

DIPLOMARBEIT

DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit
Title of the Diploma Thesis

„Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht an
Berufsbildenden Höheren Schulen –
Eine Lehrplansynopse und Lehrstückdidaktik“

verfasst von
submitted by

Mag. theol. Florian Mayrhofer

angestrebter akademischer Grad
in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt
degree programme code as it appears on
the student record sheet

A 011

Studienrichtung lt. Studienblatt
degree programme as it appears on
the student record sheet

Diplomstudium Katholische Fachtheologie

Betreut von
Supervisor

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann

In dankbarer Erinnerung

Pfarrer Rudi Wolfsberger

(15.4.1948 – 23.6.2020)

gewidmet.

Ein besonderer Dank gilt ...

... Andrea Lehner-Hartmann für Ihre Unterstützung, Förderung und hilfreichen Hinweise,

... Katrin Zahradnik und Mathias Steiner für den fruchtbaren Austausch in unserer kleinen Forschungsgruppe,

... dem gesamten Team am Institut für Praktische Theologie für das Feedback, den informativen Austausch bei den gemeinsamen Mittagessen und die Unterstützung, wenn wieder einmal der Hut brannte, alle voran Monika Mannsbarth und Christina Wachelhofer, Bettina Brandstetter, David Novakovits, Karin Peter und Viera Pirker,

... Wiktoria Kalis für die Durchsicht und Korrektur des Manuskripts,

... und natürlich meiner Familie, besonders meiner Mutter, meinem Bruder und meiner Großmutter, die mich stets unterstützen.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis	5
0 Einleitung	7
0.1 Verortung und Problemaufriss	7
0.2 Relevanz des Themas	7
0.3 Forschungsziel und Forschungsfragen	10
0.4 Gliederung der Arbeit	12
1 Ökumenische Kooperation im Religionsunterricht: gemeinsam – verschieden – dialogisch	14
1.1 KoKoRU– Ein kurzer Streifzug durch Themen, Modelle und Publikationen	14
1.2 Kontextuelle Verortung: KoKoRU und dk:RU in Wien	28
1.3 Begriffliche Schärfungen	34
1.3.1 Was ist ‚Ökumenisches Lernen‘?	35
1.3.2 Lernen im ‚Dialog‘	38
1.3.3 Lernen an ‚Gemeinsamkeiten‘ und ‚Unterschieden‘	42
1.4 Möglichkeiten, Chancen und Stolpersteine auf dem Weg dialogischen Lernens	45
1.4.1 Subjektorientierung, Erfahrungsbezug und Positionalität	45
1.4.2 Minorität und Majorität	46
1.4.3 Multiperspektivität, Konfessionalität und Identität	46
1.4.4 Inklusion, Exklusion und Komplementarität	47
1.4.5 Haltung, Harmonisierung und Kontroversität	48
1.4.6 Macht, Differenz und Transparenz	48
1.4.7 Zusammenfassung	50
2 Die Lehrplansynopse	51
2.1 Untersuchungsgegenstand ‚Lehrpläne‘	51
2.2 Lehrplananalyse, Lehrplansynopse oder Lehrplanharmonisierung?	54
2.3 Forschungsperspektiven und suggestive Bedingungen	56
2.4 Kompetenzorientierung als zentraler Rahmen der Lehrplansynopse	57
2.4.1 Kompetenzorientierter Unterricht	57
2.4.2 Kompetenzorientierung in kirchlicher Rezeption	61
2.4.3 Kompetenzorientierter Religionsunterricht	62
2.5 Kriterien der Lehrplansynopse	67
2.5.1 Die 14 interkonfessionellen Kompetenzziele	67
2.5.2 Zuordnung anhand des Themas	70
2.6 Durchführung der Lehrplansynopse	70
2.6.1 Selbstverständnis und Konzeptionen der gültigen Lehrpläne	71

a. Altkatholisch	71
b. Evangelisch	72
c. Freikirchlich	72
d. Orthodox	73
e. Römisch-katholisch	74
2.6.2 Exemplarische Synopse zum Thema ‚Taufe‘	75
3 ‚Elementare kompetenzorientierte Lehrstückdidaktik‘ – Dialogisches Lernen am Gemeinsamen und Unterscheidenden	79
3.1 Prinzip „Elementarisierung“	80
3.1.1 Theoretische Vorüberlegungen	80
3.1.2 Dimensionen der Elementarisierung	81
3.1.3 Zusammenfassung	82
3.2 Prinzip „Kompetenzorientierung“	83
3.2.1 Anfragen an die Kompetenzentwicklung	83
3.2.2 Kompetenzorientierung, Elementarisierung und Leistungsbeurteilung	85
3.3 Modell der „Lehrstückdidaktik“	88
3.3.1 Zentrale Probleme des Religionsunterrichts	89
3.3.2 Anforderungen angesichts dieser Probleme	90
3.3.3 Prinzipien der Lehrstückdidaktik	91
3.3.4 Zusammenfassung	93
3.4 Eine ‚elementare kompetenzorientierte Lehrstückdidaktik‘: Konzept zur Unterrichtsvorbereitung und didaktisches Inszenierungsmuster	94
4 Bausteine einer ‚elementaren, kompetenzorientierten Lehrstückdidaktik‘ zum Thema ‚Taufe‘	99
4.1 ‚Was bringen wir mit?‘ Elementare Erfahrungen und Zugänge bei Schüler*innen und Lehrpersonen	99
4.2 ‚Zum Beispiel...‘. Elementare Wahrheiten und Strukturen als konfessionelle Antworten auf (existenzielle) Fragen	101
4.2.1 Ökumenische Perspektive: ‚Lima-Erklärung‘	102
4.2.2 Altkatholische Perspektive	103
4.2.3 Evangelische Perspektive	103
4.2.4 Freikirchliche Perspektive	104
4.2.5 Orthodoxe Perspektive	104
4.2.6 Römisch-katholische Perspektive	105
4.3 ‚Do it like Socrates!‘ Hinter jedem Thema steckt ein Universum an Fragen	106
4.4 ‚Vorhang auf!‘ Eine Frage geeigneter elementarer Lernformen und Dramaturgie	109
4.5 ‚Was soll bleiben?‘ Dialogisch-kompetenzorientierte Lernzielüberprüfung	111
4.6. Zusammenfassung	115
5 Conclusio	118

5.1 Chancen und Möglichkeiten.....	118
5.2 Grenzen und Stolpersteine.....	119
5.3 Offene Fragen und Ausblick	121
Anhang	123
Literaturverzeichnis.....	135
Abstract (Deutsch).....	150
Abstract (English).....	150

Abkürzungsverzeichnis

AHS – Allgemeinbildende Höhere Schulen

BHS – Berufsbildende Höhere Schulen

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

DBK – Deutsche Bischofskonferenz

Dk:RU – Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht

EH – Erwartungshorizont

EKD – Evangelische Kirche in Deutschland

KoKoRU – konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

KPH – Kirchlich-Pädagogische Hochschule

LBU – Leistungsbeurteilung

LuL – Lehrer*innen

RU – Religionsunterricht

sRDP – Standardisierte Reife- und Diplomprüfung

SuS – Schüler*innen

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzbereiche im Vergleich	64
Tabelle 2: Operatoren-Liste.....	68
Tabelle 3: Vorschlag geeigneter Operatoren	69
Tabelle 4: Elementarisierung und Kompetenz	88
Tabelle 5: Learning-Outcome zum Thema 'Taufe'	111
Tabelle 6: Kompetenzmatrix zum Thema 'Taufe'	113
Tabelle 7: Erwartungshorizont im Niveaustufenmodell.....	114

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Elementare kompetenzorientierte Lehrstückdidaktik.....	95
---	----

0 Einleitung

0.1 Verortung und Problemaufriss

Die Diplomarbeit mit dem Titel „Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht an Berufsbildenden Höheren Schulen – Eine Lehrplansynopse und Lehrstückdidaktik“ ist Teil der ‚Forschungsgruppe dk:RU‘, bestehend aus der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems und der Universität Wien. Diese widmet sich, im Anschluss an die Evaluationsstudie des Unterrichtsmodells des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts (dk:RU) in der Stadt Wien,¹ der Weiterentwicklung des dk:RU und gliedert sich in vier unterschiedliche Teilgruppen, die sich jeweils mit offenen (Problem-)Feldern und Desiderata der Evaluation auseinandersetzen. Das hier entworfene Diplomarbeitprojekt fokussiert dabei auf den Aspekt der Lehrplansynopse und einer möglichen didaktischen Umsetzung. Wie aus der Evaluationsstudie hervorging, waren u. a. das Fehlen fachlich-didaktischer Unterstützung² sowie Fragen einer geeigneten Lehrplanabstimmung wichtige Punkte bei Lehrpersonen, die Verunsicherung und Irritationen auslösten. Hier wünschten sie sich mehr Anleitung, um im Schulalltag aufgrund des organisatorischen Mehraufwandes entlastet zu werden.³ Damit eng verbunden ist die Frage einer „Didaktik des kooperativen Religionsunterrichts“⁴, die in den vergangenen Jahren zunehmend Aufmerksamkeit erhält.

0.2 Relevanz des Themas

Die Relevanz der Frage nach kooperativen Formen des Religionsunterrichts ist auf mehreren Ebenen gegeben und geht über die Frage der Organisationsform⁵ hinaus.

Auf *gesellschaftspolitischer Ebene* macht sich seit längerem eine weltanschauliche Pluralisierung bemerkbar. Diese wird einerseits durch Säkularisierungstendenzen und eine kritische bis ablehnende Haltung gegenüber (religiösen) Institutionen gekennzeichnet, die ihrerseits zu einer zunehmenden institutionenungebundenen Religiosität führen.⁶ Weiters führten Migrationsbewegungen und religiöse Transformationsprozesse in Europa (und weltweit) zu einer heterogenen religiösen Landschaft, v. a. in Ballungszentren wie Wien.⁷

¹ Vgl. Krobath/Lindner, 2017, 164-172; Lindner/Krobath, 2017.

² Vgl. Krobath/Lindner, 2017, 170.

³ Vgl. ebd., 167.

⁴ Ebd., 170.

⁵ Vgl. Klutz, 2014, 116.

⁶ Vgl. Zulehner, 2020.

⁷ Vgl. Polak/Seewann, 2019.

Angesichts dieser weltanschaulichen Diversität ist es ein Gebot der Stunde, bereits früh mit dieser Vielfalt leben zu lernen und eine dialogische und empathische Haltung einzuüben. Vor allem religiöse Heterogenität wird in pädagogischen Diskursen oft vernachlässigt – vielfach mit dem Hinweis, Religion sei Privatsache und hätte in Schulen nichts verloren. Angesichts oben beschriebener Transformationen sollte es jedoch vielmehr Ziel sein, über reines Lernen *über* Religion hinauszugehen und Vielfalt an und mit konkreten Personen zu (er)leben.⁸

Auf *demokratiepolitischer Ebene* wird häufig konstatiert, dass Religion als Trennmarker fungiere, der eine Klassengemeinschaft in kleine Gruppen separiert. Die Frage der Begründbarkeit eines konfessionellen RUs im Zusammenhang des schulischen Heterogenitätsdiskurses ist eine hoch aktuelle, denn es wird kritisiert, wie in homogenen Gruppen an Unterschieden gelernt werden soll.⁹ Dies war u. a. in Norwegen ein Mitgrund, einen konfessionsungebundenen Unterricht (RLE – Religion, livssyn og etikk) zu implementieren mit dem Ziel, Religion als verbindendes Element zu erleben. Gefördert werden soll dabei, den multireligiösen Hintergrund von Schüler*innen zu respektieren und das Gespräch zwischen den Schüler*innen zu stiften, indem auf gegenseitiges Verständnis, Respekt und Dialogfähigkeit fokussiert wird.¹⁰ Gerade dadurch könne in einem kooperativen Modell ein wertvoller Beitrag zur Demokratieerziehung geleistet werden.¹¹ In ähnlicher Weise griffen Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger den Vorwurf auf, Religionsunterricht könne Vorurteile befeuern und zu noch weiterer „ethnischer Separierung“ und „Rassismus“¹² führen und hielten fest, dass dieses Argument zu bedenken sei, allerdings einer allzu schnellen Vorverurteilung eines konfessionellen Religionsunterrichts ebenso stark entgegen getreten werden muss, da dieser allzu leicht als Sündenbock für ein tieferliegendes Problem fungiere. Die wichtigere Frage sei nämlich, wie solche Vorurteile im (Religions)Unterricht pädagogisch adäquat aufgegriffen und bearbeitet werden können, da sie auch in gemeinsamen Unterrichtsformen auftreten.¹³

Auf Ebene der *Schulorganisation und Schulentwicklung* sieht sich Schule in den letzten Jahren durch die immer stärker prägende Pluralisierung der Gesellschaft, v. a. in

⁸ Vgl. Lindner/Krobath, 2017, 227-228; Klutz, 2014, 119.

⁹ Vgl. Krobath/Lindner, 2017, 164; ebenso: Krainz, 2014 und bereits Schlüter, 1999, 56.

¹⁰ Vgl. z. B. Skeie, 2010, 24-36.

¹¹ Danner, 2015, 49; mit Clauß Peter Sajak sei darauf verwiesen, dass kooperative Religionsunterrichtsmodelle jedoch schon jetzt auch den Blick auf spätere interreligiöse Zusammenarbeit (z. B. Islamische Religionslehre), als auch die Zusammenarbeit mit Alternativfächern wie Ethik, Philosophie etc. im Blick haben muss (vgl. Sajak, 2018).

¹² Schweitzer/Biesinger, 2002, 81: Sie verweisen hierbei auch auf Doedens, 1997.

¹³ Vgl. Schweitzer/Biesinger, 2002, 81-83.

