Lehrstoffverteilung durch die beiden Religionslehrer*innen erarbeitet. Die Fachinspektor*innen beraten begleitend. Der Unterricht erfolgt im Teamteaching in der einen gemeinsamen Wochenstunde. Am Schuljahresende ist die Evaluation in beiden Schülern abzugeben. Voraussetzung für das Gelingen ist das Einvernehmen unter den Pädagog*innen, die Bereitschaft (unbezahlte) Zeit zu investieren sowie das Interesse, mehr voneinander zu lernen.

Einen besonderen Platz in Bezug auf den konfessionell kooperativen Religionsunterricht nehmen die evangelischen Privatschulen der Diakonie Stiftung de La Tour ein. Diese Schulstandorte weisen einen geringen Anteil evangelischer Schüler*innen auf. Der Wunsch von Schulleitungen nach einem „christlichen“ Religionsunterricht ist auch aufgrund der reformpädagogischen Ausrichtung anzutreffen.

Mit dem Schulamt der Freikirchen gibt es seit dem Schuljahr 2014/15 eine „Vereinbarung über die gegenseitige Beauftragung im Religionsunterricht in der Steiermark“. Es ist dies ein Delegationsmodell, durch welches in der Praxis fast durchgehend freikirchliche Schüler*innen am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen.

Mit Beginn des Schuljahres 2019/20 ist die „Vereinbarung über die Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht“ mit dem Bischöflichen Amt für Schule und Bildung der Diözese Graz-Seckau wirksam geworden. Diese regelt alle Beispiele an Zusammenarbeit im Religionsunterricht.

Über einzelne Projekte hinausgehende interreligiöse Kooperationen im Religionsunterricht sind – ausgelöst durch das Forschungsprojekt der Katholisch-Theologischen Fakultät Graz zum „Christlich-islamischen Religionsunterricht“ – praktisch zum Erliegen gekommen. Mit dem Islamischen Schulamt gibt es durch den jährlich stattfindenden „Interreligiösen Studientag“ eine gute Zusammenarbeit im Bereich der Fortbildung.

Ziele der angeführten konfessionellen Kooperationen sind: (1) die Abmelde- und Austrittszahlen zu verringern, (2) religiöse Bildung für evangelische Schüler*innen in der Diaspora anzubieten, (3) die organisatorischen Rahmenbedingungen für evangelische Religionslehrer*innen und Schüler*innen zu verbessern, (4) die Sichtbarkeit und Integration evangelischer Religionslehrer*innen und Schüler*innen am Schulstandort zu stärken, (5) ein gelebtes Miteinander der Konfessionen für alle Beteiligten erfahrbar zu machen, (6) konfessionelle Vielfalt in Bezug auf die Lerngruppe und die Anwendungsbereiche kennenzulernen sowie (7) die ökumenische Sensibilität aller handelnden Personen zu fördern.

³ Körtner, Ulrich H. J.: *Allgemeinbildung, ethische und religiöse Bildung*. In: *Amt und Gemeinde* 68/3 (2018), 194–212.

Ausblick

Vom konfessionell getrennten Religionsunterricht über das interreligiöse Begegnungslernen bis hin zu kooperativen Formen mit konfessionslosen Schüler*innen wird auf internationalen Fachtagungen und Symposien über bereits bestehende und auch neue Kooperationsmodelle, wie Teamteaching

und Delegation beraten. Manches davon wird auch bei uns mutig lokal erprobt. Je nach Schulstandort wird es zukünftig in Abstimmung mit allen Beteiligten unterschiedliche Modelle für den Religionsunterricht brauchen. Hilfreich dazu wird folgender Leitgedanke sein: „Jeder soll von da, wo er ist, einen Schritt näherkommen“.⁴

Unterschiede und Gemeinsames erfahrbar machen

Erfahrungen mit dem Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht am ORG in Seiersberg

Friedrich Eckhardt und Elke Kanduth

Sie kennen doch sicher den alten Witz vom Papst, der zum ersten Mal in die Sauna geht, es sehr genießt und am nächsten Tag gleich wieder das wohl-tuende Schwitzbad genießen will, worauf ihm aber gesagt wird: „Das ist leider nicht möglich, Heiliger Vater, morgen ist gemischte Sauna!“ „Ach“ sagt er da, „die paar Evangelischen stören doch nicht.“

Der Schulalltag ähnelt der oben genannten Situation in der Sauna; der katholischen Mehrheit steht eine evangelische Minderheit gegenüber. Es stellt sich die Frage: Was tun mit den „paar Evangelischen“, die im Kontext des RU irgendwo im riesigen Bauch des Schulhauses verschwinden und nicht mehr gesehen werden? Die evangelischen Kolleg*innen werden hier und da gesehen, man tauscht sich manchmal ein bisschen aus, aber reale religionspädagogische

Zusammenarbeit findet zu selten statt. Die protestantischen Schüler*innen werden aus dem Klassenverband gerissen und separat unterrichtet, weil prinzipiell davon ausgegangen wird, dass die konfessionellen Unterschiede zu groß sind oder die Sorge herrscht, dass das Profil der jeweiligen Kirche verloren geht und vielleicht sogar Konversionen begünstigt würden. Doch es geht auch anders: gemeinsam - kooperativ!

Mit Schuljahr 2020/2021 haben wir, Elke Kanduth (r. k.) und Friedrich Eckhardt (ev.) am ORG der de La Tour Schulen in Seiersberg das Projekt des kooperativen Religionsunterrichtes gestartet. Ausgangspunkt für die Kooperation war *zum einen* die Rahmenbedingung vor Ort: dem Religionsunterricht im schulischen Kontext mehr Gewichtung zu verleihen und dem reformpädagogischen Kon-

⁴ Kermani, Navid: *Jeder soll von da, wo er ist, einen Schritt näherkommen*. München 2022.

zept des Schulstandortes – möglichst die Jahrgänge für einzelne Gegenstände nicht zu trennen – entgegenzukommen. *Zum anderen* hat uns auch das persönliche Interesse an der konfessionsübergreifenden Idee zum Versuchsmodell motiviert.

