

KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – ‚das Wiener Modell‘



die Autorin

Mag.ª Sonja Danner, Bereichskordinatorin für Fortbildung evangelische Religion an Höheren Schulen in Österreich an der KPH Wien/Krems, Mitglied der Steuerungsgruppe KoKoRu.

Abstract

Mit dem Ansteigen der anerkannten Konfessionen/Religionen erfährt auch der Religionsunterricht an Schulen eine größere Vielfalt. Damit verbunden sind erhöhte Kosten und viele ‚stundenplantechnische‘ Stolpersteine. Die Unterbringung der Religionsstunden in den Regelunterricht wird immer schwieriger. Daher hat sich vor Jahren eine Gruppe von Lehrenden, Fachinspektor/innen etc. zusammengefunden, um über alternative Formen des Religionsunterrichtes in Österreich nachzudenken und diese an ausgewählten Schulen in Wien erprobt. Dafür wurden in eigenen Lehrgängen LehrerInnen ausgebildet und mit ihnen gemeinsam evaluiert und ein didaktisches Konzept für KoKoRu - konfessionell kooperativen Religionsunterricht- entwickelt. Mittlerweile ist diese Form des Unterrichtens auch in die Ausbildung an der KPH Wien/Krems für künftige ReligionslehrerInnen eingegangen, auch wenn das Modell nur zum Teil in Wien Fuß gefasst hat.

Schlagworte: Religionsunterricht, Unterrichtsform, Didaktik, Lehrerbildung, Schule, Konfession, Österreich

Religious Education: confessional cooperation - the viennese model

Due to the rising number of confessions / religions acknowledged by the state religious education in schools is coming up in a greater variety. Rising expenses and rising problems in making timetables are two of the first consequences. Therefore years ago a group of teachers, school inspectors of RE etc. has been formed with the intention to think about alternative forms of RE in Austria. These ideas of RE have been proved in several schools in Vienna. Teachers were trained in specific courses to put into practice the concept and together with them the RE lessons were evaluated and didactics of the model of KoKoRU (confessional cooperation in RE) were developed. In the meanwhile this concept of teaching RE is an inherent part of RE-teachers' education at the KPH Wien/Krems, even though the model only gained ground in some schools of Vienna.

Keywords: Religious education, Teaching method, Post-activity feedback sessions and reflection, Training of Teachers Schools, Christian sects, Austria

Mit dem Ansteigen der anerkannten Konfessionen/Religionen erfährt auch der Religionsunterricht an Schulen eine größere Vielfalt. Damit verbunden sind unter anderem erhöhte Kosten und viele ‚stundenplantechnische‘ Stolpersteine. Die Unterbringung der Religionsstunden in den Regelunterricht wird immer schwieriger. Daher hat sich vor Jahren eine Gruppe von Lehrenden, FachinspektorInnen etc. zusammengefunden, um über alternative Formen des Religionsunterrichtes in Österreich nachzudenken. Im Folgenden soll ein Überblick über die Genese des ‚Wiener Modells – KoKoRu‘ (konfessionell-kooperativer Religionsunterricht) gegeben und die Ausbildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems bzw. die Schulpraxis unter die Lupe genom-

men werden unter dem Gesichtspunkt: Hat dieses Modell Zukunft?

1. KoKoRu – wer mit wem, wo und wie?

1.1 Vorüberlegungen zum Konzept

Das Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (KoKoRu) wird in Wien von vier staatlich anerkannten christlichen Kirchen gemeinsam getragen und seit dem Schuljahr 2002/03 an ausgewählten Schulen verwirklicht. Einen guten Einblick in die Anfänge, Schwerpunkte, didaktische Fragen, rechtlichen Aspekte und vieles mehr geben Bastel u.a.¹

KoKoRu tritt in Wien im Jahr 2002/03 mit der Motivation an, den Religionsunterricht allgemein zu stärken und auch an solchen Schulen zu ermöglichen, an welchen es bis zu jenem Zeitpunkt schwierig oder gar unmöglich schien, denselben zu organisieren. Die demographischen Entwicklungen unterstützen dieses Anliegen. Dabei werden folgende Richtlinien festgelegt: für alle christlichen SchülerInnen soll die Möglichkeit zur Teilnahme am Religionsunterricht unter zumutbaren Bedingungen bestehen, sowie für alle ReligionslehrerInnen soll Religion unter zumutbaren Bedingungen unterrichtet werden können. Dem ‚Einzelkämpfertum‘ von ReligionslehrerInnen wird damit Widerstand geleistet und einer mangelnden Einbindung in die jeweilige Schule vorgebeugt. Es soll auch eine Stundenplangestaltung unter zumutbaren Bedingungen – ohne Nachteil – für den Religionsunterricht vorgenommen werden. Im Zentrum steht das Wohl der Kinder.