Großstädten wie Wien, herausgefordert. Diese führt am Beispiel des RU zu organisatorischen Schwierigkeiten,¹⁴ da neben dem bis dato mehrheitlich katholischen und manchmal evangelischen RU nun islamischer, orthodoxer u. a. RU organisiert und in die Stundenpläne integriert werden muss.¹⁵ Es ist davon auszugehen, dass die Zahl der Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis (ähnlich wie die der Gesamtbevölkerung Wiens) in den letzten Jahren weiter zugenommen hat.¹⁶ Gleichzeitig gerät in manchen Regionen Wiens der RU in eine immer prekärer werdende Lage, indem er an den Rand schulischer Wahrnehmung gedrängt wird.¹⁷ Hier stellt sich daher die Frage, wie dieser Pluralität im schulischen Alltag aus organisatorischer Sicht bzw. im Sinne einer Weiterentwicklung von Schulkultur adäquat begegnet werden kann.¹⁸ Der dk:RU sieht sich als eine mögliche Antwort auf Zukunft hin.

Aus *theologisch-ökumenischer Perspektive* spielte Wien spätestens seit der Zeit Kardinal Königs, einem Vorreiter der ökumenischen Verständigung, eine wichtige Rolle in der Zusammenarbeit der verschiedenen christlichen Kirchen. Dabei kann sich das ökumenische Engagement vor allem auf die Ergebnisse des II. Vaticanums stützen, das hier in herausragender und einzigartiger Weise den Dialog zwischen den christlichen Konfessionen förderte und viele Türen öffnen konnte (Unitatis Redintegratio) und das in der Folge sowohl in gesamtkirchlichen (Ut unum sint) wie lokalen Dokumenten („Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“¹⁹ ; „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“²⁰) und Initiativen weiter ausgebaut wurde.

Hier schließt zugleich die *religionspädagogische Relevanz* an: Diese Zusammenarbeit wurde ab den 1990er Jahren – und vermehrt dann im neuen Jahrtausend – vor allem in konfessionell-kooperativen Formen des RU (KoKoRU) im deutschsprachigen Raum vertieft und weiterentwickelt.²¹ Dabei haben sich neue Fragen aufgetan, deren Beantwortung noch länger nicht abgeschlossen zu sein scheint.²² Das Modell des dk:RU steht in dieser Entwicklungslinie und ist in diese Fragen religiösen Lernens in heterogenen und pluralen Kontexten eingebettet (Konfessionslosigkeit; Verhältnis und Verschiebung

¹⁴ In ähnlicher Weise wird dieses Argument bereits von Scheilke genannt (vgl. Scheilke, 1999, 16).

¹⁵ Klutz, 2014, 120; Danner, 2015, 47.

¹⁶ Vgl. Lehner-Hartmann, 2020, 46 bzw. die Angaben in Fußnote 2.

¹⁷ Vgl. Lehner-Hartmann, 2019a.

¹⁸ Klutz konstatierte, dass diesem Faktor eine bedeutende Rolle in der Frage nach Akzeptanz des Religionsunterrichts zukommt (vgl. Klutz, 2014, 121).

¹⁹ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1996.

²⁰ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2016.

²¹ Vgl. Schweitzer/Biesinger 2002; Schweitzer et al., 2006; Pemsal-Maier/Weinhardt/Weinhardt, 2011; Schröder, 2014a; Kenngott/Englert/Knauth, 2015; Woppowa et al., 2017.

²² Vgl. hier paradigmatisch: Schambeck/Simojoki/Stogiannidis, 2019.

von Minoritäts- und Mehrheitskonfessionen; Othering; Lernen an Differenz; Begriffsbestimmung ‚dialogisch‘ – ‚ökumenisch‘ – ‚Perspektivenverschränkung/-erweiterung‘ etc.²³).

Damit verbunden ist eine *fachdidaktische Perspektive*. In den über die vergangenen Jahre erschienen Publikationen wurde in regelmäßigen Abständen über eine geeignete Didaktik des KoKoRU nachgedacht.²⁴ Dennoch scheint es, dass viele dieser Reflexionen noch nicht Eingang in die Praxis gefunden haben. Lehrpersonen des dk:RU ‚hungern‘ nach Materialien und fachdidaktischer Unterstützung, da sie selbst dies – angesichts der vielen Herausforderungen im schulischen Alltag – nur schwierig vollbringen können. Hier werden daher fachdidaktische Reflexionen, Lehrplansynopsen und auch didaktische Materialien dringend benötigt.²⁵ Diese können auch einen Beitrag zu einem klareren inhaltlichen Profil des Religionsunterrichts auf didaktischer Ebenen beitragen und religionsdidaktische Ansätze favorisieren, welche besonders das eigene Nachdenken der Schüler*innen ins Zentrum stellen.²⁶ Clauß Peter Sajak sieht dabei drei zentrale Bereiche einer zu entwickelnden Didaktik, nämlich die Orientierung an Schüler*innen als „bildende Subjekte“²⁷, Lehrer*innen als Lernbegleiter*innen in den Lernprozessen und an Lerngegenständen (sowohl theologisch wie religionskundlich).²⁸

0.3 Forschungsziel und Forschungsfragen

Die Diplomarbeit möchte diesem Desiderat in zweierlei Hinsicht begegnen:

(1) Anhand zuvor erarbeiteter Kriterien soll ein Werkzeug entworfen werden, um eine Lehrplansynopse²⁹ für ein ausgewähltes Thema durchzuführen, und so Lehrpersonen des dk:RU eine praktische Anleitung für den Unterrichtsalltag geben zu können. Besonders sollen dabei die Aspekte der Kompetenz sowie des Inhalts bei der Analyse im Vordergrund stehen.

(2) In einem zweiten Schritt wird zu der durchgeführten Lehrplansynopse ein fachdidaktisches Modul erarbeitet. Dabei steht nicht primär eine genaue Stundenplanung

²³ Siehe dazu auch überblicksmäßig: Simojoki/Stogiannidis, 2019.

²⁴ Gerade in den vergangenen zwei Jahren widmeten sich Forscher*innen vermehrt dieser Thematik. Vgl. exemplarisch: Schambeck/Simojoki/Stogiannidis, 2019; Eisenhardt et al., 2018; Riegel, 2018; Woppowa et al. 2017. Siehe auch Religionspädagogische Beiträge 80 (2019) und Katechetische Blätter 143 (2018) 2 mit jeweiligen Schwerpunktthemen.

²⁵ Vgl. Krobath/Lindner, 2017, 167.

²⁶ Vgl. Klutz, 2014, 121.

²⁷ Sajak, 2018.

²⁸ Vgl. ebd.

²⁹ Vgl. zu einem solchen Vorhaben, wenngleich für den naturwissenschaftlichen Bereich konzipiert, exemplarisch: Szlovák, 2005.

im Fokus, sondern (fach-)didaktische Überlegungen einer Religionsdidaktik, die sich an ‚dialogischem Lernen‘ orientiert. Vorgenommen wird eine literaturbasierte Konzeptionierung und eine fachdidaktische Reflexion zu einem gewählten Thema anhand des religionsdidaktischen Ansatzes der ‚Elementarisierung‘³⁰, der ‚Lehrstückdidaktik‘³¹ und der ‚Kompetenzorientierung‘, die zu einer ‚elementaren kompetenzorientierten Lehrstückdidaktik‘ zusammengeführt werden. Dadurch soll ein fachdidaktisch orientierter Beitrag zu einer ‚dialogischen‘ Religionsdidaktik geleistet werden.

Ziel dieser Arbeit ist es also, eine Lehrplansynopse für den dk:RU an der BHS durchzuführen und ein darauf aufbauendes Themenmodul mit verschiedenen Bausteinen im Sinne einer ‚elementaren kompetenzorientierten Lehrstückdidaktik‘ für die BHS zu entwickeln. Was diese Arbeit jedoch nicht leisten möchte und kann ist ein fertiger Entwurf, der eins zu eins für den Unterricht übernommen werden kann. Dazu fehlen sowohl jeweiliger schulischer Kontext wie auch die konfessionelle Zusammensetzung der Klasse. Zudem möchte diese Arbeit auch kein fertiges Lehrstück im Sinne Englerts liefern. Der Bezug zur Lehrstückdidaktik ist vielmehr auf Ebene der didaktischen Prinzipien verortet. Eine Dramaturgie und Vorschläge für mögliche Materialien für den Unterricht werden zwar angedeutet, die jeweilige didaktische Konkretisierung ist am eigenen Standort nochmals gesondert vorzunehmen.

Folgende, daraus resultierende Forschungsfragen werden im dazu vorgesehenen Rahmen einer Diplomarbeit beantwortet:

Wie lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Lehrplänen der einzelnen christlichen Konfessionen, die am dk:RU in der BHS beteiligt sind, entdecken?

Welche Möglichkeiten ergeben sich daraus für den Unterricht im Rahmen des dk:RU an der BHS und wie lassen sich diese anhand eines ausgewählten Themas didaktisch übersetzen?

Der Aspekt der Gemeinsamkeiten und Unterschiede ist ein in der religionspädagogischen Literatur breit auffindbares Narrativ³² im Zusammenhang kooperativer Unterrichtsmodelle und soll auch dieser Arbeit zugrunde gelegt werden. Im Blick der Arbeit stehen neben den theoretischen Überlegungen immer auch die Unterrichtspraxis und Anforderungen der

³⁰ Vgl. Schweitzer, 2018.

³¹ Vgl. Englert, 2013.

³² Vgl. insbes. Schweitzer/Biesinger, 2002; Schweitzer et al., 2006; Bastel et al., 2006a.

Lehrer*innen. Ein praktisches Interesse dient daher immer auch als Korrektiv für die Synopse.³³

Der Fokus auf den Schultyp BHS ist dabei einerseits dem Faktum geschuldet, dass diesem Schultyp österreichweit mehr Schüler*innen zuzurechnen sind als dem der AHS-Oberstufe,³⁴ andererseits aber genau jener Schultyp in den gängigen Überlegungen meist ausgespart wird und einer von einer AHS-Logik geprägten Didaktik und Schulorganisation weichen muss. Dieser Schultyp zeichnet sich durch größere soziale Durchmischung und Heterogenität aus³⁵, als dies z. B. in der Langform des Gymnasium (AHS) der Fall ist (was unter anderem mit der höheren Durchlässigkeit des Systems – Mittelschulabgänger können dort eher Zugang finden als zur gymnasialen Oberstufe – zu erklären ist), wenngleich sich dies nicht durch genaue Zahlen belegen lässt, da eine solche empirische Untersuchung in Österreich bisher nicht vorhanden ist. Diese Arbeit möchte daher auch einen bislang stiefmütterlich behandelten Schultyp ins Licht der Überlegungen rücken.³⁶

0.4 Gliederung der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in fünf große Kapitel. In Kapitel 1 wird die geschichtliche Entwicklung des kooperativ-konfessionellen Religionsunterrichts hin zum dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht nachgezeichnet, indem nicht nur wichtige Publikationen diskutiert, sondern auch zentrale Thesen und thematische Linien besprochen werden. Weiters werden die Begriffe ‚Ökumene‘, ‚Dialog‘ und ‚gemeinsam/verschieden‘ näher skizziert. Schließlich werden Möglichkeiten und Stolpersteine einer kooperativen Didaktik im Rückgriff auf bisherige religionspädagogische Überlegungen und Untersuchungen aufgezeigt.

³³ Im Mai 2019 wurden u. a. mit Religionslehrer*innen in der Praxis über die Konzeption der Arbeit im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung der KPH Wien/Krems zum dk:RU gesprochen und Feedback eingeholt. An dieser Stelle sei den Teilnehmer*innen dafür besonderer Dank ausgesprochen. Daneben wurde die Arbeit auch durch Impulse aus der Steuerungsgruppe bzw. Forschungsgruppe dk:RU (Schulamt der Erzdiözese Wien, KPH Wien/Krems, Universität Wien) dankenswerterweise angereichert.

³⁴ Vgl. dazu die Zahlen der Statistik Austria: Im Schuljahr 2019/20 (vorläufige Daten) besuchten 92.557 (39,6%) SuS die AHS-Oberstufe, 140.992 SuS jedoch eine BHS (60,4%). 42.913 SuS besuchten zudem eine BMS und werden die SuS der Berufsschulen (115.996) hier ebenfalls mit eingerechnet, so besuchten ca. 300.000 SuS einen Schultyp mit beruflichem Schwerpunkt (https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=122983 [30.7.2020]).

³⁵ Zur Religiosität sozial-benachteiligter Jugendliche siehe v. a. Vieregge, 2017 und Vieregge, 2013.

³⁶ Vgl. dazu auch den Band Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell-kooperativ-kontextuell (Lindner et al., 2017), in dem keine Vertreter*innen berufsbildender Schulen zur Sprache kommen.

Kapitel 2 hat die Erstellung einer Lehrplansynopse zum Ziel. Dafür werden im ersten Schritt eine geeignete Methode und geeignete Kriterien für eine Synopse erarbeitet, welche dann am Thema ‚Taufe‘ exemplarisch durchgeführt wird.

Kapitel 3 widmet sich der Erarbeitung eines geeigneten didaktischen Konzeptes und nennt dieses ‚elementare kompetenzorientierte Lehrstückdidaktik‘. Dieses Konzept, das auf den Prinzipien der ‚Elementarisierung‘, der ‚Kompetenzorientierung‘ und des Modells der ‚Lehrstückdidaktik‘ aufbaut, dient als Grundlage für die in Kapitel 4 durchgeführte Erarbeitung von Bausteinen zum gewählten Thema. Dabei wird ein didaktisches Konzept in fünf Bausteinen entworfen, welches als Grundlage für eine konkrete Unterrichtsvorbereitung verwendet werden kann.

Kapitel 5 schließt die Arbeit ab, indem Chancen, Grenzen und offene Fragen dieser Arbeit gebündelt werden und ein Ausblick geben wird.

Im Anhang finden sich neben statistischen Daten, eine Liste gängiger Operatoren, die 14 interkonfessionellen Kompetenzziele und auch die Tabelle der Lehrplansynopse.