Die vorgefundene religiöse Haltung seitens der Schüler*Innen hat uns im Nachhinein in unserer Entscheidung bestätigt: Die Konfessionsidentität seitens der Schüler*innen weist nach unseren Beobachtungen keine bis wenig Bedeutung auf. D. h. es ist zwar klar, evangelisch/katholisch zu sein, hat aber im Alltag keine Bedeutung. Generell ist wenig kirchliche Beheimatung bei den Jugendlichen zu erkennen. Hier ist auch der Säkularisierungsprozess der Gesellschaft anhand von Entkirchlichung, Entkonfessionalisierung und religiöser Individualisierungsprozesse erkennbar.

Wir stellen durch diese Art des kooperativen Unterrichtens eine Bereicherung für alle Beteiligten fest. Für die Schüler*innen ergeben sich Vorteile, sie lernen aus erster Hand die Positionen der Schwesterkirche kennen und bleiben im Klassenverband. „Ich finde es ganz cool. Da es ja egal ist, welche Religion man hat. Man ist eine Gemeinschaft.“ „Ich finde es toll, dass wir alle gemeinsam unterrichtet werden. Das stärkt die Klassengemeinschaft“ lauten zwei von vielen weiteren, ähnlich klingenden Feedbacks auf die Kooperation seitens der Schüler*innen. Eine andere Rückmeldung unterstreicht die Bereicherung der „anderen Perspektive“, die durch das gemeinsame Unterrichten präsent ist

und miteinfließt. „Ich finde es gut, beide Religionen gemeinsam zu unterrichten, weil man den Unterricht mit allen seinen Freunden hat und weil man auch eine andere Perspektive kennenlernt.“ Der Unterricht durch zwei Personen gestaltet ist abwechslungsreicher und kreativer.

Das „Anderssein“ durch die Konfessionszugehörigkeit wird aufgehoben und die Gemeinschaft des einzelnen Jahrganges – die im Vergleich mit anderen Schulstandorten ohnehin eine kleinere Gruppengröße darstellt – bleibt gewahrt. Der kooperativ geführte Religionsunterricht wird als Ort des lebendigen Austausches erlebt und das christliche Grundprinzip der „Koinonia“ wird real verwirklicht. Den Jugendlichen wird dadurch greifbar ein Bild von Kirche jenseits des Trennenden vermittelt und vorgelebt. „Es ist schön zu sehen, wie Menschen zusammen unterschiedliche Religionen teilen.“ meldete ein Jugendlicher zurück. Die kreative und kongeniale Zusammenarbeit der RL spiegelt sich auf der Seite der Schüler*innen in Form der besonderen Horizonterweiterung wider.

Uns ist es ein Anliegen, dass die Werte und Inhalte beider Kirchen gleichberechtigt nebeneinanderstehen und wertschätzend kommuniziert werden. Gerade in Zeiten der zunehmenden Entkirchlichung ist es uns dadurch möglich und wichtig, unser gemeinsames christliches Erbe konfessionsübergreifend weiterzugeben. Weil auch in den Familien oft keine gelebte Glaubenspraxis mehr erkennbar ist und die religiöse Erziehung in den Augen der Eltern bei dem /der Religionslehrer*in liegt, stellt

somit der Religionsunterricht oft den einzigen, dadurch aber auch mit Sicherheit wichtigsten Ort der Begegnung mit dem christlichen Glauben dar.

Der RU versucht einen Zugang zum gelebten Glauben zu eröffnen sowie die Möglichkeit, sich mit den Grundfragen des Lebens und den Antworten des christlichen Glaubens auseinanderzusetzen. Wir lehren und leben Ökumene. Wir zeigen dadurch auf, wie christliche Werte in einer säkularer werdenden Gesellschaft von beiden großen Kirchen verwirklicht werden können. Kirchengeschichtliche Gräben können dadurch überwunden werden und am Beispiel der ökumenischen Kooperation Zeugnis für lebendigen, wachsenden und interkonfessionellen Austausch geben.

Dabei orientieren wir uns am jeweiligen konfessionellen Lehrplan, arbeiten Gemeinsamkeiten heraus und bleiben dennoch im Rahmen der speziellen Konfession. Gemeinsame christliche Werte und Inhalte (Schöpfungstheologie, jesuanische Ethik, Gottesbilder, Bibelarbeit u. v. m.) werden kompetenzorientiert unterrichtet und vermittelt: im Bewusstsein des gemeinsamen christlichen Erbes, aber genauso im Hinblick auf das Unterscheidende und Trennende. Im Unterricht wird der teils unterschiedliche Zugang (z. B. Sakramententheologie) klar vermittelt und dargestellt: In Wertschätzung des anderen wird das Eigene sogar dadurch noch profilierter und klarer ausgedrückt und benannt.

Ziel des Konzeptes ist es, in der Auseinandersetzung mit der anderen Konfession das Besondere der eigenen

Konfession zu entdecken, einen eigenen religiösen Standpunkt zu entwickeln und dabei Respekt und Toleranz für den jeweils anderen Zugang einzuüben. Die Jugendlichen sollen auch Kompetenzen im Sinne konfessionellen und religiösen Orientierungswissens und einer entsprechenden Dialogfähigkeit erwerben können. Der Religionsunterricht kann aber den Kirchen primär keine Mitglieder erschließen. Das bleibt die Aufgabe der Kirchen selbst. Umgekehrt dürfen Kirche und Kirchenmitgliedschaft auch im Religionsunterricht nicht ausgegrenzt werden.

Wissen und Information über andere Konfessionen oder Religionen ist von grundlegender Bedeutung. Denn Konfessionalität findet sich unter den Rahmenbedingungen schulischen Lernens im Kontext künstlich inszenierter Lernprozesse wieder, in dem sich die „*Religion des Religionsunterrichts*“ als Bildungsgegenstand in Reflexionsräume gestellt sieht, die deutlich zu unterscheiden sind von Orten und Formen des gelebten Glaubens. Diese „Schulreligion“ dient im Kontext eines religiösen Bildungsprozesses in erster Linie der persönlichen Orientierung und religiösen Positionierung der Schüler*innen. Der RU wird daher *nicht* als Ort der Glaubensunterweisung begriffen und folgt seinen eigenen Gesetzen religiösen Lernens in der Schule.