Das ursprünglich angedachte Konzept sieht vor, dass KoKoRu jeweils über ein ganzes Schuljahr in den ausgewählten Klassen stattfindet und in manchen Phasen vom traditionellen konfessionellen Religionsunterricht abgelöst wird. Es ergeht jeweils ein Brief an die Eltern und die Direktionen, die ihre Zustimmung zum Projekt deklarieren müssen. Als didaktischer Grundsatz wird ökumenisches Lernen zugrunde gelegt, was aber nicht mit ökumenischem Religionsunterricht zu verwechseln ist, um den es sich in diesem Fall nicht handelt. Ein Lernen an Differenzen soll in den Blickpunkt kommen und zum Unterrichtsprinzip werden.

„Demgemäß zielt der kooperative Religionsunterricht auf die immer weiterreichende Entdeckung und Entwicklung von Gemeinsamkeiten, aber stets unter Berücksichtigung der bleibenden Unterschiede und Differenzen. Insofern geht es nicht um ein einzelnes Thema (also etwa eine Unterrichtseinheit ‚evangelisch – katholisch‘), sondern um ein Prinzip für allen kooperativen Religionsunterricht.“²

1.2 Formen von KoKoRu

Dabei werden vor allem folgende Formen angedacht. Delegationsunterricht (eine Lehrkraft unterrichtet über eine vereinbarte Zeit alle an KoKoRu beteiligten Konfessionen einer Klasse), welcher organisatorisch viele Vorteile mit sich bringen würde (Stundenplan etc.); Teamteaching (beide Lehrkräfte unterrichten im Team beide Konfessionsgruppen der Klasse – auch mit drei oder mehr LehrerInnen dreier Konfessionen möglich) und Parallelunterricht (beide Lehrkräfte unterrichten parallel das gleiche Thema und verabreden sich zeitweise zu Phasen gemeinsamen Unterrichts – auch hier mehr als drei Personen verschiedener Konfessionen denkbar). Das Teamteaching kristallisiert sich als besonders häufige Form heraus und ist bei KoKoRu-LehrerInnen offensichtlich positiv besetzt.³ Möglicherweise deckt

sich das zum Teil mit den Annahmen zu den Vorzügen des gemeinsamen Unterrichts im Team. „Zu den typischen Thesen zugunsten des Team-Teachings gehören folgende: dass die Stärken beider Lehrpersonen zum Tragen kommen; dass es die Kreativität anspricht, da die Lehrpersonen gezwungen sind, zusammen zu planen und sich gegenseitig anzuregen; dass es mehr individuelle Aufmerksamkeit gegenüber den Lernenden ermöglicht. Allerdings gibt es wenig Literatur zu den Effekten des Team-Teachings.“⁴

Wie wenig diese Unterrichtsform allgemein bislang in den Fokus der Forschung genommen wurde, fassen Beywl W. und Zierer K. folgendermaßen zusammen und schließen sich damit einem Artikel von Armstrong D.G.⁵ an, dass man „erstaunt ist über die fundamentalen Fragen, zu denen die Forschung bislang [...] noch nicht einmal versuchsweise Antworten geliefert hat. Team-Teaching, das ist offenkundig, stellt eines jener pädagogischen Verfahren dar, die noch nicht einer wirklich intensiven systematischen Untersuchung unterzogen worden sind [...]. Zu diesem Zeitpunkt findet sich in der Forschungsliteratur weder für die Kritiker des Team-Teachings noch für seine eifrigsten Befürworter nennenswerter Zuspruch.“⁶

Anders sehen das hingegen Schweitzer F. et al. für den Bereich des Religionsunterrichtes. „Die verschiedenen Realisierungsformen in der Organisation konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht haben deutliche Folgen für die Qualität des Lernens und müssen daran bemessen werden. Besonders wirkungsvoll ist offenbar von zwei Lehrkräften mit unterschiedlicher Konfessionszugehörigkeit gemeinsam erteilter Religionsunterricht (team-Teaching). Weiterhin empfehlenswert sind gezielte, didaktisch im Einzelfall geplante oder phasenweise Formen der Kooperation. Solche phasenweisen thematischen Kooperationsformen erlauben einen Dialog, wie er bei kooperativem Unterricht anzustreben ist.“⁷