1 Ökumenische Kooperation im Religionsunterricht: gemeinsam – verschieden – dialogisch

Das Modell des dk:RU ist in der Linie der Entwicklung eines kooperativen Unterrichtsmodells im deutschsprachigen Raum zu sehen, das ab den 1990er Jahre angesichts einer immer größeren Heterogenität in der Schüler*innenschaft im konfessionell verfassten Religionsunterricht entwickelt und meist unter dem Namen ‚kooperativ-konfessioneller Religionsunterricht‘ zusammengefasst wurde,³⁷ wenngleich sich dahinter unterschiedliche Ausformungen dieses Modells verbergen, die regional und lokal verschieden umgesetzt worden sind.³⁸ Diese Linien sollen in einem chronologischen Durchgang dargestellt werden, um sich der darin eingelagerten Themen, Modelle und Fragestellungen zu vergewissern.

1.1 KoKoRU– Ein kurzer Streifzug durch Themen, Modelle und Publikationen

Wenngleich die Überlegungen zu kooperativen Religionsunterrichtsmodellen bis weit in die 1970er Jahre³⁹ zurückreichen, wurde letztendlich die konkrete und institutionell legitimierte Umsetzung durch zwei markante Schriften der großen Kirchen in Deutschland intensiviert: Erstens durch die Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘ des Kirchenamts der EKD 1994⁴⁰, mit der eine Öffnung des evangelischen Religionsunterrichts für Schüler*innen unabhängig der Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit einherging. Katholischerseits wurde 1996 weiterhin die unbedingte Einhaltung der sogenannten ‚konfessionellen Trias‘ (Lehrplan, Schüler*innen und Lehrer*in gehören der selben Konfession an) vertreten, die erst 2016 offiziell von den Deutschen Bischöfen durch das Dokument „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“⁴¹ und der darin eingeräumten Möglichkeit von gemischt-konfessionellen Gruppen geöffnet wurde. Gerade im Anschluss an diese neu eröffnete Möglichkeit wurden Kooperationsmodelle vertieft. Viele der Modelle, die in den letzten dreißig Jahren im evangelischen und katholischen Bereich entstanden, wurden auf unterschiedliche Weise und Intensität auch wissenschaftlich begleitet. Eine Vielzahl von Publikationen setzte sich inhaltlich und

³⁷ Vgl. Pohl-Patalong, 2019, 20-23.

³⁸ Vgl. Woppowa, 2018a: Jan Woppowa gibt einen Überblick über verschiedene derzeit laufende Projekte, vor allem in Deutschland, bespricht aber auch verschiedene Kooperationsvereinbarungen.

³⁹ Vgl. dazu Scholl, 1973 und Vierzig, 1973.

⁴⁰ Evangelische Kirche in Deutschland, 1994.

⁴¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2016, 31: In ihrem 20 Jahre zuvor erschienenen Bischofswort „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ wurde noch strikt an der Trias festgehalten und nur die Möglichkeit einer gelegentlichen Kooperation genannt (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996, insbes. 46-60).

didaktisch mit aufgeworfenen Fragestellungen auseinander. Diese werden nachstehend überblicksmäßig in chronologischer Reihenfolge (ausgehend vom Jahr 1999⁴²) dargestellt, indem die jeweiligen Schwerpunkte zusammenfassend beschrieben werden, mit dem Ziel, die Entwicklung und thematischen Linien des sehr komplexen Feldes kooperativ-konfessioneller Unterrichtsmodelle nachvollziehen zu können.

Als eine der ersten umfangreicheren Erscheinungen ist der Sammelband von Reinhard Frieling und Christoph Th. Scheilke aus dem Jahr 1999 zu nennen, die bereits mit dem Titel „Religionsunterricht und Konfessionen“⁴³ die Grundproblematik skizzieren, nämlich wie in kooperativen Formen des Religionsunterrichts dennoch die konfessionelle Identität gewahrt bleiben kann. Der Beitrag von Christoph Th. Scheilke⁴⁴ benennt die, bis dahin erfolgten, Entwicklungen und bezieht sich auf Wolfgang Kalmbachs⁴⁵ sechsteilige Typologie eines kooperativen Religionsunterrichts aus 1994. Mit Verweis auf die Vereinbarung der Deutschen Bischöfe mit der Evangelischen Kirche Deutschlands von 1998⁴⁶ werden weitere Kooperationsmöglichkeiten auf Ebene der schulischen Praxis, der Schulverwaltung und in der Lehrer*innenbildung genannt. Gerade diese Vereinbarung ermöglichte neue und vor allem rechtlich erlaubte Formen der Kooperation, die bisher nur heimlich erfolgen konnten und selten als besondere Ausnahmeregelungen von den Kirchen genehmigt wurden.⁴⁷ Seine Vision eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts sieht aber dennoch keinen gemeinsamen Unterricht im Klassenverband als Regel vor, sondern eher einen Wechsel zwischen Klassenverband und konfessionell getrennten Gruppen.⁴⁸

Reinhold Mokrosch⁴⁹ wiederum stellt die Frage nach Überforderung von Kindern und Jugendlichen durch einen konfessionell geöffneten Religionsunterricht. Seine Frage ist insofern heute noch relevant, da vor allem von kirchlicher Seite das Argument bzw.

⁴² Einen Überblick über die wichtigsten Erscheinungen bis 2002 liefern: Schweitzer/Biesinger, 2002, 204f.

⁴³ Vgl. Frieling/Scheilke, 1999.

⁴⁴ Vgl. Scheilke, 1999.

⁴⁵ Vgl. Kalmbach, 1994, insbes. 33: Er nennt hier: (1) *Parallelunterricht*, bei dem beide Religionslehrkräfte (RL) dasselbe Thema in ihren Gruppen unterrichten und zeitweise auch gemeinsame Phasen einplanen; (2) *Delegationsunterricht*, indem eine RL beide Konfessionen für eine bestimmte Zeit gemeinsam unterrichtet; (3) *Teamteaching*, bei dem beide RL beide Gruppen gemeinsam im Klassenverband unterrichten; (4) *Wechselunterricht*, bei dem die RL ihre jeweiligen Gruppen tauschen um ihnen einen bestimmten Aspekt aus authentischer, konfessioneller Perspektive aufzuzeigen; (5) *Wahlunterricht*, bei dem die Schüler*innen verschiedenen Aspekte bei ihren jeweiligen RL auswählen können und (6) *Großgruppenunterricht*, bei dem eine RL beide Gruppen nach den jeweiligen Curricula unterrichtet.

Im dk:RU wird Typ 2 (Delegationsunterricht) nach dem Verständnis von Lindner/Krobath 2017 mit Typ 6 (Großgruppenunterricht) quasi gleichgesetzt und auch in dieser Arbeit so verwendet.

⁴⁶ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz/Kirchenamt der EKD 1998, insbes. II.

⁴⁷ Vgl. Scheilke, 1999, 18.

⁴⁸ Vgl. ebd., 16.

⁴⁹ Vgl. Mokrosch, 1999.

Interesse nach konfessioneller Identitätsbildung⁵⁰ eingebracht wird, und Überforderung in dieser Frage eine Rolle spielen könnte. Dabei schildert Mokrosch Pro- und Contra-Argumente und benennt die Notwendigkeit einer empirischen Untersuchung.⁵¹ In Ermangelung solcher Daten formuliert er mögliche Hypothesen, die für einen kooperativen RU sprächen. So hält Mokrosch fest, dass angesichts der Trennung von Kirchlichkeit und Religiosität Jugendliche heute viel weniger mit konfessioneller Prägung ausgestattet sind, wodurch der RU eine größere konfessionelle Breite liefern müsse; Jugendliche seien weiterhin auf der Suche nach (religiösen) Antworten, fänden diese aber nicht in einem monokonfessionellen RU, sondern viel eher in einem kooperativen RU; darüber hinaus sei das Interesse am religiös Anderen bei Jugendlichen immer noch groß und gerade dadurch können sich enorme Lernmöglichkeiten – mit und am Anderen – ergeben; das Bedürfnis nach gelebter Religion könne den Jugendlichen am ehesten in Kooperation zwischen den Kirchen geliefert werden. Und schließlich stellt Mokrosch in Frage, ob angesichts der Herausbildung neuer religiöser Lebensstile ein monokonfessioneller RU noch die richtige Antwort sei.⁵² In weiteren Beiträgen des Bandes werden die Grundsätze der Konfessionen im Religionsunterricht, der damalige Stand der Ökumene-Diskussion und daraus resultierende religionspädagogische Konsequenzen (mit dem Verweis einer zusehends ausgeprägten Auflösung der konfessionellen Identität bei Gläubigen⁵³), und ein Vergleich zwischen der EKD- und der DBK-Schrift beschrieben.

Bereits ein Jahr später im Jahr 2000 erscheint Richard Schlüters Monographie „Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe, Kontroversen, Perspektiven“⁵⁴, in der er Perspektiven der vorangegangenen Jahre zusammenfasst und neue Perspektiven eröffnet. Dabei setzt er sich in kritischer Weise mit kirchlichen Stellungnahmen zum RU auseinander und fragt zugleich, was den Fortschritt verhindere. Zugleich entwirft er auch ein Konzept für „ökumenisches Lernen“⁵⁵.

In ihrer Publikation zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der Grundschule beschreiben Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger⁵⁶ die Erfahrungen,

⁵⁰ Dies kommt z. B. auch in den Lehrplänen zur Sprache. Siehe dazu später in Kapitel 2.6.

⁵¹ Vgl. Mokrosch, 1999, insbes. 23-28. Die erste, großangelegte empirische Untersuchung liefern erst 2002 Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger (vgl. Schweitzer/Biesinger, 2002).

⁵² Vgl. Mokrosch, 1999, 28-34.

⁵³ Vgl. Schlüter, 1999, 63-64.

⁵⁴ Vgl. Schlüter, 2000.

⁵⁵ Vgl. dazu näher unter 1.3.1.

⁵⁶ Vgl. Schweitzer/Biesinger, 2002.

die sie aus ihrer Untersuchung aus 2002 von KoKoRU in Baden-Württemberg gewinnen konnten und liefern zugleich konkrete, didaktische Überlegungen, zum Gelingen eines solchen Unterrichts. Dabei legen sie den Fokus auf die Subjekte selbst, indem sie die Perspektive der Schüler*innen stark machen und als zentralen Ausgangspunkt ihrer Überlegungen voranstellen. Neben möglichen Kooperationsformen,⁵⁷ die sich mit früheren Modellentwürfen decken, schlagen sie auch konkrete Themen für den KoKoRU vor und differenzieren diese anhand der Marker ‚Gemeinsamkeiten‘ (Taufe, ethisches Handeln, Jesus, Gebet/Vater unser, Gottesdienst) und ‚Unterschiede‘ (konfessionelle Kirche, Vorerfahrungen in der Familie, Martin Luther, Maria, Erstkommunion). Mit Blick auf didaktische Implikationen skizzieren sie den KoKoRU durch die Möglichkeit für das Erleben von Zugehörigkeit, Identifikation, konfessionellem Kompetenzerwerb und durch einen „positiv-wertschätzenden Umgang mit kulturell und religiös bzw. konfessionell anders geprägten Kindern“⁵⁸. Explizit halten die Autoren fest, dass KoKoRU nicht mit ökumenischem Lernen gleichzusetzen sei, jedoch beinhalten kann/soll.⁵⁹ KoKoRU ist demnach zuerst bildungstheoretisch zu begründen, aber anschließend theologisch zu verantworten, wodurch auf den Begriff der Ökumene zurückgegriffen wird. Dafür werden auch Kriterien einer konfessionell-kooperativen Didaktik aufbauend auf dem Elementarisierungskonzept entworfen. Als ein Ergebnis der Untersuchung halten Schweitzer und Biesinger fest, dass durch KoKoRU eine Veränderung in der Wahrnehmung der Bedeutung der eigenen Konfessionalität stattfand, da diese bewusster von den Schüler*innen wahrgenommen wurde.⁶⁰

Dieser Feststellung wird von Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger, Jörg Conrad und Matthias Gronover 2006 in ihrem Band zu KoKoRU im Jugendalter aufgegriffen und für die Sekundarstufe spezifiziert.⁶¹ Grundsätzlich unterscheiden sie auch hier zwischen Erfahrung von/mit Konfessionen und dem konfessionellen Bewusstsein. Konfessionen haben für Jugendliche kaum bis keine Bedeutung nach ihrer eigenen Auskunft; vielmehr erscheinen sie, wenn überhaupt, als untergeordnetes Merkmal, dem aber keine identitätsstiftende Bedeutung mehr zukommt.⁶² Die für die Grundschule gewonnen

⁵⁷ An dieser Stelle findet sich auch eine „Checkliste für die Wahl der Kooperationsform“, welche einen guten Leitfaden für den jeweiligen Schulstandort und Unterricht liefert und Religionslehrer*innen in der konzeptionellen Planung unterstützen kann (vgl. ebd., 96).

⁵⁸ Ebd., 85.

⁵⁹ Mehr zum Begriff des ‚Ökumenischen Lernens‘ siehe unter Kapitel 1.3.1.

⁶⁰ Vgl. Schweitzer/Biesinger, 2002, 199.

⁶¹ Vgl. Schweitzer et al., 2006.

⁶² Eine Ausnahme bilden hier Jugendliche mit Migrationshintergrund, bei denen sich Konfession und Nationalität eng miteinander verknüpfen kann (vgl. Schweitzer et al., 2006, 46).