Im kooperativen Religionsunterricht geht es uns zusammenfassend um das vertiefende Bewusstsein der eigenen Konfession, die Erfahrbarmachung der ökumenischen Offenheit der Kirchen und die Möglichkeit der authentischen

Begegnung mit der jeweils anderen Konfession. Als Lehrende ist die Kooperation für uns selbst ebenfalls eine inspirierende, wenn auch arbeitsintensive Ergänzung: der regelmäßige Austausch, das gemeinsame Planen und Vorbereiten der Unterrichtseinheiten unter der Berücksichtigung beider Lehrpläne (die in einen gemeinsamen Jahresplan integriert und von beiden Schulämtern supervidiert sind) trägt zu einem regen Unterrichtsgeschehen bei, in dem die Stärken und Anliegen jeder Lehrperson verwirklicht sind.

Auch dadurch lernen wir voneinander und miteinander; die regelmäßige Reflexion der eigenen Unterrichtstätigkeit schärft den Blick für die eigene Position und erweitert gleichzeitig den Blick und das Wissen um und über die Schwesterkirche. Materialtausch, Methodenvielfalt, theologischer Diskurs etc. garantieren einen anderen Unterrichtsertrag als den des*der religionspädagogischen Einzelkämpfer*in, die wir konfessionsunabhängig im Schulalltag ohnehin sind. Die Kooperation stärkt auch das gemeinsame Auftreten als Religionsteam im Kollegium, in dem wir als RL viel zu oft ein Fußnotendasein führen.

Die Betonung der Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen verbindet und bestärkt, die gemeinsamen Herausforderungen und Probleme der pluralen Lebenswelten der Postmoderne besser bewältigen zu können.

Die Grenzen der Kooperation liegen unserer Ansicht nach in den unterschiedlichen dogmatischen Zugängen,

beim Amts- und Kirchenverständnis und darin, den Jugendlichen zum Teil zwei in sich verschiedene Zugänge und Wirklichkeiten darzulegen. Wobei die Grenzen zugleich auch wiederum eine anregende Herausforderung für uns als Unterrichtende sind. Wir stellen uns der Aufgabe, die an die Kirchen gerichtet ist, die Lehrunterschiede wahrzunehmen, aber nicht als trennende, sondern zur Weiterarbeit anregende Impulse. Die Differenzen werden dabei nicht kaschiert oder negiert, sondern klar und deutlich benannt und entsprechend bearbeitet. Die jeweilige katholische / evangelische Identität, die ja schon viele Jahre Zeit zu reifen hatte, bleibt aufrecht.

Konfessionell-kooperativer RU kann potenziell noch mehr als nur ökumenische Andachten gestalten: Katholische und evangelische Lehrer*innen verantworten gemeinsame Projekte, arbeiten in ihren Fachschaften zusammen, tauschen Unterrichtsmaterialien aus, sprechen Jahresplanungen ab und unterrichten im Teamteaching. Vor allem kann das alles den Jugendlichen zeigen, dass Trennendes durch entsprechendes Wollen auch in einem Miteinander münden kann. *Last but not least* beinhaltet das Kooperationsmodell auch ein demokratisches Momentum: Wie geht die Mehrheit mit der Minderheit um? Welchen Stellenwert hat sie? Wird sie gesehen? Was darf gesehen werden? Was darf die Minderheit im Schulalltag? Das heißt: Hier geht es gesellschaftspolitisch um mehr als „nur“ den RU!

Im Hinblick auf die Maturafähigkeit ist in der Praxis herauszuarbeiten,

wieweit durch die Kooperation ein gemeinsam erstellter Themenpool beiden Lehrplänen gleichermaßen gerecht wird.

Die unterschiedliche Schüler*innenzahl und Gruppengröße der jeweiligen Konfession und in Folge die verschiedene Anzahl an Werteinheiten macht durch schulrechtliche Rahmenbedingungen die Kooperation auch schwierig und zeigt hier eine andere Grenze auf.

Trotz der genannten Grenzen empfehlen wir eine Fortsetzung dieses Modells und sehen das Projekt der Kooperation am Schulstandort Seiersberg ausbau- und erweiterungsfähig. Eventuell sogar in einer Implementierung als Schulversuch.

Allerdings wäre es eine Schwarzweiß-Malerei, pauschalisierend zwischen einer der beiden Formen zu entscheiden. Im Hinblick auf die zahlreichen gesellschaftspolitischen und kirchlichen Herausforderungen und die wachsende Säkularisierung ist das Kooperieren der christlichen Konfessionen gerade im schulischen Kontext ein zukunfts-

strächtiges Modell. Ein weiterer Aspekt für das stärkere Miteinander ist auch die dazugekommene verpflichtende Wahlmöglichkeit des Ethikunterrichtes. Die persönlichen Beziehungen und Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Lehrer*innen sowie die örtlichen Voraussetzungen spielen eine wichtige Rolle in den Vorüberlegungen zur Entscheidung für oder gegen eine kooperative Form des Unterrichtens.

Gerade durch die säkularen Herausforderungen der Moderne sollten wir unserem Namen gerecht werden und als „Gesalbte“ miteinander das Evangelium der Jugend eröffnen, sofern die Unterrichtenden dieses miteinander tun wollen und können. Dabei bleiben wir unseren Konfessionen treu, erweitern aber unser Spektrum durch die Sichtweise des anderen Zugangs. Je nach Schulstandort sehen wir beide Formen des RU, konfessionell und kooperativ, als zukunftsstauglich und pädagogisch sinnvoll an. *„Let's do oikumene – let's be Christians.“*

Konfessionellen Religionsunterricht weiterdenken

Ein Gespräch mit Thomas Krobath und Florian Bachofner-Mayr

Die Fragen stellte Romana Schusser.

RS: Wo sehen Sie Stärken und Problemfelder des konfessionellen Religionsunterrichts (RU)?

FBM: Ich spreche als Lehrer für Katholische Religion und Ethik – früher in Wien, jetzt in Oberösterreich. Bei meinem Wechsel rechnete ich mit einem größeren Unterschied zwischen Groß- und Kleinstadt, aber die Stärken und die Problemfelder sind in den unterschiedlichen Kontexten eigentlich recht ähnlich.

Ich fange mit den Problemfeldern an. Da ist zum einen das strukturelle, quantitative Problem: Die Zahl derer, die sich für den RU anmelden, sinkt, auch im ländlichen Bereich, unter anderem wegen der demographischen Entwicklung.