Teamteaching erfordert eine vorbehaltlose Hinwendung zum Anderen, wie es das Prinzip der Anerkennung von Nipkow K.E. intendiert. Ohne diese Hinwendung, ohne ein Interesse am Anderen fehlt die Motivation, kann es eine Kooperation nur sehr bedingt geben. Aber auch der emotionalen Stimmung der einzelnen am Projekt Beteiligten muss Rechnung getragen werden. Emotionen müssen bewusst gemacht und dürfen nicht übergangen werden, da sie sonst einer gemeinsamen Arbeit im Wege stehen können. „Konfessionell-kooperatives Lehren und Lernen ist emotionsbehaftet, positiv wie negativ, und umso mehr, je stärker die Teilnehmenden in ihrer Konfession verwurzelt sind.“⁸

Das Verstehen von Motiven und Absichten, das Prinzip des Verstehens (Nipkow K.E.), erfordert ein In-Dialog-Treten mit den jeweiligen KooperationspartnerInnen unter der Bereitschaft den Anderen zu verstehen bzw. umgekehrt auch

dem Anderen seinen eigenen Glauben zu ‚zeigen‘. Und, um noch einmal Nipkow und seine Dialogregeln zu bemühen: der konfessionell-kooperative Unterricht steht besonders im Zeichen des Überwältigungsverbot.

1.3 Didaktische Überlegungen

Parallel dazu laufen die Überlegungen bezüglich einer Didaktik zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, die möglichst allen Anforderungen gerecht werden soll. Dieses Unterfangen ist bis dato ein ‚work in progress‘, da die Voraussetzungen einem andauernden Wandel unterzogen sind (z.B. Lehrpläne wurden erneuert oder sind erstmalig in Kraft getreten, wie etwa der orthodoxe, der Kompetenzbegriff hat sich etabliert etc.).

„Bis heute fehlt es jedoch an einer ausgearbeiteten Didaktik für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, so dass auch in dieser Hinsicht weiterer Entwicklungsbedarf besteht. Eine solche Didaktik müsste ebenso den theologischen und pädagogischen Anforderungen an diesen Unterricht gerecht werden wie den unterschiedlichen Möglichkeiten etwa im Kindes- und Jugendalter, aber auch in den verschiedenen Schularten.“⁹

Ursprünglich basierend auf einer Lehrplansynopse (evangelisch-katholisch) auf der thematischen Ebene, ist in der Zwischenzeit die Diskussion einer Fachdidaktik um viele Facetten reicher geworden. Die Lehrplansynopse wurde um den Lehrplan der orthodoxen Kirche erweitert, der Kompetenzbegriff nach Ritzer¹⁰ wurde mit aufgenommen, Inklusion¹¹ als ein weiteres Ziel definiert immer auf der Basis eines Unterrichts der Begegnung, des Dialogs, welcher zusätzlich einen Beitrag zur Demokratieerziehung¹² auf Seiten der SchülerInnen liefert.

KoKoRu wird auch als Ausdruck einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik verstanden, welche die beiden Pole Beheimatung und Begegnung¹³ zum Ausdruck bringen soll. Es ist Lernen ‚von‘ und ‚mit‘ anderen¹⁴, wobei eine der zentralen Fragen ist: Wie kann konfessorische¹⁵ Identität auch bei einer möglichen Auflösung des konfessionellen RU erhalten bleiben unter Wertschätzung des Einzelnen und der Traditionen? „Pluralitätsfähigkeit wird nicht durch Ausblendung von Unterschieden erreicht, sondern durch deren bewusste Wahrnehmung im Sinne von Toleranz, Respekt und wechselseitiger Anerkennung.“¹⁶

In diesem Sinne zielt konfessionell-kooperativer Religionsunterricht auf ein ganzheitliches, auf Verständigung und Versöhnung zielendes grenzüberschreitendes Lernen, das handlungsorientiert und handlungsorientierend sein soll. Je deutlicher KoKoRu Konturen annimmt, desto klarer wird auch, dass die bereits ausgebildeten ReligionslehrerInnen dafür nicht genügend vorbereitet sind und unterstützt wer-

den müssen, wenn sie das Konzept erfolgreich umsetzen sollen.

2. Fort- und Ausbildung

2.1 ‚Als erstes war der Lehrgang‘

Da in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen bislang keinerlei Schwerpunktsetzung zum Thema ‚Ökumene‘ vorhanden war, wird ein eigener Lehrgang eingerichtet, um interessierten LehrerInnen die Möglichkeit zu geben, sich für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nachzuqualifizieren. Während ein erster Durchgang ‚paarweise‘ absolviert wird, (d.h. LehrerInnen, die gemeinsame Stunden an einer Schule planen und auch abhalten, besuchen die Module zusammen), verliert sich dieser Ansatz bei den weiteren Lehrgängen. Die Teilnahme wird für alle Interessierten geöffnet, nicht zuletzt durch die Hoffnung, dass neue Kooperationen entstehen. Die Einführung des Wahlgegenstandes ‚Multikulturelles Lernen‘ an den Berufsschulen, welches von BerufsschullehrerInnen unterrichtet wird, verläuft parallel dazu, ebenso die Überlegungen einer Ausweitung des Projekts KoKoRu einerseits nach Niederösterreich und andererseits in die Sekundarstufe II. Bis dato sind jedoch Projekte über Wien hinaus überschaubar geblieben und KoKoRu in der Sekundarstufe II aus unterschiedlichen Gründen nicht angekommen.