Erkenntnisse werden von den Autoren erweitert und spezifiziert. Zentral erscheint ihnen u. a. Anlässe für die Auseinandersetzung mit Konfession zu bieten. Sie begründen dies mit der allgemeinen Bildungsaufgabe, sich der eigenen Prägungen bewusst zu werden und sich in ein reflektiertes Verhältnis zu diesen Prägungen zu setzen und zu verhalten. Ziel müsse es sein, Konfessionalität in einer neuen, anderen Weise verstehen zu lernen und den Orientierungsrahmen zu erweitern. Neben Analysen, Vorschlägen und Bausteinen liefern die Autoren eine kurze Kriteriologie für einen kooperativen Unterricht und sehen als wichtiges Merkmal, dass ein solcher im Jugendalter besonders handlungsorientiert gestaltet sein und auf den Erwerb fachlicher, sozialer und personaler Kompetenzen abzielen muss, um bei den Schüler*innen nachhaltige Wirkung zu erzielen. Sie streichen auch deutlich hervor, dass die ‚Entwicklung‘, die durch KoKoRU bei Schüler*innen angestoßen werden soll, längerfristig, d. h. über Jahre hinweg, zu denken ist und sich nicht in wenigen Unterrichtseinheiten erschöpfen wird.⁶³ Als weitere zentrale Erkenntnis muss auch die immer wieder notwendige Verknüpfung mit interreligiösem Lernen gewertet werden, da sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Schüler*innen oft auch im Vergleich mit anderen Religion beschreibbar machen ließen.⁶⁴

In eine etwas andere Richtung geht das Unterrichtsmodell des ‚Dialogischen Unterrichts‘ in Hamburg (auch ‚RU für alle‘ genannt). Dabei versammelt Wolfram Weiße in „Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg“⁶⁵ unterschiedliche Positionen zum Hamburger Weg des gemeinsamen Religionsunterrichts, welcher hauptsächlich von evangelischen Lehrkräften erteilt wird, mittlerweile jedoch auch von der jüdischen, alevitischen und muslimischen Glaubensgemeinschaft getragen wird. Dieser folgte theologischen und pädagogischen Grundsätzen der evangelischen Kirchen, war jedoch interreligiös offen geprägt. Unterstützt und mitgestaltet wurde das Konzept vom ‚Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg (GIR)‘, bei dem sich Buddhisten, Juden, Muslime und Aleviten einbringen und den RU für alle inhaltlich mitgestalten konnten.⁶⁶

Bleibt es bis 2011 relativ ruhig und wird das Thema der Zukunftsfähigkeit von RU und Kooperation im Sammelband zu „Zukunftsfähige Schule – zukunftsfähiger

⁶³ Vgl. ebd., 48 und 97-100.

⁶⁴ Vgl. ebd., 98.

⁶⁵ Vgl. Weiße, 2008.

⁶⁶ Näheres zu diesem Unterrichtsmodell findet sich in Fußnote 209 bzw. detailliert bei Knauth, 2016.

Religionsunterricht: Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche“⁶⁷ von verschiedenen Autor*innen aufgegriffen. Neben den Themen Bildungserfolg, Auslese und Inklusion, wird auch von Karl Ernst Nipkow die Frage nach einer zukunftsfähigen Form des Religionsunterrichts gestellt. Hans-Georg Babke wiederum versucht eine schultheoretische Begründung des RU und Matthias Hahn thematisiert die zunehmende Konfessionslosigkeit der Schüler*innen im Unterricht als Herausforderung.⁶⁸ Ab 2014 wird das Thema intensiver aufgegriffen und ist spätestens ab 2015 wieder stärker in den Fokus religionspädagogischer Überlegungen gerückt, was sich unter anderem dadurch ausdrückt, dass ab diesem Jahr jährlich zwei Publikationen zu kooperativen Lernformen bzw. Fragen zu neuen Modellen des Religionsunterrichts erscheinen.

So veröffentlichte 2014 Bernd Schröder den sehr umfassenden Sammelband „Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur“⁶⁹, in dem zahlreiche Autor*innen sich auf die Suche geeigneter Organisationsmodelle und didaktischer Prinzipien machen, zugleich Überlegungen zur Konfessionalität⁷⁰ und zur Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts anstellen und Zukunftsperspektiven entwerfen. Bernd Schröder plädiert dafür, sogenannte ‚Mikromodelle‘ mehr zur Sprache zu bringen. Unter Mikromodellen versteht er Modelle (meist) ohne juristische Verankerung bzw. offiziellen Status.⁷¹ Darunter fallen Modelle, wo „Religionsunterricht im Klassenverband“⁷² oder als „Rotierender Religionsunterricht“⁷³ erteilt wird, wo RU nach einem „Themenplan“⁷⁴ organisiert ist, aus einer „Wahloption in der Fächergruppe“⁷⁵ besteht oder als „Religionsgespräch bzw. Seminarunterricht“⁷⁶ gestaltet wird. Anhand von sechs Schritten untersucht er einzelne Konzeptionen kooperativer Unterrichtsmodelle, um diese mit Blick auf Zukunftsfähigkeit besser einordnen zu können.⁷⁷ In ihren Thesen zur Weiterentwicklung plädieren Bernd Schröder und Rolf Tammeus für einen RU, der Schüler*innen „in der Auseinandersetzung mit einem bestimmten religiösen Selbstverständnis über und von Religion lernen lässt.“⁷⁸

⁶⁷ Vgl. Lehmann/Noormann/Lamprecht, 2011.

⁶⁸ Daneben wird von Sabine Pemsal-Maier das Modell des KoKoRU in Baden-Württemberg und von Folkert Doedens jenes des ‚RU für alle‘ in Hamburg vorgestellt.

⁶⁹ Vgl. Schröder, 2014a.

⁷⁰ Vgl. Schröder 2014b.

⁷¹ Vgl. Schröder, 2014c, 181.

⁷² Ebd., 183.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Ebd., 184.

⁷⁵ Ebd., 185.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Ebd., 186-192.

⁷⁸ Schröder/Tammeus, 2014, 193.

Dabei kommt den Lehrpersonen eine wichtige Rolle zu, dieses religiöse Selbstverständnis einzuspielen. Sie weisen ebenso darauf hin, dass zukünftige Lehrpläne konfessionelle Kooperationen unterstützen sollten und es zu einer Weiterentwicklung kooperativer Didaktik bedarf.⁷⁹

Ein Jahr später veröffentlicht Eva-Maria Kenngott gemeinsam mit Rudolf Englert und Thorsten Knauth den Band „Konfessionell – interreligiös – religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion“.⁸⁰ Dieser vereint Beiträge in Bezug auf die Frage religiöser Pluralisierung und der damit einhergehenden Pluralisierung des Religionsunterrichts⁸¹, der Möglichkeit eines Gesprächs zwischen Schüler*innen und Religion in einem konfessionellen RU⁸², der Lage des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg⁸³ und des dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg⁸⁴, sowie bzgl. der Frage der Konsequenzen und Perspektiven aufgrund der gegenwärtigen Lage für die Zukunft.⁸⁵

Seit 2016 verdichtet sich der religionspädagogische Diskurs um kooperativen Religionsunterricht zusehends, was sich an der zunehmenden Anzahl von Veröffentlichungen ablesen lässt. Carsten Gennerich Reinhold und Mokrosch liefern die Ergebnisse der Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen⁸⁶. Sie analysieren dabei Daten aus den Jahren 2005/2006, welche durch Fragebogen und stichprobenartige Expert*inneninterviews gewonnen wurden. Neben einer Typologie, welche sie durch eine Wertefeldanalyse entwickeln, beschreiben sie eine wirkungsorientierte Analyse anhand der Aussagen von Religionslehrer*innen. Sie unterscheiden in ihrer Untersuchung zwischen vier Typen von Religionslehrer*innen und benennen diese mit ‚ökumenisch-orientiert‘, ‚kollegial-sicherheitsorientiert‘, ‚interreligiös und auf Dialogfähigkeit hin orientiert‘ sowie ‚entwicklungsorientiert und somit auf Persönlichkeitsentwicklung abzielend‘.⁸⁷ Auffällig ist, dass viele nichtchristliche Schüler*innen am RU teilnehmen. Bei den Lehrer*innen machen die Autoren eine harmonisierende Tendenz aus, welche das Bewusstsein um Differenz in den Hintergrund

⁷⁹ Vgl. ebd., 194.

⁸⁰ Vgl. Kenngott/Englert/Knauth, 2015.

⁸¹ Vgl. Kenngott, 2015.

⁸² Vgl. Englert, 2015.

⁸³ Vgl. Kuld, 2015.

⁸⁴ Vgl. Knauth, 2015.

⁸⁵ Vgl. Englert/Knauth, 2015.

⁸⁶ Vgl. Gennerich/Mokrosch, 2016.

⁸⁷ Vgl. ebd., 83-99.

drängt.⁸⁸ Darüber hinaus halten sie fest, dass selten zwischen Religion und Konfession unterschieden wird. Die befragten Lehrer*innen wünschten sich für die Zukunft einen ökumenischen RU im Klassenverband, tun dies jedoch vor allem mittels einer schulpädagogischen Argumentation des Zusammenhalts in der Klasse.

Im selben Jahr erscheint das „Handbuch für einen dialogorientierten Religionsunterricht“⁸⁹ von Christine Lehmann und Martin Schmidt-Kortenbusch. Dies greift die Situation integrierter Schulen und deren Ausrichtung am Prinzip der Inklusion auf. Dieses Prinzip lasse einen konfessionell gebundenen Religionsunterricht als trennend erscheinen, weswegen diese Form als nicht mehr zeitgemäß gelten könne und dringend zu einer kooperativen Form weiterentwickelt werden müsse. Nicht nur der theoretische Vorspann (mit einer Übersicht der Vielfalt an Unterrichtsformen des RU heute⁹⁰), sondern auch die Erläuterung einer inklusiven, dialogischen Didaktik sind besonders nennenswert. Diese kennzeichne ein Spiralcurriculum, eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur⁹¹, fächerübergreifende Projekte und eine Binnendifferenzierung.⁹² Das Buch liefert zudem auch zahlreiche Aufgabenbeispiele und Überlegungen zur Leistungsbeurteilung.⁹³

Eine theoretische Fundierung für die Frage nach Dialog und Toleranz sucht Stephan Pruchniewicz 2016 in seiner Dissertation zum kooperativen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen.⁹⁴ Es geht ihm dabei um die Entwicklung eines Raumes von Dialog und Toleranz im Prozess der Entwicklung religiöser und weltanschaulicher Identität bei Schüler*innen in einer durch Pluralität gekennzeichneten Umwelt. Ausgehend von den Herausforderungen dieser Praxis, entwickelt er im Rückgriff auf Martin Buber und Emmanuel Lévinas eine philosophisch und theologisch fundierte Konzeption „dialogischer Toleranz“⁹⁵, die sich stark an der Respektkonzeption von Toleranz nach Rainer Forst orientiert und in der Begegnung mit dem Fremden auf

⁸⁸ Vgl. ebd., 68.

⁸⁹ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch, 2016.

⁹⁰ Vgl. ebd., 26-31.

⁹¹ Sie wenden sich damit explizit gegen die früher praktizierte ‚Fragekultur‘, im Sinne eines Abprüfens von Wissen, indem solange gefragt wird, bis die SuS endlich die richtige Antwort liefern. Die Aufgabenkultur weiß jedoch Kompetenzen zu fördern; LuL müssen sich dafür auch in der Vorbereitung geeigneter Operatoren bewusst sein, um eine solche Kultur schaffen zu können.

⁹² Vgl. insbes. ebd., 131-176.

⁹³ Vgl. ebd., 237-265.

⁹⁴ Vgl. Pruchniewicz, 2016.

⁹⁵ Ebd., 219; Martin Jäggle schlug 2006 in der Evaluation des KoKoRU in Wien einen anderen Weg, ein, indem er darauf verwies, dass der Begriff ‚Toleranz‘ für Protestanten aus der Geschichte heraus zu wenig sei – meint dieser die bloße Duldung (vgl. Jäggle, 2006). Der Sache nach finden sich jedoch viele Ähnlichkeiten zwischen Jäggles Anspruch der gegenseitigen Anerkennung und Stephan Pruchniewiczs Verständnis dialogischer Toleranz. Er hält nämlich fest, dass Dialog eine Grundfähigkeit des Menschen sei – gedacht als anthropologische Konstante – die als unabdingbare Voraussetzung der Ich-Bildung notwendig ist, um einen unabgeschlossenen Aneignungsprozess in Gang zu setzen und zu reziproker Anerkennung zu führen (hier insbes. Pruchniewicz, 2016, 187-221)

Prozesse abzielt, die Neues zu schaffen und zu entwickeln vermögen.⁹⁶ Er sieht hier kooperative Modelle nicht zwingend als zu favorisieren. Vielmehr geht es um eine – je nach Schüler*innenpopulation verschiedene – Ausgestaltung, die sich auch loslöst von Jahrgangsstufen und konfessionelle Modelle genauso wie interreligiösen RU und Ethik in den Blick nimmt und einbindet. Konfessionalität ist dabei auch als Entwicklung beschrieben, nämlich als unabgeschlossener Aneignungsprozess von Identität, indem die eigene Identität genauso Platz haben kann wie konfessionelle Konturen und Selbstbewusstsein.⁹⁷

Die vierte Erscheinung im selben Jahr ist die ReVikoR-Studie (Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht) von Uta Pohl-Patalong, Johannes Woyke, Stefanie Boll, Thorsten Dittrich und Antonia Elisa Lüdke, in der sie den evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein vor allem unter dem Fokus des Umgangs mit religiöser Vielfalt untersuchen, angestoßen durch die Umwandlung eines konfessionellen hin zu einem konfessionsübergreifenden Unterricht.⁹⁸ Dabei halten sie fest, dass Religionsunterricht heute nicht mehr davon ausgehen kann, dass Schüler*innen Grundkenntnisse in der eigenen Konfession mitbringen. Als Reaktion darauf wird zunehmend das (evangelische) Profil des Religionsunterrichts zurückgenommen und die Einübung in Pluralität wichtiger.⁹⁹ Dies wird u. a. mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule argumentiert. Rund drei Viertel der befragten Religionslehrer*innen wünschen sich dabei einen RU im Klassenverband und sehen den eigenen Unterricht zusehend weniger konfessionell geprägt.¹⁰⁰ Nicht gewünscht wird allerdings ein religionskundlicher Unterricht.¹⁰¹

War im ersten Band der ReVikoR-Studie die Lehrer*inneperspektive im Zentrum, behandelt der zweite Band, der 2017 erscheint, die Schüler*innenperspektive.¹⁰² Die aus den Leitfadeninterviews in Gruppen gewonnen (nicht repräsentativen) Erkenntnisse werden vor allem entlang der Frage nach der Wahrnehmung religiöser Vielfalt, der Frage der Wahrnehmung der Didaktik und der Frage einer zukünftigen Form des RU bearbeitet. Die Autor*innen stellen fest, dass ein Verständnis für Konfession bei den Schüler*innen fehlt, Vielfalt jedoch weitgehend als Normalfall erlebt wird. Sie heben ein durchwegs

⁹⁶ Vgl. Pruchniewicz, 2016, 372.