Zum andern gibt es ein inhaltliches Problemfeld. In Österreich ist über Jahrzehnte das Bild entstanden: Religion ist

das Fach, wo wir singen, beten und diskutieren – es soll nichts mit Leistung oder Beurteilung zu tun haben. Bei aller Kritik an der Normierung und Leistungsorientierung im Schulsystem, die ich teile: Wenn man RU nur mehr so betreibt, wird er irrelevant. Die staatliche Schulaufsicht wird ihn als Schulfach infrage stellen. Ja, RU soll auch ein Stachel im Fleisch der „totalen Leistungsorientierung“ sein. Aber ich sehe einen Bedarf, dass es – provokant gesagt – mit dem katholischen RU wieder stärker in Richtung „echtes Schulfach“ gehen muss. In Schulbüchern für katholischen RU in Deutschland, die ich im Rahmen meiner Mitarbeit an den neuen österreichischen Schulbüchern untersuche, wird viel mehr auf Kognition gesetzt. Religion zeigt sich dort als etwas, das man lernen

muss, um es zu verstehen und später auch diskutieren zu können.

Zu den Stärken des konfessionellen RU muss vor allem die Frage gestellt werden: Wo ist das Eigene des RU? Ich denke, es ist der gelebte Umgang mit Religiosität. Der klassische Anspruch, dass der RU ein Teil des Auslebens eigener Religiosität ist, muss heute aber anders gefasst werden. Die meisten SuS, mit denen ich zu tun habe, sind katholisch getauft, aber bringen kaum eigene gelebte Religiosität mit, haben weder Ahnung noch Praxis. Genau hier hat der konfessionelle RU seine Funktion: Im RU kann man spirituelle Vertiefung kennenlernen. Der Ethikunterricht ist fast ausschließlich kognitiv angelegt. Beim RU kann es *auch* um die Verbindung von Lernen und Leben gehen. Ob es aber ein *konfessioneller* RU sein muss, der diesen Beitrag leistet, würde ich an diesem Punkt noch offenlassen.

TK: Meine Perspektive ist von der evangelischen Minderheitssituation geprägt. In unserem Land ist die Symbolik der *civil society* katholisch geprägt. Das gilt dann oft als „normal“. Der RU ist aber auch vom Kontext unseres Schulsystems geprägt. Die Schulpflicht wurde unter Maria Theresia aus militärischen Gründen eingeführt: Die Generäle wollten besser gebildete Soldaten. Gehorsams- und Obrigkeitsdenken bildete den Anfang der Schulkultur. RU war lange Zeit identisch mit katholischem RU und sollte implizit auch den Untertanengeist fördern. Später kamen andere Konfessionen mit RU dazu.

Heute sind es fünfzehn Religionsgemeinschaften, die RU verantworten. Aber die Erwartung, dass der RU dazu

beiträgt, „ordentliche Staatsbürger*innen zu erziehen“, schwingt noch immer mit. In Spannung dazu steht, was die Kirchen in ihren offiziellen Verlautbarungen mit dem RU verbinden. Da sind wir auf der Höhe der religionspädagogischen Entwicklung und weit weg von „Glaubensunterweisung“ und Obrigkeitsdenken. Es geht um (religiöse) Mündigkeit und Verantwortungsübernahme. Trotzdem hält sich von außen noch immer die Zuschreibung: „Im RU bekommt man die kirchliche Lehre eingepfht.“

Außerdem besteht ein *gap* zwischen der hochmodernen Religionspädagogik einerseits und der schulischen Praxis des RU andererseits. Das hängt auch mit der Minderheitensituation zusammen: Es gibt oft einen Mangel an gut ausgebildeten Fachkräften.

„Der Religionsunterricht hat gerade für religiöse Minderheiten eine wichtige identitätsvergewissernde Funktion.“

FBM: Die Spannung zwischen einem modernen Lehrplan und der Praxis kenne ich auch. Gerade wurde der neue Lehrplan für katholischen RU in der Sekundarstufe I eingeführt und das Schulbuch dazu ist neu erschienen. Eine Reaktion war: „Und wo sind meine Lieder, meine Gebete? Wo ist die Glaubensunterweisung?“. Auch Ablehnung spricht sich aus: „Was das Schulbuch liefert, ist Religionskunde, nicht RU!“ Für mich gehört beides zusammen – das Wissen und der Erfahrungsbezug.

TK: Vorher haben Sie den RU einen „Stachel im Fleisch“ der Schule genannt. Das ist mir auch wichtig. Oft stecken hinter „ungewohnten“ Projekten Religionslehrkräfte, die innovative Schübe bringen. Oft sind es die Religionslehrkräfte, die in Konflikten die Stimme für SuS erheben.

RS: Ich denke daran, dass die Religionslehrkräfte bei Situationen, in denen es Trauerarbeit braucht, oft plötzlich gefragt sind. Sie gelten als Expert*innen für Gefühlsnotlagen, während der RU sonst weniger hoch angesehen ist.

FBM: Das passt dazu, dass der RU als „leistungsbefreite Zone“ die Chance für eine andere Vertrauensbasis zwischen Lehrkräften und SuS gibt. Es kann beim konfessionellen RU nicht um reine Wissensvermittlung gehen. Aber auch hier gibt es die Kehrseite: Wenn jemand die Lehrkraft nicht „mag“, dann ist er oder sie schnell weg.

RS: Wo sehen Sie die Stärken und wo die Herausforderungen bei der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht?

TK: Konfessionelle Kooperation ist eine Form des konfessionellen RU, keine Alternative dazu. Das Modell stammt aus Deutschland. Dort kooperieren vor allem die beiden Großkirchen, evangelisch und katholisch. In Österreich hat man das Modell bald aufgegriffen, aber in einer anderen Gemengelage mit der katholischen Mehrheitskirche und

kleinen Minderheiten. In Wien findet KoKoRU seit 2002/2003 mit katholischer, evangelischer, altkatholischer und orthodoxer Beteiligung statt. Hier gibt es eine ausreichende „kritische Masse“ an evangelischen Religionslehrkräften. Die evangelischen Fachinspektor*innen und Religionslehrkräfte, aber auch die orthodoxen Kolleg*innen waren von Anfang an stark engagiert. In Volksschulen und Sek I wird KoKoRU schon über zwanzig Jahre praktiziert und mittlerweile auch in der Sek II (AHS und BHS). Im berufsbildenden Schulbereich gab es immer schon Formen der Zusammenarbeit, weil dort RU gar nicht anders geht. So gibt KoKoRU dem, was vielfach in einer Grauzone geschah, ein pädagogisches Konzept und einen rechtlichen Rahmen.