2007 wird der Lehrgang ‚Ökumene‘ an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems mit einem Grundkurs (Konfessionen und Ökumene. Information und Begegnung) und einem Aufbaukurs (Konfessionelle Kooperation in Schule und Religionsunterricht) gestartet. Der Grundkurs ermöglicht den Teilnehmenden, sich – aufbauend auf vorhandene konfessionskundliche Kenntnisse – über die anderen Konfessionen, ihre Besonderheiten in Theologie, christlicher Praxis, Kunst, Feier und Politik, sowie über die Genese der konfessionellen Trennungen authentisch und umfassend zu informieren. Außerdem vermittelt er Basiswissen über Grundlagen, Zielsetzungen und die gegenwärtigen Entwicklungen der Ökumene. Die eigenen konfessionellen Selbstverständlichkeiten sollen in den Biografien der TeilnehmerInnen reflektiert und theologisch analysiert werden. Der Lehrgang selbst ist einerseits Begegnungsort, an dem diese Erfahrungen ausgetauscht werden, andererseits fördert er gegenseitige Besuche in den jeweiligen konfessionellen Gemeinden. Durch diese Begegnung erwerben die TeilnehmerInnen eine differenziertere Sicht der eigenen konfessionellen Identität. Ebenso sollen grundlegende Fragen einer konfessionellen Hermeneutik erörtert werden.¹⁷

Der Aufbaukurs vermittelt Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Evaluierung konfessioneller Kooperatio-

nen in der Schule und im Religionsunterricht, wobei Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung und die Arbeit in Gemeinden mit zu berücksichtigen sind. Wege möglicher Kooperationen in diesen Kontexten sollen vorgestellt, kritisch reflektiert und in eigenen Projekten der Teilnehmenden erprobt werden. Das Wiener Projekt ‚KoKoRu‘ wird dabei besonders herausgearbeitet und seine spezifische Didaktik der Kooperation in Theorie und Praxis an ausgewählten Themen eingeübt. Eine Projektarbeit, in der ein durchgeführtes Praxisprojekt präsentiert und reflektiert wird, dokumentiert die Lernfortschritte.¹⁸

2.2 KoKoRu trifft KPH: evaluiert

Aber nicht nur in der Nachqualifizierung von ReligionslehrerInnen findet KoKoRu Eingang, sondern auch in deren Ausbildung an der KPH Wien/Krems. Seit 2007 ist konfessionell-kooperativer Religionsunterricht fixer Bestandteil des Curriculums und wurde jetzt erstmals in einer Studie evaluiert mit der Forschungsfrage: „Erlangen Studierende der ReligionslehrerInnen-Ausbildung der KPH Wien-Krems curricular intendierte interkonfessionelle Kompetenzen durch die angebotenen Module interkonfessionellen Lernens?“

Dazu wurden sowohl Studierende als auch Lehrende befragt und kamen – kurz zusammengefasst – zu folgenden Ergebnissen¹⁹: Studierende waren mehrheitlich der Meinung, dass sie bereits mit einer anerkennenden Grundhaltung in die Ausbildung kämen. Manche von ihnen nehmen aber eine innere Öffnung, die Erlangung eines besseren Verständnisses der Anderen und höhere Wertschätzung – beeinflusst durch persönliche Kontakte unter den Studierenden, dem Lernen an Modellen (Haltung der Lehrenden) und der Wissensvermittlung (bei sich selbst Zunahme an Wissen über den Anderen) – wahr. Sie formulieren ebenso den Wunsch nach einem Skriptum, sowie gemeinsamen Gottesdiensten. Beklagt wird manchmal ein fehlendes Öffnen der jeweils anderen Konfession. Aus der Sicht der Lehrenden hätten Studierende eine anerkennende Haltung, die sich im Laufe des Studiums verändert und entwickelt hätte. Grundsätzlich sei es aber schwierig Haltungen festzustellen. Mögliche Faktoren, an welchen diese gemessen werden könnten, seien: Respekt, Wertschätzung und problemlose Zusammenarbeit. Drei Faktoren für eine anerkennende Grundhaltung stellen das Modell der Lehrenden und die ökumenische Grundausrichtung an der KPH, das Wissen über die Konfessionen und das Gemischtkonfessionelle Zusammenarbeiten (persönliche Begegnungen und Freundschaften unter den Studierenden verschiedener Konfessionen) dar.