⁹⁷ Vgl. ebd., insbes. 518-523.

⁹⁸ Vgl. Pohl-Patalong et al., 2016.

⁹⁹ Vgl. ebd., 111.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., 221.

¹⁰¹ Vgl. ebd., 274.

¹⁰² Vgl. Pohl-Patalong et al., 2017.

positives Interesse an Begegnungen hervor und akzeptieren die Positionalität der Lehrpersonen, solange diese nicht überwältigend agiert. Als zukünftige Form wünschen sich die Schüler*innen einen multiperspektivischen Religionsunterricht, was sich mit den Einstellungen der Lehrpersonen weitgehend deckt.

Ebenfalls 2017 erscheint der umfangreiche Sammelband „Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege“¹⁰³, der von Jan Woppowa, Tuba Işık Katharina Kammeyer und Bergit Peters herausgegeben wurde und sowohl Beiträge zu Fragen der theologischen Verortung¹⁰⁴, didaktischer Überlegungen¹⁰⁵, Fragen zu Konfessionalität¹⁰⁶ und interreligiöser Kooperation versammelt. Kooperation ist dabei eine wünschenswerte Form der Zukunft des Religionsunterrichts, dem es allerdings an einer entsprechenden Didaktik fehle. Besonders hervorzuheben ist der Beitrag von Katharina Kammeyer und Oliver Reis,¹⁰⁷ in dem sie kooperativen Religionsunterricht aus der Perspektive von Inklusion untersuchen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sind auch in dieser Arbeit leitend und werden zu einem späteren Zeitpunkt näher erläutert.¹⁰⁸

Ein weiterer Sammelband von Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki und Elisabeth Naurath stellt die Frage eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts und versammelt zahlreiche Beiträge des 2016 stattfindenden Kolloquiums in Osnabrück, dessen Ertrag auch ein Positionspapier ist.¹⁰⁹ Dabei werden in den unterschiedlichen Beiträgen die Frage der Positionalität¹¹⁰, des Konfessionalismus¹¹¹ und der Multiperspektivität¹¹² gestellt. Einig sind sich die Beiträge darüber, dass RU konfessionell bleiben, sich allerdings weiterentwickeln muss und dafür dringend eine geeignete Didaktik¹¹³ benötigt.

Die Jahre 2018 und 2019 wiederum markieren einen Schwerpunkt mit jeweils wichtigen religionspädagogischen Sammelbänden zu kooperativen Modellen bzw. einer ökumenischen Religionspädagogik (hier hinein fällt auch ein Sammelband, der zur Frage des Ethik- und Religionsunterrichts in Österreich Stellung nimmt, welcher aufgrund der Entscheidung der damaligen Bundesregierung, diesen nach fast zwanzig Jahren als

¹⁰³ Vgl. Woppowa et al., 2017.

¹⁰⁴ Vgl. Grümm, 2017.

¹⁰⁵ Vgl. Heinrich, 2017; Woppowa/Kammeyer, 2017; Lindner, 2017; Hengesbach et al., 2017.

¹⁰⁶ Vgl. z. B. Link-Wieczorek, 2017; Schröder, 2017.

¹⁰⁷ Vgl. Kammeyer/Reis, 2017.

¹⁰⁸ Siehe dazu Kapitel 1.3.3.

¹⁰⁹ Vgl. Lindner et al., 2017.

¹¹⁰ Vgl. Schweitzer, 2017.

¹¹¹ Vgl. Schmid, 2017.

¹¹² Vgl. Woppowa, 2017.

¹¹³ Vgl. Schambeck/Schröder, 2017.

reguläres Alternativfach zum Religionsunterricht einzuführen, erschienen ist¹¹⁴), sowie einem Schwerpunktheft der Katechetischen Blätter (143/2018) wie auch der Religionspädagogischen Beiträge (80/2019). Dies lässt die Dringlichkeit der Frage, wie der Religionsunterricht der Zukunft aussehen kann, erahnen und deutet gleichzeitig darauf hin, dass vor allem in der ökumenischen Kooperation ein gangbarer Weg gesehen wird.

Ulrich Riegel stellt die Frage, wie angesichts einer zunehmenden Pluralität Religion in Zukunft zu unterrichten sei.¹¹⁵ Er behandelt sowohl rechtliche Fragestellungen und gegenwärtige Modelle, genauso wie das Verhältnis zu Rationalität als Bezugspunkt für den RU und dessen Eigenlogik. Die kooperative Form des RU wird von ihm als „konfessorisch-dialogisch“¹¹⁶ näher skizziert und mündet in das Konzept eines „kooperativen Weltanschauungsunterrichts“¹¹⁷.

Klaus Kießling, Andreas Günter und Stephan Pruchniewicz veröffentlichen mit „Machen Unterschiede Unterschiede?“ eine Studie zur Untersuchung des KoKoRU in der Primarstufe in Hessen. Ähnlich wie schon in der Grundschulstudie von Schweitzer/Biesinger 2002 können auch sie feststellen, dass Konfession im professionellen Handeln zum Vorschein kommt, wenngleich dies den Lehrpersonen oft nicht bewusst ist. Erst durch kooperativen Unterricht wird Konfession wahrnehmbar.¹¹⁸ Auf Zukunft hin bedeutet konfessionell, dass RU „bekenntnisbildend“¹¹⁹ wirkt. Dafür ist allerdings auch eine geeignete Didaktik zu entwickeln. Positionalität ist nur aufgrund von Konfession möglich. Schüler*innen können sich an ihr abarbeiten und ihre eigene Positionalität bzw. ihren eigenen Standpunkt entwickeln. Angesichts der regionalen Differenzen plädiert Klaus Kießling dafür, die einzelnen Formen von Kooperation deutschlandweit gut zu verzahnen, um einer Zersplitterung vorzubeugen.¹²⁰ In der Schlussbetrachtung beschreibt Stephan Pruchniewicz Unterschiede einerseits als Grundvoraussetzung, um die Heterogenität von Schüler*innen überhaupt erst wahrnehmen zu können, warnt aber vor einer Re-Katechisierung des RU bzw. Schüler*innen als

¹¹⁴ Vgl. Dippelreiter/Dippelreiter, 2019; darin v.a. der Beitrag von Andrea Lehner-Hartmann. Darin macht sie stark, dass religiöse Bildung Begegnung mit dem Anderen ist. Erst darin kann Selbstaufklärung stattfinden. Als besonderen Auftrag religiöser Bildung nennt Lehner-Hartmann daher den Umgang mit Pluralität in der Schule (vgl. Lehner-Hartmann, 2019b).

¹¹⁵ Vgl. Riegel, 2018.

¹¹⁶ Ebd., 135.

¹¹⁷ Ebd., 183.

¹¹⁸ Vgl. Kießling/Günter/Pruchniewicz, 2018, 105-106: d. h. daher nicht, dass kooperativer Unterricht Unterschiede überhaupt erst konstruiert. Diese sind zuvor schon vorhanden, werden aber erst dadurch wahrnehmbar und können dadurch reflexiv bearbeitet werden, was allerdings trotzdem nicht bedeutet, dass die Gefahr der Verstärkung von Differenzen *nicht* gegeben ist!

¹¹⁹ Ebd., 107 (Herv. i. Orig.).

¹²⁰ Vgl. ebd., 107-111.

Expert*innen in eine falsche Rolle zu drängen und dadurch Differenzen zu verstärken. Zum anderen sind Schüler*innen stets mit vielen Unterschiedlichkeiten im Alltag konfrontiert, weswegen hier Unterschiede oft wenig entscheidend sind.¹²¹ Auch hier wird noch einmal auf die fehlende Didaktik, welche vor allem auf Mehrperspektivität und Dialog abzielen sollte, aufmerksam gemacht. Zugleich wird der Aufruf, RU nicht nur ökumenisch, sondern überhaupt interreligiös weiterzudenken, gemacht, um zu einem „Aggiornamento“¹²² des RU beizutragen.

Auch die Katechetischen Blätter widmen sich 2018 in einem eigenen Themenheft der Frage kooperativen Religionsunterrichts und versammeln neben theoretischen, auch vier praxisbezogene Beiträge. Michael Grönefeld¹²³ liefert anhand von Unterrichtsbeispielen aus Duisburg und Osnabrück verschiedene thematische Möglichkeiten des konfessionell-kooperativen Unterrichts. Er hält die Wichtigkeit des jeweiligen Kontexts, in dem KoKoRU stattfindet, fest und meint hier v. a. die sozio-kulturelle Lebenswelt bei der Gestaltung, um von dort aus Themen (Gewalterfahrung, Antisemitismus, Flüchtlingsfrage, Opferung Isaaks) zu gestalten, und zu tiefst christlichen Fragestellungen vorzudringen.¹²⁴ Besonders hervorgehoben werden größere Exkursionen und Klassenfahrten, die für Grönefeld besondere Lernanlässe konfessionell-kooperativen Unterrichtens darstellen.¹²⁵ Als bedeutend nennt er zudem, den Blick zu weiten und versteht dies in zweierlei Hinsicht, nämlich 1) die Vielfalt der Schüler*innen-Kontexte wahr und ernst zu nehmen und 2) Positionalität und Konfessionalität in einem erweiterten Verständnis einzubringen, womit er meint, vor allem bei kontrovers diskutierten Themen als Lehrkraft die konfessionelle und persönliche Position gezielt ins Spiel zu bringen. Konstantin Lindner und Henrik Simojoki¹²⁶ widmen sich in ihrem Beitrag der Frage nach didaktischen Merkmalen und Konzeptionslinien eines kooperativ-konfessionellen RU. Dieser muss ihrer Ansicht nach drei Aspekte erfüllen, um sich in Zukunft durchsetzen zu können: 1) Er muss in der öffentlichen Schule einen Beitrag zu pluralitätsförderlicher Bildung leisten. 2) Lehrkräfte müssen ihn mit Gewinn im heterogenen Lernumfeld umsetzen können.

¹²¹ Vgl. ebd., 116-132.

¹²² Ebd., 133.

¹²³ Vgl. Grönefeld, 2018.

¹²⁴ Teilweise werden dabei die Schüler*innen als Expert*innen gesehen und dies als positives Potenzial der konfessionellen Verortung betrachtet. Dieser Umstand muss jedoch sehr kritisch betrachtet werden. Mehr zu dieser Kritik unter Kapitel 1.3.3.

¹²⁵ Diese lassen sich jedoch im Schulalltag nur bedingt realisieren, da meist das Geld oder auch die Zeit dafür fehlt und eine andere, projektbasierte Organisationsform des RU benötigen würde.

¹²⁶ Vgl. Lindner/Simojoki, 2018.

3) Lehrkräfte müssen ihn ohne größeren Aufwand umsetzen können.¹²⁷ Weiters entwickeln die Autoren didaktische Leit-, Umsetzungs- und Entwicklungsperspektiven. Erwin Dirscherl¹²⁸ wiederum gibt in sechs kurz umrissenen Brennpunkten den Stand der ökumenischen Entwicklung wieder (Eucharistie, Kirchenverständnis, Bischofsamt, Sukzessionslehre, Rolle des Papstes, Ethik) und stellt klar, dass vor allem durch die Taufe das Gemeinsame bereits jetzt stärker sei als das Trennende. Gemeinsames und Unterscheidendes wird hier vor allem auf der systematischen Ebenen angesiedelt. Die praxisbezogenen Beiträge widmen sich konkreten Möglichkeiten für kooperativen Religionsunterricht zu unterschiedlichen Themen¹²⁹, stellen Kooperations-Projekte¹³⁰ vor oder verweisen auf die Notwendigkeit der Lehrer*innen-Ausbildung¹³¹ in diesem Bereich.

Mit dem Handbuch zu ‚Religion in Vielfalt‘¹³² von Saskia Eisenhardt, Kathrin S. Kürzinger, Elisabeth Naurath und Uta Pohl-Patalong, welches sich nicht nur theoretisch mit der Frage des Religionsunterrichts angesichts einer immer größer werdenden Vielfalt auseinandersetzt, sondern seinen Schwerpunkt auf didaktische und religionsdidaktische Fragen sowie Best-Practice Beispiele legt, erscheint ein umfangreicher Band, der weit über interkonfessionelle Kooperation hinausweist und zugleich den zukünftigen Weg hin zu interreligiöser und weltanschaulicher Zusammenarbeit weist.¹³³ Hierbei wird Religionsunterricht stark vom schulischen Auftrag der Mitarbeit an einem Zusammenleben in Vielfalt (Stichwort ‚Demokratie und Pluralität‘) argumentiert.¹³⁴ Vielfalt ist nicht nur innerhalb von Religionen, sondern ebenso innerhalb von Konfessionen aufweisbar.¹³⁵ Nichts desto trotz ist die Vielfalt kein Argument gegen einen konfessionell verfassten Religionsunterricht.¹³⁶ Die drei großen didaktischen Linien,

¹²⁷ Gerade letzter Punkt wird immer wieder, so auch in der dk:RU Evaluationsstudie, moniert. Diese Diplomarbeit möchte ihren Beitrag zu einer einfacheren Vorbereitung und Zusammenarbeit leisten.

¹²⁸ Vgl. Dirscherl, 2018.

¹²⁹ Vgl. Hauser/Jakobs, 2018; Venus/Vertgewall, 2018; Sychrovsky, 2018: Als mögliche Themen werden genannt: Sternsingen, Formen des christlichen Gebets, Heilige (Don Bosco), Psalmen, Leben der ersten Gemeinden, Schöpfung, Musicals (z. B. Ein Engel, Kirchenführerschein, Feiern konfessioneller Feiertage, Taufe...). Der Beitrag von Ulrike Sychrovsky nimmt dezidiert Bezug zum dk:RU und schildert einen Erfahrungsbericht zum Thema ‚Sakramente‘ im dk:RU. Hier würde sich auch ein näherer Blick lohnen, was hier einerseits unter gemeinsam und verschieden verstanden wird und ob es am Ende des Tages nicht doch bloßes ‚learning about‘ ist, ohne wirklich in einen Dialog zu kommen.