Dazu ein persönliches Beispiel: Als ich vor Jahren an einer HTL unterrichtete, war ich auf die Zusammenarbeit mit den katholischen Kollegen (damals dort ausschließlich Männer) angewiesen. In den ersten Wochen jedes Schuljahrs ging ich täglich durch die Klassen und suchte nach evangelischen SuS, die ich für einen RU zu gewinnen versuchte. Organisatorisch aber waren dann die verstreuten evangelischen SuS in katholischen RU-Gruppen und ich wanderte „im Radl“ durch den katholischen RU, sodass ich innerhalb von zwei Monaten mindestens einmal jede konfessionell gemischte Gruppe besuchte. Außerdem hatte ich im Schnitt zwei bis drei eigene evangelische RU-Stunden.

FBM: An meinen Schulstandorten gab es einzelne kooperative Projekte, aber

nie habe ich Kooperation als Regelform des RU erlebt. Aus meiner Praxis heraus stelle ich mir KoKoRU schwierig vor – rein organisatorisch, nicht wegen inhaltlicher Bedenken. Außerhalb der Großstädte sind allein schon die Wege länger. Meine evangelischen Kolleg*innen müssen viel Zeit für die Wege zwischen ihren Schulstandorten einsetzen. Und dann die Termine: Der orthodoxe RU an unserer Schule findet an einem Nachmittag pro Woche statt – es gibt eine Stunde für die gesamte Unterstufe und eine Stunde für die Oberstufe. Ich habe den Kollegen noch nie getroffen: Er gibt orthodoxen RU in der ganzen Region.

Das Modell des KoKoRU ist spannend. Ich kann mir vorstellen, dass es in Wien gut funktioniert. Aber es hängt von Bedingungen ab, die in Österreich nur ausnahmsweise gegeben sind. Deshalb sehe ich es auch nicht als Alternative zum konfessionellen RU.

Eine zweite Anfrage an den KoKoRU ist für mich seine Personenabhängigkeit. Das Gelingen hängt auch davon ab, wie gut man – inhaltlich und auch persönlich – miteinander auskommt. Wenn man mit jemand arbeiten muss, der eine ganz andere Ausrichtung vertritt, wird die Kooperation schwierig, gerade auch, weil wir als Religionslehrkräfte eine persönliche Beziehung zu den SuS aufbauen sollen. Wenn zudem die Lehrkraft dauernd wechselt, wird die Pflege der Vertrauensbeziehungen, die für den RU so entscheidend ist, erschwert.

TK: Ich sehe die Ambivalenz. Natürlich legt sich KoKoRU in der Großstadt

nahe, aber er gelingt auch in anderen Regionen Österreichs. In Salzburg läuft KoKoRU sogar schon länger als in Wien, z. B. in der Volksschule des Evangelischen Diakonievereins. Ein ländliches Paradebeispiel ist die Volksschule im Kleinwalsertal. In Hall in Tirol, in Innsbruck, in Kärnten und anderswo gab es immer wieder zeitlich begrenzt erfolgreiche Kooperationen.

„Aus meiner Praxis heraus stelle ich mir KoKoRU schwierig vor – rein organisatorisch, nicht wegen inhaltlicher Bedenken.“

Allerdings stellen sich den Minderheiten im KoKoRU heikle Fragen. Was heißt KoKoRU für eine vereinzelt orthodoxe Schülerin an einer Schule? Bekommt sie noch genug von ihrer eigenen Religion mit? Wo entsteht bei KoKoRU Druck für Religionslehrkräfte aus Minderheiten, wenn sie mit jenen, die personell und auch vom religionspädagogischen Material her breiter aufgestellt sind, Schritt halten müssen? Bei Minderheiten, die demographisch wachsen, spielt auch das Anliegen eine Rolle, sich mit eigenem RU zu profilieren und einzubringen.

Bezüglich der genannten Obrigkeitstradition ergibt sich noch ein anderes Spannungsfeld. In keinem anderen europäischen Land gibt es eine so große Vielfalt an Religionsunterricht. Wir führen hier keine Diskussionen, ob es islamischen RU geben soll – wir haben

ihn. So entspricht die Schule strukturell gut der religiösen Vielfalt der Gesellschaft. Der RU hat gerade für religiöse Minderheiten eine wichtige identitätsvergewissernde Funktion. Die obrigkeitliche Tradition kommt dann wieder zum Vorschein, wenn es darum geht, Religionsgemeinschaften mithilfe des RU quasi zu „domestizieren“. Das betrifft alle Religionen. Ich erinnere an die Konflikte, wenn die Caritas oder die Diakonie Positionen vertreten, die politisch nicht erwünscht sind.

RS: Wie schaut es mit den Stärken des KoKoRU aus?

FBM: Da schließe ich an die grundlegende Einsicht an: Das Lernen am Menschen, an den Erfahrungen, ist bei religiöser Bildung ein zentraler Faktor. Der KoKoRU kann dafür gute Möglichkeiten geben. Ich denke, auch das Aufbrechen des geschlossenen Raums ist etwas Gutes. Die „geschlossene“ Haltung, die man manchmal in Bezug auf den konfessionellen RU noch hört – „Das ist *Unseres*, da sind wir unter uns, da darf niemand anders hinein.“ – wird aufgebrochen.

Die wenigsten Kinder bringen noch eine konfessionelle Prägung mit. Das hat seit 2020 zugenommen. Die klassischen Rituale – zu Weihnachten, vielleicht auch zu Ostern in die Kirche zu gehen und Traditionen zu leben – wurden seit 2020 radikal weggestrichen und kommen wohl so rasch nicht wieder. Dadurch wird fraglich, wie viel man voneinander lernen kann. Ich stelle mir vor, dass ich meinen RU in der vierten Klasse Gymnasium mit dem evangelischen

Kollegen zusammenlege. Die SuS, an die ich gerade denke, wissen inzwischen viel und bringen sich eigenständig ein. Aber wenn man sie bitten würde, den evangelischen Mitschüler*innen etwas über ihre „katholischen Erfahrungen“ zu erzählen, wüssten sie nicht so recht, was gemeint ist. Sie könnten sagen, was sie über das katholische Christentum gelernt haben und was sie darüber denken. Das ist wertvoll. Aber KoKoRU erhebt einen anderen Anspruch: Es geht darum, in die ökumenische – oder sogar, wo möglich, transreligiöse – *Begegnung* zu kommen.