Mehrheitlich erkennen Studierende Chancen konfessioneller Kooperation im Unterricht und beurteilen die Erfahrungen des eigenen Unterrichts, sowie die erlebten (modell-

haften) Stunden an der KPH als positiv. Negativ hingegen wären die schwierige Organisation (geplante Stunden können nicht gehalten werden, in Schulen gäbe es keine KollegInnen der anderen Konfession, Stundenplan etc.) und die aufwändige gemeinsame Planung. Als Voraussetzungen für die Durchführung von KoKoRu an den Schulen werden besonders die Rahmenbedingungen wie z.B. die eines ‚guten‘ Stundenplanes und die Beziehungsebene (persönliche Kompatibilität zw. Lehrenden) hervorgehoben. Als Effekte beobachten Studierende, dass SchülerInnen im Unterricht bei KoKoRu aufmerksamer seien. Im Bereich der Identitätsbildung wird darauf hingewiesen, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden stattfindet und zu einem respektvolleren Umgang untereinander führe (wachsendes Verständnis der eigenen und der anderen Konfessionen).

Diese positive Bewertung der Auseinandersetzung mit dem Fremden könnte auf einen gelingenden Reifeprozess der StudentInnen im Zuge der Module hinweisen, wenn man bedenkt „[...]“, dass die Begegnung mit anders religiösen Menschen die eigene Identität beeinflusst, lassen sie sich unterschiedlich auf das Anderssein des anderen ein. Die Spanne reicht von der Konstruktion einer Fremdheit des anderen im eigenen Selbst, um sich davon zu distanzieren, bis hin zur Neugierde am Anderssein des anderen, um daran zu reifen. Skeptiker von interreligiösen Dialogen geben zu bedenken, dass jede Identitätsbildung der Gegenidentität bedarf. Wenn der andere jedoch nicht er selbst, sondern mir geschaffenes Gegenbild ist, dann sind Fremdenfeindlichkeit und Abgrenzung Tür und Tor geöffnet. Deshalb muss der Aspekt der Identitätsbildung bei der Entwicklung von Begegnungsmodellen besonders beachtet werden.“²⁰

Als Kritikpunkt sehen die Studierenden, dass die Beschäftigung mit konfessionellen Unterschiedlichkeiten an der Lebenswelt der SchülerInnen vorbeigehe und es zu wenig Vermittlung von Faktenwissen gebe. Damit gehen sie nicht konform mit der Meinung von Schweitzer F. et al. „Die bewusste Wahrnehmung konfessionsbezogener Ausgangsvoraussetzungen und die Thematisierung sowohl von Gemeinsamkeiten als auch von Unterschieden führen im Unterricht zu einer spezifischen Qualität des Lernens, die offenbar direkt mit der konfessionellen Kooperation verbunden ist.“²¹

Als zusätzliche Frage stellt sich in einem Fach wie Religion die der Spiritualität. Wird die eigene Spiritualität in der Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen gefunden? Studierende sind hier geteilter Meinung. Von einer skeptischen Einstellung (fühlen sich zudem schlecht informiert über unterschiedliche konfessionelle Formen) über ‚Beherrschung in der eigenen Konfession hat zugenommen durch Auseinandersetzung mit anderen‘ findet man hier eine große

Bandbreite an Reaktionen. Als Einflussfaktoren gelten ihnen hierbei, dass Fragen geklärt werden konnten, biographische Ansätze bedacht wurden, die Klärung liturgischer Fragen und Andachten. Auch die Antworten der Lehrenden zu dieser Frage fallen nicht eindeutig aus. Die Entwicklung sei beeinflusst durch die Eingangsvoraussetzungen und die Beschäftigung mit biografischen Ansätzen, Praxisprojekten und liturgischen Begegnungen. Zudem stellt sich ihnen die Frage, ob die Entwicklung von Spiritualität Ziel einer Hochschuldidaktik sein könne?