¹³⁰ Vgl. Venus/Vertgewall, 2018: Etwas irritierend wirkt hier das Verständnis von „RU [als] ein Lernort kirchlichen Lebens“ (116), was jedoch der besonderen Situation des Religionsunterrichts als Freifach in Berlin geschuldet zu sein scheint. Dennoch könnte dahinter ein implizites werbendes Verhalten um Kirchenmitglieder vermutet werden und dadurch ein eher katechetisches Anliegen versteckt sein. Eine kritische Überprüfung anhand Kriterien eines zeitgemäßen Verständnisses religiöser Bildung wäre hier zukunftsweisend!

¹³¹ Marker/Ritz, 2018.

¹³² Vgl. Eisenhardt et al., 2018.

¹³³ Vgl. Langenhorst/Naurath, 2018.

¹³⁴ Vgl. Schlag, 2018; siehe dazu auch die Anmerkung in Fußnote 114.

¹³⁵ Vgl. Schulz, 2018.

¹³⁶ Vgl. Pohl-Patalong, 2019; Kürzinger, 2018b.

welche der Band beschreibt, sind dabei einerseits die ‚Perspektivenverschränkung‘¹³⁷, die Aktivierung der Schüler*innen als Forscher*innen, Brückenbauer*innen und Theolog*innen¹³⁸ und die Schwierigkeit der Konfrontation von religiösen und nicht religiösen Weltanschauen, da sie diametral gegeneinander stehen¹³⁹.

Auch die Religionspädagogischen Beiträge 2019 widmen sich kooperativem Religionsunterricht. Dabei thematisiert Rudolf Englert das Problem, dass Religionsunterricht nicht mehr ausreiche, da sich ein stetig nachlassendes Interesse an religiösen Wahrheiten abzeichne und daher neuere Ansätze (konstruktivistischer, performativer und sachkundlicher Ansatz) näher in den Blick genommen und das Verhältnis von RU und Katechese neu ausgerichtet werden müsse.¹⁴⁰ Paul Platzbecker¹⁴¹ beschreibt wiederum KoKoRU in Nordrhein-Westfalen, hält die noch fehlende Didaktik für Settings der ‚Perspektivenverschränkung‘ fest und kritisiert die fehlende Positionalität bei Lehrkräften als eminentes Problem.¹⁴² Er plädiert in didaktischer Hinsicht für eine enge Verzahnung von Elementarisierung und Kompetenzorientierung und mit Blick auf die Ausbildung von Lehrkräften für die Bildung eines „domänenspezifische[n], ökumenische[n] Wissen[s]“, der Herausbildung „methodisch-didaktische[r] Kompetenz“ und eines „differenzsensiblen Habitus[‘]“¹⁴³ im Sinne der Positionalität. Mirjam Schambeck wiederum macht einen positionell verfassten RU mit allen Religionen stark und legt dieses Konzept argumentativ dar (demokratiethoretisch, religionstheoretisch, bildungstheoretisch, hermeneutisch, rechtlich, inklusionstheoretisch, religionspädagogisch, schulorganisatorisch). Dabei wirft sie die häufig gestellte Anfrage an den konfessionellen Religionsunterricht auf, warum Religion getrennt, nicht tolerant und konfessionell stattfinde müsse? Dem stellt sie das Konzept des ‚positionell religionspluralen Religionsunterricht‘ mit vier Prinzipien gegenüber (Positionalität, Pluralität, Phasierung, Kontextualität¹⁴⁴). Sie thematisiert offene Fragen und Herausforderungen, wie z. B. das Verhältnis von Majoritäts- und Minoritätsreligion, die Frage geeigneter Materialien, die

¹³⁷ Vgl. Woppowa, 2019a.

¹³⁸ Vgl. Meyer, 2018.

¹³⁹ Vgl. Domszen, 2018.

¹⁴⁰ Vgl. Englert, 2019.

¹⁴¹ Vgl. Platzbecker, 2019.

¹⁴² „Die Frage der Stärkung und Schärfung der konfessionell-konfessorischen Kompetenz als Bestandteil des professionellen Habitus der Religionslehrenden ist sicher eine der größten und wichtigsten Herausforderungen bei der Einführung des KoKoRU.“ (Ebd., 55)

¹⁴³ Alle drei: Ebd.

¹⁴⁴ Vgl. v. a. Schambeck, 2019, 36-43: die drei, von ihr vorgeschlagenen, Phasen lauten: Positionalität der Lehrperson; Dialog, und „reflektierte, pluralitätsbewusste Positionalität“ (43).

mögliche Überforderung der Schüler*innen durch Perspektivenwechsel und die Komplexität einer interreligiösen Differenzhermeneutik.¹⁴⁵

Die bislang letzte Publikation ist das Ergebnis zweier ökumenischer Konferenzen europäischer Religionspädagog*innen 2017 und 2018, die in einen Sammelband mündeten, der von Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki und Athanasios Stogiannidis herausgegeben wurde.¹⁴⁶ Darin sind nun erstmals auch orthodoxe Religionspädagog*innen stark präsent – dies, obwohl die Anzahl orthodoxer Gläubiger in Deutschland und Österreich schon länger rasant zunimmt.¹⁴⁷ Darin kommen jene großen Themen zur Sprache, welche in den nächsten Jahren näher zu beleuchten sein würden, soll es in naher Zukunft zu einer ‚ökumenischen Religionsdidaktik‘ kommen. Zum einen ist es die Frage nach dem Verhältnis von Minorität¹⁴⁸ und Majorität, die Frage der „Differenzverstärkung und Re-konfessionalisierung“¹⁴⁹ ebenso wie jene der Perspektivenverschränkung. Angesichts der Gefahr von Homogenisierungen, Re-Konfessionalisierungen und Differenzverstärkung plädiert Jan Woppowa auch dafür, den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als ökumenisches Lernen gepaart mit differenzsensiblen, komplementärem (d. h. „als besondere Lernchance“¹⁵⁰ verstehend) Lernen zu verstehen.¹⁵¹ „Das Ziel religiösen Lernens in der Schule ist die religiöse Bildung seiner Subjekte.“¹⁵² Von daher läuft jedes Bemühen um konfessionelle Identitätsbildung bzw. Profilschärfung fehl. Konfessionalität ist vielmehr das „Mittel zum Zweck religiöser Bildung“¹⁵³.

1.2 Kontextuelle Verortung: KoKoRU¹⁵⁴ und dk:RU in Wien¹⁵⁵

Für Österreich wurde das Modell des kooperativ-konfessionellen Religionsunterrichts u. a. in Wien angesichts der Heterogenität der Wiener Schüler*innenschaft aufgegriffen und nach einer vierjährigen Planungsphase in einem eigenen Projekt ab dem Schuljahr 2001/02 als KoKoRU durchgeführt. Die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Begleitung erschienen 2006 in einem eignen Sammelband. Ein systematisches Vorausdenken legte die

¹⁴⁵ Vgl. ebd., 44.

¹⁴⁶ Vgl. Schambeck/Simojoki/Stogiannidis, 2019.

¹⁴⁷ Vgl. Simojoki/Stogiannidis, 2019, 15-16.

¹⁴⁸ Vgl. Lehner-Hartmann, 2019a: Sie zeigt beispielhaft auf, wie die Veränderung von einer Majoritäts- zu einer Minoritätsposition in der Schule zu einer stark konfessionellen Ausrichtung des Religionsunterrichts beitragen kann.

¹⁴⁹ Simojoki/Stogiannidis, 2019, 12.

¹⁵⁰ Woppowa, 2019b, 231.

¹⁵¹ Vgl. ebd., insbes. 229-232.

¹⁵² Ebd., 231.

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ Vgl. dazu Bastel et al., 2006a.

¹⁵⁵ Die folgenden Ausführungen stützen sich auf diejenigen Erscheinungen zu zentralen Ergebnissen der Evaluation des Modells des dk:RU: Lindner/Krobath, 2016; Lindner/Krobath, 2017; Krobath/Lindner, 2017; Lindner, 2018.

zukünftige Veränderung der Schüler*innenpopulation in Wien genauso nahe, wie die Veränderung konfessioneller Gebundenheit, die an Bedeutung verlieren würde. Zugleich war es auch Ziel, dem Einzelkämpfertum unter Religionslehrer*innen eine Alternative entgegenzusetzen.¹⁵⁶ Vielfach wurde die Kooperation zwischen den Lehrkräften als bereichernd erfahren, aber schon damals gab es zahlreiche Herausforderungen, wie z.B. die organisatorischen Rahmenbedingungen (die Religionslehrer*innen sind zu wenig gleichzeitig an der Schule, die Anzahl der Stunden ist nicht ident, etc.).¹⁵⁷ Didaktisch war auch KoKoRU in Wien als „Ort des ökumenischen Lernens“¹⁵⁸ vorgesehen. Das heißt, er ist grenzüberschreitend, handlungsorientiert und hat als Ziel die Einheit in der Vielfalt, ganz in der Linie einer Communitio-Ekklesiologie. Organisatorisch wollten Christine Mann und Michael Bünker den KoKoRU jedoch nicht ökumenisch verstanden wissen,¹⁵⁹ da nicht der kleinste gemeinsame Nenner das Ziel sei.¹⁶⁰ Insgesamt wurde das Projekt als Erfolg bewertet. Vor allem auf Seiten der Schüler*innen konnte eine Sensibilisierung für konfessionelle Identität, erhöhtes Interesse und fruchtbare Auseinandersetzungen festgestellt werden. Zugleich kam es zu einer positiven Beeinflussung des Schulklimas. Verändert hatte sich zudem die Art über ökumenische Zusammenarbeit zu sprechen: Behutsamer, differenzierter und im Bewusstsein der Komplexität des Miteinanders.¹⁶¹

Martin Jäggle machte als religionspädagogisches Fundament das Differenzkonzept und Konzept der Kultur der gegenseitigen Anerkennung für das Projekt fruchtbar, um die Möglichkeiten religiöses Lernens in einer pluralen Gesellschaft zu skizzieren.¹⁶² Zentral ist die Überzeugung, dass Vielfalt als Normalität zu sehen ist und diese nicht nur zwischen Religionen und Konfessionen, sondern auch innerhalb dieser vorhanden ist. Im Rückgriff auf Hans-Georg Ziebertz erinnert Jäggle daran, dass Anerkennung nicht die Aufhebung von Differenzen zum Ziel hat – dies wäre genau das Gegenteil von Anerkennung – sondern vielmehr die Fragen um Einheit und Wahrheit weiter gestellt werden müssen, nicht jedoch in einer Haltung der Überlegenheit oder des Relativismus. Außerdem gilt es im Auge zu behalten, dass Vielfalt niemals Identität, sondern Hegemonie bedroht, da Differenz Identität erst ermöglicht. Konfession ist dabei vielmehr ganzheitlich als

¹⁵⁶ Vgl. Mann/Bünker, 2006, 19-21.

¹⁵⁷ Vgl. Bastel/Miklas, 2006, 44-51.

¹⁵⁸ Mann/Bünker, 2006, 25.

¹⁵⁹ Vgl. zu diesem Verständnis die Erläuterungen weiter unten 1.3.1.

¹⁶⁰ Vgl. Mann/Bünker, 2006, 25-27.

¹⁶¹ Vgl. Miklas, 2006, 79-82.

¹⁶² Vgl. Jäggle, 2006.

„gläubiger Lebensvollzug“ denn als „Konfessionalismus“ zu verstehen.¹⁶³ Ziel des KoKoRU ist ein Perspektivenwechsel, zu lernen mit den Augen der anderen zu sehen und so die eigene Fremdheit wahrzunehmen.¹⁶⁴

Auch die Frage der Lehrplanabstimmung war in der Evaluation eine zentrale Frage, da diese über die Praxis des KoKoRU mitentscheidet. Heribert Bastel und Helene Miklas hielten dabei fest, dass evangelische Religionslehrer*innen die katholischen Lehrpläne besser kennen würden, als vice versa (was v. a. mit der Minderheitensituation zusammenhängen dürfte, die zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der anderen Konfession führt) und sich Kooperationen abseits von Lehrplänen entwickeln. Eine Änderung der Lehrpläne mit dem Ziel einer besseren Abstimmung, wurde aber nur von einer Minderheit der befragten Lehrer*innen gewünscht.¹⁶⁵ Als abschließender Teil der Evaluation wurde die von Heribert Bastel, Manfred Göllner, Martin Jäggli und Helene Miklas vorgelegte Lehrplansynopse¹⁶⁶ dem Sammelband beigelegt. Dabei wurden die römisch-katholischen, evangelischen, altkatholischen, orthodoxen und orientalisch-orthodoxen Lehrpläne der Schulstufen 1 bis 8, der Polytechnischen Schule und der Berufsbildenden Pflichtschule thematischen¹⁶⁷ nebeneinander gestellt und anschließend gemeinsame und spezifische Aspekte erarbeitet.

Nach mehreren Jahren der Durchführung des Projektes musste 2009 die Steuerungsgruppe KoKoRU ein sehr ernüchterndes Ergebnis festhalten: Als Hauptprobleme galten die Stundenpläne, schwindende Schüler*innenzahlen und Erschöpfung auf Seiten der Lehrer*innen durch den enormen Planungsaufwand. Besonders kritisch musste allerdings auch die Beobachtung festgehalten werden, dass es stark zur Ausblendung von Differenzen kam und der KoKoRU teils sehr assimilierend wirkte. Aus diesem Grund wurde 2011 eine neue Steuerungsgruppe eingesetzt, um neue Formen des RU zu finden.¹⁶⁸

Ab dem Schuljahr 2015/16 wurde in veränderter Fortführung des konfessionell-kooperativen Unterrichts in Wien mit dem dk:RU gestartet.¹⁶⁹ Beteiligt sind dabei die römisch-katholische, die evangelische, die griechisch-orientalische und die altkatholische

¹⁶³ Vgl. ebd., 37-39.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., 39.

¹⁶⁵ Vgl. Bastel/Miklas, 2006, 54-55.

¹⁶⁶ Vgl. Bastel et al., 2006b, 113-200.