Wenn die fehlende konfessionelle Sozialisation der SuS nun aufseiten der Lehrkräfte, die mit der eigenen Konfession tief vertraut sind, auf die Haltung trifft, dass das Katholische „selbstverständlich“ sei, ergeben sich Fragen für den konfessionellen RU selbst. Noch immer wird viel zu selbstverständlich vorausgesetzt, dass die SuS mitbeten und mitsingen wollen. Ich sehe das kritisch. Ich kann mir aber vorstellen, dass sich das in einer religiösen Minderheit anders darstellt, dass dort die SuS viel bewusster im RU sitzen.

TK: Ja und nein! Das Nachlassen der religiösen Sozialisation bekommen wir Evangelischen auch stark zu spüren. Es ist aber grundsätzlich eine Falle für den KoKoRU, SuS als „Expert*innen“ für ihre Religion oder Konfession zu „instrumentalisieren“. Den Unterricht darauf abzustellen, dass SuS verschiedener religiöser Bindung miteinander in Dialog treten, ist unrealistisch und verfehlt. Beim Teamteaching können SuS solchen Dialog

eventuell bei ihren Lehrer*innen beobachten. Konfessionelle Begegnung hingegen findet statt, wenn sie didaktisch inszeniert wird. Dabei ist jedoch eine Gruppe noch gar nicht bedacht: Die SuS ohne religiöses Bekenntnis (o.r.B.). Nicht nur im evangelischen RU sind immer mehr SuS o.r.B. Das fordert die Lehrkräfte schon jetzt heraus: Wenn diese SuS nicht bewusst adressiert werden, werden sie als Evangelische oder Katholische subsummiert und als SuS o.r.B. exkludiert.

An den KoKoRU richten sich pädagogisch hohe Erwartungen: Er soll Toleranz und Perspektivenwechsel einüben. Die Frage ist, wie das praktisch geht. Beim schönen Begriff „Perspektivenwechsel“, den wir in den Beschreibungen des KoKoRU verwenden, ist noch recht unklar, was er didaktisch meint. Die Religionspädagogik muss dafür Konzepte liefern, sonst wird der KoKoRU für die Lehrkräfte zur blanken Überforderung, besonders im Delegationsmodell – wenn eine Lehrkraft eine gemischte Gruppe mit verschiedenen Konfessionen unterrichten soll.

KoKoRU ist eine anspruchsvolle Unterrichtsform, die den Religionslehrer*innen einiges abverlangt. In der Begleitforschung kommt das deutlich zum Ausdruck, aber auch die andere Seite des Aufwands: die Bereicherung durch Austausch und Zusammenarbeit.

Trotz aller Anfragen denke ich: Das Lernen in gemischten Gruppen im KoKoRU ist eine tolle Chance. In unseren empirischen Studien ist das Feedback der SuS zum KoKoRU durchwegs positiv.¹ SuS in der Sek I meldeten zurück, wie

froh sie sind, gemeinsam zu lernen – und fragten, warum die muslimischen oder buddhistischen SuS nicht auch dabei sind.

„An den KoKoRU richten sich pädagogisch hohe Erwartungen: Er soll Toleranz und Perspektivenwechsel einüben. Die Frage ist, wie das praktisch geht.“

FBM: Diese Erfahrung mache ich auch: Die SuS wundern sich beim konfessionellen RU über die Trennung. Das wäre eine gute Basis, um in ein gemeinsames religiöses Lernen hineinzukommen. Es stellt eigentlich auch eine Anfrage an das Modell des KoKoRU, das ja bewusst mit der *Unterschiedlichkeit* der Konfessionen arbeitet. Die SuS denken da schon anders, gemeinschaftlicher. Wie sähe es aus, *gemeinsam* an religiösen Fragen zu arbeiten?

Vor 10 Jahren wurde in Oberösterreich flächendeckend der Ethikunterricht in den AHS-Oberstufen eingeführt, zunächst als Schulversuch, inzwischen im Regelsystem. Manche forcieren von da aus: Wir wollen auch in weltanschaulichen Fragen *gemeinsam* im Klassenverband lernen. Dabei geht es nicht um ein Eintreten gegen den RU oder gegen die weltanschauliche Vielfalt. Es

¹ Krobath, Thomas / Lindner, Doris: Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. In: ÖRF 25/2 (2017), 164–172; online: oerf-journal.eu/index.php/oerf/article/view/101/55 (abgerufen 4.3.2022).

bezeugt vielmehr, dass die obrigkeitliche Tradition überwunden ist: Ethik- und Religionsunterricht werden nicht mehr als „Einüben einer Lehre“ begriffen, sondern als Austausch, in dem verschiedene Orientierungen ihr Recht haben. Ich habe es schon erlebt, dass sich Klassen insgesamt für den Ethikunterricht entscheiden, um alle zusammenzubleiben.

Sie meinten, von den SuS käme nur positives Feedback zum KoKoRU. Werden nur die befragt, die sich für den KoKoRU entschieden haben oder auch die Abgemeldeten?

sion oder Religion immer wieder eine Zeit miteinander haben und dann in die gemischte Gruppe zurückzukehren, ist etwas anderes als grundsätzlich getrennter konfessioneller RU.

Im Oktober 2021 veranstalteten wir an der KPH in Wien ein Symposium zum KoKoRU. Da zeigte sich: Es geht in Richtung der Einbeziehung auch der nicht-christlichen Religionen.²

FBM: An der Schule, an der ich unterrichte, haben wir viele muslimische SuS, aber es gibt keinen islamischen RU. Wir könnten locker eine volle Lehrverpflichtung mit islamischem RU besetzen. Aber es ist schlicht keine Lehrkraft zu finden. Wir fragen jedes Jahr an und erhalten als Antwort: Auch mittel- und längerfristig wird es nicht möglich sein, diesen SuS ihren RU bereitzustellen. So ist aber auch kein transreligiöser KoKoRU möglich. Als katholischer Religionslehrer kann ich allein keinen KoKoRU mit muslimischen SuS halten.

RS: Haben die muslimischen SuS dann eine betreute Freistunde oder Ethikunterricht?