Resümierend ist zu sagen, dass die Module der Ausbildung zu KoKoRu das Potential von Wahrnehmungskompetenz, Toleranz und Identitätsbildung sowie der Begegnung Studierender verschiedener Konfessionen (Dialog, Vorbildwirkung der Lehrenden) bergen, jedoch auch auf Schwierigkeiten einerseits externer (wenig Unterstützung der Schülämter) und andererseits interner (Organisation von KoKoRu) Natur stoßen. Verbesserungsbedarf wird noch im Zusammenhang mit der Einstellung Studierender (Unwissenheit der Studierenden) und einer ‚interkonfessionellen Unwissenheit‘ der Lehrenden gesehen. Bei den Studierenden wird zudem dem Wunsch nach Skripten, mehr Begegnung und Praxisbezug Ausdruck verliehen. Hier werden wichtige Eckpfeiler eines konfessionell-kooperativen Unterrichts angesprochen, denen in einer Weiterentwicklung der Module unbedingt Rechnung zu tragen ist. Zudem wird der Wunsch nach mehr konfessionell-kooperativen Lehrveranstaltungen geäußert. Lehrende beschreiben in diesem Zusammenhang ihre StudentInnen als offener und sehen die kollegiale Beratung als wichtige Erfahrung, wobei die persönliche Beziehung die Basis darstellt.

„Im Licht unserer Analyse ist in diesem Unterricht theologisches Wissen als Voraussetzung, Dialog als didaktisches Prinzip und Inklusion als Zielperspektive verlangt. Im ersten Desiderat geht es um Wissen, im zweiten um das Können und im dritten um das Wollen. [...] ginge es um die Fähigkeit und Fertigkeit, Religion im Kontext konfessioneller Pluralität, Heterogenität und Differenz darstellen und mitteilen zu können, sowie um die damit verbundene Motivation und Handlungsbereitschaft wie Fähigkeit, diese Fertigkeit in variablen Unterrichtssituationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“²²

Mit dem Jahr 2011 wird die Nachqualifizierung von ReligionslehrerInnen zum Thema KoKoRu mit der Ausbildung fusioniert, d.h. es wird kein neuer Lehrgang mehr gestartet, sondern die interessierten LehrerInnen besuchen die Ausbildungsmodule an der KPH Wien/Krems, wo sie gemeinsam mit den Studierenden unterrichtet werden.

3. KoKoRu – ein Modell mit Zukunft?

Eine Zwischenbilanz der Steuerungsgruppe aus dem Jahr 2009 kommt zu einem ernüchternden Ergebnis: Es wird

immer schwieriger neue Standorte zu finden, in denen KoKoRu realisierbar ist. Auch neue Teams sind kaum mehr zu rekrutieren. Dort jedoch, wo die Teams ‚gut miteinander können‘, findet das Projekt – wenn auch teils in abgeschwächter Form – weiterhin statt, d.h. konfessionell getrennter Religionsunterricht ist der Normalfall und nur bei Projekten wird zusammen gearbeitet.

Aus der Anfangseuphorie eines durchgehend gemeinsamen RUs sind gemeinsame Phasen des RUs während des Schuljahres geworden. Die Form, welche ursprünglich nur für die ersten und zweiten Klassen vorgesehen war, hat sich in allen Schulstufen letztlich durchgesetzt. Stundenpläne, schwindende SchülerInnenzahlen und manchmal auch das Ausscheiden einer Lehrkraft führen mitunter zur Beendigung von KoKoRu an einem Schulstandort. Unter den engagierten Beteiligten ist zudem eine spürbare Erschöpfung eingetreten, die sich auch auf den erhöhten Planungsaufwand zurückführen lässt. Dazu kommt, dass der Tenor mancher Schülämter allgemein nicht zu einer Ausweitung des Projekts auf ganz Österreich beiträgt. Was als Unterstützung für die Teams gedacht war: Meldung des Projektes, Unterstützung durch die FachinspektorInnen (Besuche etc.) und das dazugehörige Ausfüllen der Formulare zur Meldung der Projekte, wird von manchen LehrerInnen als Kontrolle empfunden, weshalb sich immer wieder Teams entschließen, ihre Projekte wie gehabt durchzuführen, aber nicht zu deklarieren. Die schulpraktische Realität trägt dazu ebenso bei, denn das eine oder andere Projekt wird kurzfristig geplant und ohne Meldung an das jeweilige Schulamt durchgeführt, was auf der Basis einer gut funktionierenden Zusammenarbeit leicht möglich ist. Die planenden LehrerInnen klären die Rahmenbedingungen nur mit den direkt Betroffenen (Administrator, Klassenvorstände, Eltern etc.) ab, um so den organisatorischen Aufwand so klein wie möglich zu halten. Das gemeinsame Lernen an Differenzen ist im Laufe der Jahre sukzessive in den Hintergrund getreten, was zur Folge hatte, dass KoKoRu zum Teil sehr assimilierend geworden ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich das Modell in jenen Schulen bewährt, in welchen die Direktionen etc. die nötigen Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen, genügend christliche SchülerInnen im Religionsunterricht angemeldet sind und die ‚Chemie‘ der beteiligten ReligionslehrerInnen stimmt. Interkonfessioneller Religionsunterricht ist zwar erleichtert durch die gemeinsame Ausbildung der ReligionslehrerInnen an der KPH Wien/Krems, löst jedoch die Probleme in heterogenen Klassen nur zum Teil.