¹⁶⁷ Als Themen identifizierten sie: Schöpfung, Jesus Christus/Heil/Ostern, Vertrauen/Texte aus dem AT, Jesus – Nähe Gottes, Versöhnung, Gemeinsam leben, Passion/Ostern, Kirche, Die Eine Welt, Gottesbilder, Bibel, Leid/Diakonie, Symbole/Reich Gottes, Ausgrenzung/Toleranz/Wertschätzung, Schuld, Religion – Kunst, Vielfalt Religiosität, Kirche/Ökumene, Jesus/Ökumene, Beziehung/Leben/Glauben, Berufswelt und Jesus Christus.

¹⁶⁸ Vgl. Danner, 2015, 51.

¹⁶⁹ Dk:RU gab es dabei an Volksschulen, Berufsschulen, Fachberufsschulen, Gymnasien, Berufsbildenden Mittleren Schulen und Handelsakademien (vgl. Lindner/Krobath, 2017, 232).

Kirche. Etwas später schlossen sich dann die Freikirchen an, sodass heute fünf Konfessionen gemeinsam den dk:RU tragen. Der Unterricht wird in drei Modellen durchgeführt: als konfessionell übergreifendes Team-Teaching, als semesterweises Nacheinander von Lehrkräften oder als Delegationsunterricht, bei dem eine Lehrkraft alle Schüler*innen gemeinsam unterrichtet, dabei jedoch die jeweiligen konfessionellen Lehrpläne berücksichtigen muss.¹⁷⁰ Im Vordergrund stand dabei der Dialogaspekt, der durch den neuen Namen zusätzlich betont werden sollte, wobei sich auch der dk:RU weiterhin an den Prinzipien des KoKoRU – nämlich Ökumenisches Lernen und Lernen an Differenzen – orientierte.¹⁷¹ Der Dialog sollte daher sowohl die Eigen- wie die Fremdperspektive berücksichtigen und so zu einer wechselseitigen Perspektivenübernahme¹⁷² führen mit dem Ziel, dass Dialog eingeübt und die Offenheit der christlichen Kirchen erfahrbar gemacht wird, wobei immer die je eigene konfessionelle Identität gewahrt werden solle.¹⁷³ Die Evaluationsstudie, die prozessbegleitend durchgeführt wurde, bestand aus einer Analyse von Tagebüchern der Lehrer*innen, qualitativen Interviews mit Schüler*innen und Lehrer*innen sowie einer Fragebogenuntersuchung bei den Eltern.¹⁷⁴

Die *Schüler*innen* waren meist von großer Zustimmung zu diesem Modell geprägt, vor allem, da der Religionsunterricht jetzt im Klassenverband und im Teamteaching stattfand. Diese Zustimmung war aber durchaus differenziert und kontextabhängig, weil sich vor allem Schüler*innen mit Minderheitserfahrungen im RU nach einem Schutzraum und einer konfessionellen Bezugsperson sehnten. Entscheidend war daher oft das Handeln der Religionslehrkräfte im dk:RU. Argumente der SuS für den dk:RU waren dabei der inhaltliche Mehrwert, das Begegnungslernen, die Erfahrung von Gemeinschaft trotz aller Unterschiede und die positiven Auswirkungen auf das Klassengefüge als Ganzes. Dagegen sprachen jedoch, dass über die eigene Konfession im alten Modell besser gelernt werden konnte, die Inhalte sich leicht vermischten, die Sorge um den Verlust der vertrauten

¹⁷⁰ Vgl. Lindner/Krobath, 2016, 3-4.

¹⁷¹ Vgl. Doris Lindner und Thomas Krobath halten dabei in Fußnote 18 fest: „[...] in der Sache handelt es sich um konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gemäß den in Deutschland verbreiteten Projektbeschreibungen [...].“ (Lindner/Krobath, 2017, 233)

¹⁷² Zum Begriff der ‚wechselseitigen Perspektivenübernahme‘ siehe die kritischen Anmerkungen weiter unten in 1.3.2.

¹⁷³ Wilhelm Rees verweist darauf, dass die Österreichische Bischofskonferenz vor allem den Fokus auf die Stärkung konfessioneller Identität legen und gleichzeitig auch den Wunsch zur Vertiefung der Ökumene ausdrücken. Der RU wird zwar als schulische Veranstaltung gesehen, er soll aber dennoch auch zum Glauben führen, womit ein starker katechetischer Charakter verbunden ist. Die gewünschte ökumenische Kooperation ist durch überkonfessionelle Vereinbarungen möglich und nicht vom Staat genehmigungspflichtig, da es Sache der Kirchen sei, für die inhaltliche Ausgestaltung Sorge zu tragen. (vgl. Rees, 2018, 59-62) Weiters hält Rees – mit Verweis auf Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte – dass Bildung „zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen“ müsse (Art. 26, Abs. 2, zitiert nach ebd., 69).

¹⁷⁴ Vgl. Lindner/Krobath, 2017, 236-239.

Lehrperson und das fehlende Interesse an der anderen Konfession. Aus den Ausführungen der SuS ließ sich ablesen, dass dk:RU zum Abbau von Vorurteilen beitrug und gleichzeitig auch ein selbstaufklärerisches Moment (Lernen über sich selbst am anderen) inkludierte. Bei alledem war wichtig, dass das Lernen auf Augenhöhe stattfand. Das Teamteaching wurde als Bereicherung empfunden, wobei die SuS Ungleichheiten in schwierigen Lehrer*innen-Konstellationen sehr sensibel wahrnahmen. Gleichzeitig wurde auch deutlich, dass die SuS zu einem nivellierenden Umgang mit Differenz neigten, jedoch auch die Erfahrung artikulierten, dass Gemeinschaft Unterschiede aushält. Konfessionelle Merkmale wurden vor allem an äußerlichen Kennzeichen (Feste, Feiertage, Sakramente, Kirchenraum, ...) festgemacht. Lindner/Krobath halten daher fest, dass Konfession immer an konkrete Personen gekoppelt ist, SuS durch den dk:RU die eigene Konfession bewusster wahrnehmen und die Elemente des Begegnungslernens weiterentwickelt werden müssen.¹⁷⁵

Einen vertieften Einblick in die Schüler*innensicht liefert Doris Lindner in ihrem Beitrag zu zwei rekonstruktiven Fallanalysen, die im Rahmen der Evaluation des dk:RU in Wien entstanden sind und die Sicht der SuS in den Mittelpunkt stellt. Dabei wird der dk:RU von den zwei Gruppen sehr unterschiedlich wahrgenommen: Zustimmung gab es dort, wo mehr über den anderen gelernt werden konnte; negative Konnotation des erlebten Unterrichts dort, wo man zu wenig über das eigene gelernt hatte. Besonders bedeutsam zeigte sich die Rolle der Lehrer*innen bzw. die der Rahmenbedingungen, die einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Wahrnehmung des neuen Unterrichtsformats bei den SuS hinterließen. So wurde deutlich, dass sich der Umgang von Lehrpersonen miteinander auch darauf auswirkte, wie sich die SuS im Unterricht ernst- und wahrgenommen fühlten. Dies hängt mit dem emotionalen Aspekt von Unterricht zusammen, bei dem die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen eine wesentliche Rolle spielt. Die Einübung einer kooperativen Haltung bei Religionslehrkräften ist daher unerlässlich (und müsste viel mehr in der Ausbildung zur Sprache kommen). Weiters konnte auch beobachtet werden, dass das Lernen wesentlich als Lernen ‚über‘ andere statt Lernen ‚mit‘ anderen verstanden wurde. Differenzen wurden vor allem an äußeren Gegebenheiten sichtbar (Architektur, Feste, etc.). Weniger jedoch kamen inhaltliche Differenzen zur Sprache. Diese wurden vielmehr bei anderen Religionen betont. Schließlich war auch der Nutzen-Aspekt des Modells (wie des Religionsunterrichts an sich) im Fokus der

¹⁷⁵ Vgl. ebd., 240-251.

Fragestellung. Nur wenn der Religionsunterricht bzw. der dk:RU auch als nutzvoll für die eigene Praxis und Lebensführung gesehen wird, bewerten Schüler*innen das Modell positiv.¹⁷⁶

Auch bei den *Religionslehrer*innen*¹⁷⁷ erfuhr der dk:RU großen Zuspruch, wobei auch hier differenziert wurde. Einerseits sahen sie darin eine große Chance, andererseits klagten sie über neue Herausforderungen, die oft auch zu Überforderung führte. Außerdem konnten zwei unterschiedliche Tendenzen zu den Beweggründen der Teilnahme am dk:RU ausgemacht werden: So war auf der einen Seite die Relevanz ob der zunehmenden Pluralität ein Argument. Vor allem angesichts eines fehlenden Konfessionsbewusstseins bei Schüler*innen wird der konfessionelle Religionsunterricht nicht mehr als zeitgemäß gesehen. Dabei wird von den Lehrer*innen oft eine gemeinsame Position des Christentums postuliert. Auf der anderen Seite wird der dk:RU als Beitrag zum Erhalt des Religionsunterrichts überhaupt gesehen. Dieses pragmatisch orientierte Argument lässt auf die mittlerweile immer öfter auftretende prekäre Lage¹⁷⁸ des Religionsunterrichts schließen. Die Lehrer*innen sind darüber hinaus der Meinung, dass durch den dk:RU Konfessionen sichtbar werden und die wechselseitige Perspektivenübernahme und Dialogfähigkeit eingeübt werden kann. Schwierig ist allerdings die Lehrplanabstimmung, bei der sie sich mehr Anleitung von der Schulaufsicht, stärker ökumenisch ausgerichtete und die konfessionelle Zugehörigkeit der Schüler*innen berücksichtigende Konzepte wünschen.¹⁷⁹ Die Form des Teamteachings wurde als besonders wünschenswert empfunden und als konstitutiv für den dk:RU verstanden, wobei die Dialogizität vor allem durch den Dialog zwischen den Religionslehrer*innen zustande komme.¹⁸⁰ Würde dies fehlen, wäre es für die LuL kein dialogischer Unterricht mehr.¹⁸¹ Die LuL begrüßten, dass sie durch den dk:RU auch herausgefordert waren, über die eigene Konfessionalität

¹⁷⁶ Dies ist im Zusammenhang mit empathischem Lernen bzw. Perspektivenwechsel insofern relevant, da laut Breithaupt, nur dort empathisch agiert wird, wenn auch ein persönlicher Nutzen daraus gezogen werden kann. Es ist daher die Frage, welcher Nutzen im jeweiligen Lernkontext für die SuS gezogen werden kann, und fordert die LuL insofern noch mehr, im Vorhinein für sich aber auch für die SuS eine geeignete Antwort für zu finden, wobei sich der RU nicht in einem reinen Kosten-Nutzen-Denken erschöpfen sollte! (vgl. Breithaupt, 2009)

¹⁷⁷ Vgl. dazu Lindner/Krobath, 2017, 252-259.

¹⁷⁸ Vgl. dazu: Lehner-Hartmann, 2019a.

¹⁷⁹ Diesem Wunsch der Lehrer*innen will der Beitrag dieser Arbeit in einem ersten Schritt nachkommen.

¹⁸⁰ Hinsichtlich der praktischen Umsetzung kooperativer Formen sei darauf hingewiesen, dass hier die Form des Delegationsunterrichts (41 %) dominiert und Teamteachings (22 %) neben anderen (projektbezogenen) Formen (37 %) seltener zum Einsatz kommt. In der Erzdiözese Wien ist dieser Unterschied deutlicher, da hier nur 36 % im Teamteaching, jedoch 64 % im Delegationsmodell unterrichtet werden (vgl. Anhang 1; siehe dazu ebenso: Lehner-Hartmann, 2020, 51–52 bzw. dort Fußnote 21). Auch Konstantin Lindner und Henrik Simojoki weisen darauf hin, dass in der Praxis Teamteaching aus ökonomischen Gründen wenig zum Tragen komme und sich wahrscheinlich auch in Zukunft das Delegationsmodell durchsetzen wird. (vgl. Lindner/Simojoki, 2018, 93)

¹⁸¹ Inwiefern dies tatsächlich der Fall ist, und ob es nicht auch andere Merkmale für Dialogizität gibt, soll in Kapitel 1.3.2 näher erläutert werden.

nachzudenken, erwähnten jedoch auch, dass es ihnen wichtig sei, diese nicht in den Vordergrund zu rücken. Als schwierig wurde die fehlende konfessionelle Prägung der Schüler*innen wahrgenommen, da so das Moment für ‚authentische Begegnung‘ fehlen würde. Darüber hinaus wurden Fragen der Minorität bzw. Majorität oft an soziale und kulturelle Merkmale geknüpft.¹⁸² Die Autor*innen der Evaluationsstudie halten fest, dass Religionslehrer*innen immer wieder Beobachtung von Schüler*innen mit normativen Vorstellungen zum Religionsunterricht vermischen würden. Gewünschte religiöse Praxis trifft somit auf einen säkularen Kontext, der verunsichert. Die fehlenden Vorkenntnisse der Schüler*innen werden daher meist als hinderlich wahrgenommen.¹⁸³

Die *Eltern* wiederum sahen im dk:RU eine große Chance, da der Religionsunterricht an sich zu menschlichen Werten in Vielfalt erziehen solle. Bei ihnen war auch kaum die Befürchtung vorhanden, ihre Kinder würden von der eigenen Konfession entfernt werden und sahen den großen Mehrwert der Kooperation.¹⁸⁴

Die Evaluationsstudie bewertet das Modell des dk:RU als erfolgreich und sieht darin einen Mehrwert für religiöses Lernen. Gleichzeitig müssten jedoch organisatorische wie kommunikative Aspekte weiterentwickelt und ebenso Unterstützungsmaßnahme für die Personal- und Qualitätsentwicklung getroffen werden.¹⁸⁵

1.3 Begriffliche Schärfungen

Steht der dk:RU in einer Linie mit den Konzeptionen zu KoKoRU,¹⁸⁶ besteht dennoch eine gewisse begriffliche Unklarheit, wie ‚ökumenisches Lernen‘, ‚Gemeinsamkeiten‘ und

¹⁸² Vgl. dazu auch Lehner-Hartmann, 2019a: Andrea Lehner-Hartmann weist darauf hin, dass es einer kulturellen und religiösen Selbstreflexion der Lehrpersonen bedarf, um zu klären, wo ethnozentrische, konfessionelle, generationale, geschlechtermäßige und soziokulturelle mentale Muster das eigene Handeln und Denken prägen. So kann auch gezielt Othing-Prozessen vorgebaut bzw. diese schneller wahrgenommen und interveniert werden. Hierarchisch aufgeladenes Denken und Handeln kann so schneller dekonstruiert und die Perspektive auf andere Parameter gerichtet werden. Religionslehrer*innen müssen daher lernen, diejenigen Prozesse, die ein hierarchisches Gefälle instillieren, verstärken oder fortsetzen, zu identifizieren, was zuvorderst durch die eigene, persönliche Selbstreflexion vollzogen werden muss, da nur so ein Dialog auf Augenhöhe stattfinden kann. D. h. Vorurteile wahrnehmen, ernstnehmen bewusstmachen und zu dekonstruieren. Die Ausbildung einer religiösen Identität kann so gestärkt werden, vielmehr noch als in homogenen Gruppen.