FBM: In der Oberstufe haben sie Ethikunterricht. In der Unterstufe haben die muslimischen SuS betreute Freizeit. Als Lehrkraft bekommt man wenig bis gar nichts für Betreuungsstunden bezahlt. Es ist auch eine etwas undankbare Aufgabe. Manchmal wird basal für Ordnung gesorgt, manchmal wird der EDV-Saal aufgesperrt und die SuS spielen am Computer. Wenn es nur wenige betrifft und die Schule keine Betreuungsstunde bezahlt,

haben die SuS komplette Narrenfreiheit. Entsprechend „spannend“ ist die Konkurrenz der betreuten Freizeit zum RU.

Ich sehe da eine große Bringschuld: Da ist eine immer größere Gruppe, für die entweder kein eigener RU angeboten wird (weil sie muslimisch sind) oder die sich (weil sie o. r. B. sind) zum RU nicht anmelden – und diese SuS erhalten keine ethische oder religiöse Bildung, obwohl sie darauf doch als Teil ihrer schulischen Bildung ein Anrecht hätten. „Ethikunterricht für alle“ einzurichten, ginge am Problem vorbei. Was fehlt, ist nicht nur ethische, sondern auch religiöse Bildung.

RS: Was bedeutet die Einführung des Ethikunterrichts für den Religionsunterricht?

FBM: Wenn man sich die Lehrpläne, vor allem aber die Schulbücher für den Ethikunterricht ansieht, legt sich der Eindruck nahe, es handle sich um Philosophie mit praktisch-philosophischem Schwerpunkt. Es geht um Kognition und Leistungsorientierung. Der Erfahrungsbezug, das Persönlichkeitsbezogene fehlt an vielen Stellen.

Der Ethikunterricht ist deshalb keine echte Alternative zum RU, sondern eher eine Art Gegenreformation gegen ein bestimmtes Bild des RU – „Da wird ja nur gebetet.“ Ich würde mir wünschen, dass sich diejenigen, die das vertreten, mit den Vertreter*innen der Religionsgemeinschaften zusammensetzen und etwas Gemeinsames entwickeln. Wir müssen das „Gegeneinander“ überwinden.

Da gibt es auch Arbeit in unserem eigenen Bereich. Ich arbeite mit an dem großen Projekt der neuen Schulbücher für den katholischen RU. Der erste Band für Sek 1 war fast fertig, da hieß es plötzlich: „Stopp, es kommt ein neuer Lehrplan!“ Wieso? – Nun, die katholische Kirche dachte lange, sie könne sich den Normierungen für die Lehrpläne im Sekundarbereich entziehen. Man meinte, wegen des Konkordats habe die Kirche freie Hand. Dann hat aber jemand im Ministerium quasi auf den Tisch gehaut und sinngemäß gesagt: „Wenn Ihr nicht aufspringt, dann fällt Ihr eben aus dem Kanon der Schulfächer heraus und der katholische RU wird ein besseres Freifach.“

Ich denke, die Anfragen an den RU werden in Zukunft steigen. Wir müssen uns dazu verhalten. Für die katholische Kirche ist es hoch an der Zeit, sich vom Anspruchsdenken zu verabschieden. Dass es den katholischen RU an der Schule geben müsse, weil er für den Weiterbestand der katholischen Kirche entscheidend ist, ist kein Argument gegenüber staatlichen Institutionen. Wir brauchen andere Argumente – und haben sie ja auch!

TK: Die Anfragen an den RU lassen sich am besten grundlegend beantworten. Was trägt RU zur Allgemeinbildung bei? Der Bildungsforscher Jürgen Baumert unterscheidet vier Modi der Weltbegegnung, die den schulischen Fächerkanon strukturieren.³ Neben der

„Ethik- und Religionsunterricht werden nicht mehr als „Einüben einer Lehre“ begriffen, sondern als Austausch, in dem verschiedene Orientierungen ihr Recht haben.“

TK: Ich habe nicht gesagt, dass es nur positive Rückmeldung gibt, aber überwiegend positiv. Wir haben es noch nicht geschafft, abgemeldete SuS zu befragen..

Die Kritik, der konfessionelle RU separiere und stünde der Entwicklung zur inklusiven Schule entgegen, finde ich wichtig. Das Modell des KoKoRU ist eine gute Antwort darauf, denn es organisiert einen Unterricht für religiös heterogene Gruppen. Zugleich sage ich: Wechselnde Gruppenkonstellationen haben ihr Recht. Dass SuS einer Konfes-

² Krobath, Thomas / Taschl-Erber, Andrea: *Miteinander?! Religionsunterricht in Kooperation*. Wien 2022.

³ Baumert, Jürgen: *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. In: Killius, Nelson u. a. (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt/Main 2002, 100–150.

kognitiv-instrumentellen Rationalität (Mathematik, Naturwissenschaften), der moralisch-evaluativen Rationalität (Geschichte, Wirtschaft, Sozialkunde, Politik, Recht) und der ästhetisch-expressiven Rationalität (Sprache, Literatur, Kunst und Musik) geht es in Religion und Philosophie um Fragen konstitutiver Rationalität, also um Grundfragen und Sinndeutungen des Lebens. Der Sinnfrage kommt eine gleichwertig wichtige Bildungsrelevanz zu.

RU und EU haben ihren legitimen Platz im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags. Zu erinnern ist auch an die zunehmende Bedeutung religiöser Bildung in den Dokumenten des Europarates. RU und EU stehen nicht gegeneinander, sie sind Partner einer schulischer Fächergruppe. Bei den Themen gibt es Überschneidungen, aber die Zugänge unterscheiden sich. Ich denke, um Orientierung in Sinnfragen für die SuS zu ermöglichen, braucht es in der Gesellschaft, in der wir leben, konfessionellen

noch einen Rest obrigkeitlicher Sorge: Wenn immer weniger SuS den RU besuchen, lässt der „Domestizierungseffekt“ nach, für den der RU lange hergehalten hat. So steht auch der Ethikunterricht unter gesellschaftlichem Erwartungsdruck – auch hier teils gegen das Selbstverständnis des Faches. Vielleicht ist das auch ein Grund dafür, dass es Ethikunterricht nicht für alle gibt, sondern nur für SuS, die nicht in den RU gehen.

RS: Wie wird der Religionsunterricht – bzw. nennen wir es vielleicht eher „Werteunterricht“ – im Jahr 2040 aussehen?