2011 wird erneut eine Steuerungsgruppe unter Einbeziehung der FachinspektorInnen einberufen, um sich über weitere Formen des Religionsunterrichtes – nicht nur inter-

konfessionell, sondern auch interreligiös – Gedanken zu machen, denn: „Will die Religionspädagogik in Theorie und Praxis pluralitätsfähig sein, so gilt es, diesen Kontext, d.h. den Wandel von Religion und Religiosität, sensibel wahrzunehmen und nachzudenken, wie religiöse Bildungsprozesse unter diesen veränderten Bedingungen ermöglicht werden können.“²³ Wenn sich auch der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in Wien nicht als mögliche Alternative zum traditionellen konfessionellen RU für alle Schultypen herauskristallisiert hat, so kann man doch sagen, dass er einen Reflexionsprozess sowohl bei den Verantwortlichen für den Religionsunterricht, als auch bei LehrerInnen und DirektorInnen initiiert hat. Die Feedbacks in den Lehrgängen und Modulen zur Nachqualifizierung im Sinne von KoKoRu haben gezeigt²⁴, dass die LehrerInnen besonders durch die Kooperationen mit KollegInnen anderer Konfessionen ihre eigenen Zugänge zum jeweiligen Thema und dessen didaktische Umsetzung hinterfragt haben. Die Auswertungen der Hattie-Studie aus den letzten Jahren bekräftigt dies noch und gibt Anlass auch weiterhin über Formen des kooperativen RUs nachzudenken.

„So betont Hattie in der Studie häufig die Bedeutung der Reflexion von Lern- und Lehrprozessen durch die Lernenden und die Lehrkräfte, die zu einer realistischen Selbsteinschätzung und Selbstwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften führt. Die Selbsteinschätzung und Selbsterwartung weisen die höchste Effektstärke von 1.44 auf. Aus der Reflexion erwächst die Optimierung von Lernprozessen, die vertiefende und komplexe kognitive Lernerfolge ermöglichen. Da das Kooperative Lernen und die Reflexion von Gruppenprozessen als eines der fünf grundlegenden pädagogischen Prinzipien, der sogenannten fünf Basiselemente, besonders hervorhebt, kann davon ausgegangen werden, dass kooperative Lernformen mit der hohen Wertschätzung der Reflexion implizit hoch wirksam sind.“²⁵

Anmerkungen

- 1 BASTEL, Heribert u.a. (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen: Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien: LIT-Verlag 2006.
- 2 SCHWEITZER, Friedrich: Einschätzungen-Interpretationen-Perspektiven. Konfessionalität-Ökumene-Pluralitätsverarbeitung. Zur rechtlichen, theologischen und religionspädagogischen Einschätzung des KRU, in: KULD, Lothar u.a. (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Kohlhammer: Stuttgart 2009, 201–209, 205.
- 3 Dies geht aus den Protokollen der Steuerungsgruppe KoKoRu hervor.
- 4 BEYWL, Wolfgang / ZIERER, Klaus: John Hattie. Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, Hohengehren: Schneider Verlag 2014, 259.

- 5 ARMSTRONG, David G.: Team Teaching and academic achievement, *Review of Educational Research* 47/I (1977) 65–86, 83.
- 6 BEYWL / ZIERER 2014 [Anm. 4], 259.
- 7 SCHWEITZER, Friedrich u.a.: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Stuttgart: Herder 2006, 204.
- 8 PEMSEL-MAIER, Sabine / WEINHARDT, Joachim: „Das Bewusstsein für meinen Glauben habe ich erst während des Studiums entwickelt.“ Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung für das Lehramtsstudium in Deutschland, in: KROBATH, Thomas / RITZER, Georg (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig, Wien: LIT-Verlag 2014, 107–132, 125.
- 9 SCHWEITZER 2009 [Anm. 2], 206f.
- 10 „Kompetenz bezeichnet die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven, affektiven und psychomotorischen Fähigkeiten, um mit bestimmten Situationen und Herausforderungen adäquat umzugehen und eigenständige Entscheidungen reflektiert und begründet treffen zu können. Ebenso werden die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten verstanden, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ RITZER, Georg: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien: Lit Verlag 2010, 37f.
- 11 Inklusion religionspädagogisch gedacht: „Inklusion geht von der Vielfalt und Egalität aller Menschen aus. Alle Menschen sind verschieden und wertvoll. Auf die religionspädagogische Debatte um interkonfessionelles Lernen bezogen besagt Inklusion, dass es in diesem Unterricht normal ist, konfessionell verschieden zu sein und einer anderen Konfession anzugehören. Diese Unterschiede sind keine Defizite.“ KULD, Lothar: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Mögliche Konsequenzen für die Religionslehrer/innen-Ausbildung, in: KROBATH, Thomas / RITZER, Georg (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig, Wien: LIT-Verlag 2014, 243–252, 247.
- 12 „Ebenso leistet das kooperative Lernen einen wichtigen Beitrag zur Demokratieerziehung: Die intensive Kommunikation in Klein- und Großgruppen, der respektvolle Umgang der Teammitglieder miteinander, die Toleranz gegenüber anders denkenden Menschen und gegenüber Menschen aus anderen Kulturen, die Notwendigkeit Kompromisse zu schließen – dies alles sind wichtige demokratische Kompetenzen, die Lernende nicht abstrakt lernen, sondern im Gruppenprozess erfahren.“ TERHART, Ewald (Hg.): Die Hattiestudie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen, Seelze: Klett/Kallmeyer 2014, 81.
- 13 „Die Genese eines entsprechenden Bewusstseins kann im Zusammenhang der Schule am besten durch die Verschränkung von „Identität und Verständigung“ bzw. „Beheimatung und Begegnung“ unterstützt werden. [...] Schülerinnen und Schüler sollen im Religionsunterricht auch Kompetenzen im Sinne konfessionellen und religiösen Orientierungswissens und einer entsprechenden Dialogfähigkeit erwerben können. Dazu gehört auch eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit, wie sie in der Auseinandersetzung mit konfessionellen Profilen ausgeprägt werden kann.“ SCHWEITZER u.a. 2006 [Anm. 7], 203.
- 14 Die englische Sprache unterscheidet hier sehr klar: learning religion, learning about religion und learning from religion. Im Fall von KoKoRu wären learning about religion und learning from religion gemeint. „[...] ‘Learning about religion’ has a significant role to play in the prevention of religious intolerance. Because it empowers the student with critical skills for interpreting religious phenomena, it

- tends to release students from unexamined beliefs and helps them to break down the stereotypes of other religious traditions. SCHREINER, Peter u.a. : Committed to Europe's Future. Contributions from Education and Religious Education, Münster: Comenius Institut 2002, 109
- 15 „Konfessorisch ist zu unterscheiden von ‚konfessionell‘, weil das, was eine Person über sich bekennt, also in einer Kommunikation über sich sagen kann, individuell geprägt ist und möglicherweise manches anders formuliert und anders beurteilt als die traditionelle Konfession.“ KUHLMANN, Helga: Konfessorische Identität als Gestalt religiöser Differenz – quer zu den Grenzen von Konfessionalität und Religionszugehörigkeit, in: WEISSE, Wolfram / GUTMANN, Hans-Martin (Hg.): Religiöse Differenz als Chance?, Religionen im Dialog. 3, Münster: Waxmann-Verlag 2010, 131–144, 137.
- 16 SCHWEITZER 2009 [Anm. 2], 208.
- 17 Vgl. Einleitung zu den Modulbeschreibungen des Grundkurses des Lehrgangs ‚Ökumene‘ an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 2007.
- 18 Vgl. EBD.
- 19 Zu den Ergebnissen vgl. RITZER, Georg u.a.: Konfessionell-kooperativer Unterricht in der ReligionslehrerInnenausbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Evaluationsstudie, in: KROBATH, Thomas / RITZER, Georg (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig, Wien: LIT-Verlag 2014, 63–105.
- 20 BAUR, Katja (Hg.): Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung, Stuttgart: Calwer 2007, 12.
- 21 SCHWEITZER u.a. 2006 [Anm. 7], 203f.
- 22 KULD 2014 [Anm. 11], 248.
- 23 KLUTZ, Philipp: Skizzierung der religiös pluralen Landschaft Österreichs. Ein Beitrag zur kontextsensiblen Wahrnehmung, in: KROBATH, Thomas / RITZER, Georg (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig, Wien: LIT-Verlag 2014, 47–60, 47.
- 24 Die Module wurden mit Fragebögen evaluiert, wobei eine der Fragen sich auf die Wirksamkeit der Kooperation bezog.
- 25 TERHART 2014 [Anm. 12], 84.

Autorinneninformation

Mag. Sonja **Danner**
 KPH Wien/Krems
 Campus Gersthof
 Severin Schreiber-Gasse 1-3
 A-1180 Wien
 e-mail: sonja.danner@kphvie.ac.at
 GND: (DE-588)1076872794