FBM: Ich antworte mit einem Ideal ohne Rücksicht auf organisatorische Hindernisse. Ich wünsche mir, dass wir das „Entweder-Oder“ überwinden und in ein „Und“ kommen. Das meine ich modular, nicht etwa so, dass alles in einen Topf geworfen wird. Es gäbe einen religions- und ethikkundlichen, kognitiven Grundstock für alle SuS. Diesen Grundstock würde man modulartig erweitern. Es gäbe konfessionelle und kooperative Module. Aus Sicht der SuS wäre da nicht das *eine* Fach, das sich durch alle Schulstufen durchzieht, sondern ein „Baustanzsystem“. In einzelnen Modulen ließe sich sogar eine stärkere konfessionelle Vertiefung erreichen als im heutigen RU, weil die Module nicht alles leisten müssten, was der RU jetzt leisten muss. Dieses Modell traut auch den SuS mehr zu: Sie können eigene Schwerpunkte setzen.

TK: Meine Vision setzt zwei Dinge voraus: Die Konfessionalität des RU, weil

das der konstitutiven Rationalität entspricht. Die Gestaltung des Unterrichts wird in Richtung eines *konfessorischen* RU gehen. Mit „konfessorisch“ meint man, dass die Auseinandersetzung der SuS mit ihren eigenen religiösen Orientierungen noch wichtiger wird. Das Bildungsziel wäre, dass die SuS über ihre subjektiv eigene, nicht die ihnen zugeschriebene Weltanschauung Auskunft geben können und sich mit anderen konstruktiv austauschen können. Meine zweite Voraussetzung: Die Schule der Zukunft wird stärker modularisiert sein. Umso mehr braucht es dann aber kontinuierliche Gruppensettings und gemeinsames Lernen.

Daher ist meine Vision: Nach dem Fall des Konkordats geriet der RU massiv unter Druck; dadurch kam es zu einer engen Zusammenarbeit der Kirchen und Religionsgemeinschaften. Das Ergebnis: Es gibt einen RU, der von allen Kirchen und Religionsgemeinschaften in Österreich gemeinsam *verantwortet* wird. Aus heutiger Sicht ist das höchst anspruchsvoll. Es geht weit über das Kooperationsmodell hinaus.

2040 wird der RU seinen Schwerpunkt im Umgang mit den Folgen der Klimakrise haben. Der gemeinsam verantwortete RU könnte (ebenso wie der EU) in der Schule die Rolle eines „Überlebensfaches“ wahrnehmen: aufgrund der Großen Erzählungen der religiösen Traditionen Hoffnung und Tatkraft schöpfen.

„Ich wünsche mir, dass wir das „Entweder-Oder“ überwinden und in ein „Und“ kommen.“

RU in seiner Vielfalt *und* Ethikunterricht. In Österreich gibt es seit über 20 Jahren positiv evaluierte Schulversuche mit dem Ethikunterricht. Nach langem Zögern, auch wegen kirchenpolitischer Einflüsse, beginnt man jetzt mit seiner Einführung. Vielleicht gibt es auch hier

Biogramme



Foto: privat

Mag. Florian Bachofner-Mayr, MA MSc ist AHS-Lehrer für Kath. Religion, Ethik und Geschichte in Steyr, Betzavta-Trainer, Schulbuchautor und Education-App-Entwickler.



Foto: privat

Dr.ⁱⁿ Christiane Caspary ist Habilitandin und wiss. Mitarbeiterin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Univ. Koblenz-Landau, Campus Landau.



Foto: KPH / nextshot

HS-Prof. Dr. Thomas Krobath, ev. Theologe und Organisationsentwicklungsberater, Vizerektor der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.



Foto: privat

Prof. em. Dr. Lothar Kuld war 2003–2015 Professor für Katholische Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.



Foto: privat

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sonja Danner leitet an der KPH Wien / Krems die Fortbildung ev. Religionslehrkräfte an AHS / BHS in Österreich und lehrt „Holocaust Education“ an der Univ. Wien



Foto: privat

Pfr. Mag. Friedrich Eckhardt, Pfarrer der Ev. Pfarrgemeinde A. u. H. B. Graz-Eggenberg, unterrichtet Ev. Religion in Form von KoKoRU am ORG der de La Tour Schulen Seiersberg.



Foto: privat

FI HR Mag. Peter Pröglhöf ist Fachinspektor für den Ev. Religionsunterricht an allen Schularten in Salzburg, Nordtirol und Vorarlberg und „Pfarrmann“ in Hallein.



Foto: epd / Uschmann

OKR Pfr. Prof. Mag. Karl Schiefermair war Vikar in Bruck / Mur, Pfarrer in Mödling u. Graz-Nord, Fachinspektor in NÖ; er ist seit 2008 Geistl. OKR A. B. für den Bereich Bildung.



Foto: St. Wien / Schmalzer

FIⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katja Eichler ist Fachinspektorin für den Evang. Religionsunterricht an ABMHS in Wien und Vorsitzende der Religionspädagogischen Kommission der Generalsynode.



Foto: privat

Pfr.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eva Harasta ist die Theologische Referentin von Bischof Chalupka und leitet die Redaktion von „Amt und Gemeinde“ (*auge*).



Foto: privat

FIⁱⁿ Sabine Schönwetter-Cebat, BEd, Fachinspektorin für Ev. Religion an allen Schularten in der Steiermark; Vorsitzende der Fachinspektor*innen, Lebens- und Sozialberaterin.



Foto: privat

Mag.^a Romana Schusser unterrichtet Englisch und Evangelische Religion an Höheren Schulen in Wien und engagiert sich in der ARGE Evangelische Religion AHS / BMHS Wien.




Foto: privat

Mag.^a Elke Kanduth unterrichtet Kath. Religion an der HBLA in Bruck / Mur und am ORG der de La Tour Schulen Seiersberg; Erwachsenenbildnerin u. Tanzpädagogin.



Foto: privat

OStRⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Evelyn Krimmer ist wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Praktische Theologie / Religionspädagogik an der Ev.-Theol. Fakultät der Universität Tübingen.



*Evangelische Kirche A.B.
in Österreich*

*Österreichische Post AG
PZ 22Zo42650 P
Severin-Schreiber-Gasse 1-3, 1180 Wien
Retouren an Postfach 555, 1008 Wien*