¹⁸³ Inwiefern dies jedoch wirklich zutrifft oder ob es sich dabei vielleicht nicht auch um eine self-fulfilling prophecy handelt, sei hier zur Diskussion gestellt, kann aber aus Platzgründen nicht näher erläutert werden. Auf alle Fälle ist es fraglich, ob dieser Umstand wirklich ein hinderlicher Grund für dialogisches Lernen darstellt. Im Hintergrund dürfte hier die Vorstellung stehen, dass die Schüler*innen als Expert*innen ihrer jeweiligen Konfession auftreten sollen. Dieses Verständnis betrachtet Franz-Josef Bäumer bereits 2009 als kritisch, indem er auf eine Studie von Barbara Asbrand zu Interreligiösem Lernen verweist, in der sie festhielt, dass sich bei diesem Verständnis die Kinder zunehmend nur noch über ihre Differenzen wahrgenommen hätten und so eine „Dynamik der Konkurrenz“ ausgelöst wurde (Bäumer, 2009, 156). Kathrin S. Kürzinger hält in ihrem Beitrag fest, dass z. B. die Bearbeitung eines Themas in Tandems leichter biografisches Lernen zulässt, ohne Schüler*innen in einen Expert*innenstatus zu drängen. Vielmehr kann die gelebte Religion bzw. Weltanschauung zum Tragen kommen (vgl. Kürzinger, 2019, 328).

¹⁸⁴ Vgl. Lindner/Krobath, 2017, 260.

¹⁸⁵ Vgl. ebd., 261.

¹⁸⁶ Vgl. Fußnote 18 in ebd., 233.

„Unterschiede“ sowie „Dialog“ verstanden werden. An dieser Stelle soll nicht der Versuch unternommen werden, die einzelnen Begriffe minutiös zu rekonstruieren; dennoch wollen sie diskutiert und für ein Verständnis von „dialogischem Lernen“ aufbereitet werden.

1.3.1 Was ist „Ökumenisches Lernen“?

Sieht sich KoKoRU von Beginn an in der Linie ökumenischen Lernens, grenzen Christine Mann und Michael Bünker diesen für den österreichischen Kontext bzw. KoKoRU in Wien begrifflich ab:

„Trotzdem: KoKoRU ist – vor allem in organisatorischer Hinsicht – nicht „ökumenischer“ Religionsunterricht. Hier ist eine klare Differenzierung auch in der Wahl der Begriffe entscheidend. Ökumenischer Religionsunterricht kann allzu leicht als ein Religionsunterricht verstanden werden, der die Unterschiede einebnet und sich etwa in der Lehrplanentscheidung mit dem kleinsten gemeinsamen Nenner zufrieden gibt.“¹⁸⁷

Ist dem grundsätzlich zuzustimmen, wirft dies dennoch einige Fragen und Kritikpunkte auf. Vor allem das in dieser Ausführung leitende Verständnis „ökumenischen Lernens“ als Lernen am „kleinsten gemeinsamen Nenner“ wurde schon in früheren Konzeptionen im deutschsprachigen Raum nicht angewandt.¹⁸⁸ Wenngleich in der unterrichtlichen Praxis bei Lehrpersonen immer wieder die Versuchung groß ist, sich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner zu beschränken, weist das Konzept eines KoKoRU explizit auf Gemeinsamkeiten *und* Unterschiede hin und will sich so von einer naiven Gleichmacherei und Harmonisierung abgrenzen. Ökumene ist und bleibt ein „unverzichtbares Anliegen“¹⁸⁹ für KoKoRU und dk:RU.¹⁹⁰ Bereits zu Jahrtausendwende hielt Richard Schlüter¹⁹¹ zur Frage ökumenischen Lernens fest, dass vor allem der Fokus auf Identität in ökumenischen Dialogen zu einer Stagnation im ökumenischen Prozess führte.¹⁹² Vor diesem Hintergrund entwirft er Kriterien für „Ökumenisches Lernen“, das er als Chance für den RU sieht¹⁹³ und vom Konzept des „Ökumene Lernens“ abgrenzt, das auf die Wiederherstellung der Einheit der Kirchen abzielt. Ökumenisches Lernen kennzeichnet er als auf die Einheit von *Kirche, Welt und Menschheit* abzielend.¹⁹⁴ Damit verbunden sieht er auch auf katholischer

¹⁸⁷ Mann/Bünker, 2006, 26.

¹⁸⁸ Schweitzer, 1999, 110-118; Schweitzer/Biesinger 2002; Schweitzer et al. 2006.

¹⁸⁹ Schweitzer/Biesinger 2002, 206.

¹⁹⁰ Lindner/Krobath benennen „ökumenisches Lernen“ als einer der didaktischen Grundsätze des dk:RU, wie er auch im KoKoRU Anwendung fand (vgl. Lindner/Krobath, 2017, 232).

¹⁹¹ Vgl. Schlüter, 2000.

¹⁹² Vgl. ebd., 151.

¹⁹³ Vgl. ebd., 154-180.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., 157-158: Dabei orientiert er sich am Begriff der VI. Vollversammlung des ÖRK in Vancouver 1983 und nennt deren vier zentrale didaktischen Grundprinzipien: (1) „Das Globale im Lokalen entdecken“, (2) „Lernen in Beziehung“ mit und von den anderen“, (3) Perspektivenwechsel vollziehen und dadurch zu einer Relativierung des eigenen Standpunktes beitragen, und (4) „Lernen in Konflikten und solidarischer Praxis“ (ebd., 164-168). Siehe dazu auch ausführlich: Böhm, 2001.

Seite das Konzept evangelisatorischer Erziehung, das in Verbindung zur Befreiungstheologie gesetzt ist und vor allem das Subjekt der Erziehung in den Mittelpunkt stellt, indem das Subjekt selbst zur Entwicklung befähigt werden soll.¹⁹⁵ Auf diese Weise, so Schlüter, ergeben sich viele Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens, das nicht nur durch kontroverse Themen geprägt sei. Der Einwand von Christine Mann und Michael Bünker könnte evt. auf dieses Verständnis, kontroverse Themen zu umgehen, abzielen, vor allem, da Schlüter stark auf den Aspekt der Einheit fokussiert. Bei genauerer Lektüre findet sich dort aber ebenso die Erwähnung von Konflikten und der Perspektivenwechsel, was nicht mit einer Harmonisierung gleichzusetzen ist.

Auch für Schweitzer/Biesinger ist es essenziell, dass die konfessionellen Wege in ihren Profilen erhalten bleiben und die dadurch möglicherweise entstehenden Spannungen auszuhalten sind. Dennoch ist gerade dort auch immer das Verbindende und Gemeinsame im Blick zu behalten. Zugleich ist auch darauf hinzuweisen, dass es den Religionsunterricht überfordern würde, ziele ein ökumenischer RU darauf ab, innertheologische und kirchliche Kontroversen lösen zu wollen. Warum und wozu dann überhaupt ökumenische Kooperation? Theologisch ist dies nicht ableitbar. Dennoch, so Schweitzer/Biesinger, muss ein ökumenisch getragener RU theologisch verantwortet werden. So führt ein ökumenischer RU zu wechselseitiger Bereicherung, führt zu Kritik und auch Selbstkritik und mündet letztlich auch in das Anliegen von Ökumene, nämlich immer größerer Verständigung und Veränderung.¹⁹⁶ So sehen auch Henrik Simojoki und Athanasios Stogiannidis den KoKoRU als „eine der wenigen ökumenischen Erfolgsgeschichten der letzten [...] Jahrzehnte“¹⁹⁷. Dennoch muss er sich neuen Herausforderungen wie einer zunehmenden „Differenzverstärkung“ und „Re-Konfessionalisierung“¹⁹⁸ im Zuge der Verschiebung von Mehr- und Minderheitskonfessionen¹⁹⁹ stellen. KoKoRU bzw. dk:RU würde seine Zielperspektive verfehlen, würde er zu einer vermehrten Differenzverstärkung und Rekonfessionalisierung beitragen und dadurch auch ökumenische Lernprozesse verhindern, indem nämlich jene Strategie aus der Geschichte hervorgekramt wird, welche das Christentum von früh an

¹⁹⁵ Vgl. Schlüter, 2000, 169-178.

¹⁹⁶ Schweitzer/Biesinger, 2002, 203-214.

¹⁹⁷ Simojoki/Stogiannidis, 2019, 12.

¹⁹⁸ Beide: Ebd., 14.

¹⁹⁹ Vgl. dazu: Lehner-Hartmann, 2019a; Rothgangel, 2019, 155-163; Woppowa, 2019b.

kennzeichnete, nämlich die der Abgrenzung.²⁰⁰ Und so ist Norbert Mette zuzustimmen, wenn er festhält, dass es

„[...] nicht vorrangig um die Ausbildung irgendwelcher konfessioneller Identitäten [geht], sondern um die Einladung zu einer konfessorischen Existenz, die sich durchaus in besonderer Weise einer bestimmten christentümlichen Tradition verbunden weiß, zugleich aber die Begegnung und das Zusammengehen mit anderen Traditionen als bereichernd empfindet.“²⁰¹

Dk:RU sollte immer im Blick haben, dazu beizutragen, das Fremde/Andere nicht als Bedrohung erleben zu lassen, es zu vereinnahmen oder auszugrenzen, sondern es als Bereicherung zu erfahren und durch die anderen das Eigene neu entdecken zu lernen (egal ob das Eigene eine konfessionelle oder eben nicht-konfessionelle ²⁰² Prägung kennzeichnet).²⁰³

Zusammenfassend kann also festgehalten werden: Der von Sabine Pemsel-Maier kürzlich monierte Profilverlust eines Begriffes ökumenischen Lernens ist nachvollziehbar,²⁰⁴ aber dennoch ist ökumenisches Lernen als „Dimension“²⁰⁵ unverzichtbarer Bestandteil für KoKoRU bzw. dk:RU. Es scheint am gewinnbringendsten, wenn der „Dachbegriff“²⁰⁶ auf schulischen Kontext heruntergebrochen wird und jene Aspekte ökumenischen Lernens für schulische Lernprozesse fruchtbar gemacht werden, die weder Lehrpersonen in der Vorbereitung und Durchführung noch Schüler*innen als Bildungssubjekte überfordern. Als „gemeinsame Hermeneutik“²⁰⁷, wie Sabine Pemsel-Maier formuliert, vereint ökumenisches Lernen unterschiedliche Aspekte, wie das Prinzip der gegenseitigen Anerkennung, gemeinschaftliches Lernen, Begegnung mit dem Anderen, globales, ökologisches, interkulturelles, interkonfessionelles, interreligiöses und sozialetisches Lernen. Hinter dieser Vielfalt steht jedoch eine Haltung, die es einzuüben gilt, nämlich Offenheit, Neugierde und die Anerkennung von sich selbst und der Mitmenschen, die es in Handeln zu übersetzen gilt. Dies mag sehr vage anmuten, schulischer (Religions)Unterricht kann aber nicht mehr leisten, als auf diese Haltungen in unterschiedlichen Lernsettings und mit unterschiedlichen Inhalten hinzuarbeiten. Dabei sind Lehrpersonen und Schüler*innen unterwegs auf einem Weg zu diesem Ziel hin, ohne dabei jedoch den Anspruch zu haben, innerhalb der schulischen Laufbahn dieses Ziel je zu

²⁰⁰ Vgl. Mette, 2006, 48.

²⁰¹ Ebd.

²⁰² Vgl. Kropač, 2019.

²⁰³ Vgl. Mette, 2006, 51.

²⁰⁴ Vgl. Pemsel-Maier, 2019.

²⁰⁵ Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, 2014, 222–239.

²⁰⁶ Pemsel-Maier, 2019, 213.

²⁰⁷ Ebd.

erreichen. Insofern ist KoKoRU bzw. dk:RU zutiefst ökumenisch, nämlich den eigenen (konfessionellen) Horizont und dadurch den eigenen (konfessionellen) Handlungsraum erweiternd.

1.3.2 Lernen im ‚Dialog‘

Wie die Evaluationsstudie des dk:RU erläutert, ist ein zentrales Anliegen Dialogfähigkeit zu fördern. Dialogfähigkeit kommt in quasi allen Konzeptionen zu einem kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht zur Sprache, ohne dies jedoch näher auszuführen; so auch beim dk:RU.²⁰⁸ Was könnte ‚Dialog‘ im Zusammenhang von dk:RU überhaupt meinen und was kann dk:RU hier überhaupt leisten, ohne sich selbst (und die Schüler*innen und Lehrer*innen zu überfordern)?²⁰⁹ Mit Verweis auf die Studie von Friedrich Schweitzer et al. von 2006 muss bereits eingangs festgehalten werden, dass es für die Jugendlichen der Studie schwer vorstellbar war, über kontroverse Meinungen und Glaubensfragen eine offene Debatte zu führen. Dies begründeten sie meist damit, dass es darüber keinen objektiven Austausch geben könne, handle es sich ja um etwas Subjektives. Schweitzer et al. fordern daher, dass Jugendlichen darin gefördert werden, gesprächsfähig zu werden.²¹⁰ Ist das Schlagwort ‚Dialog‘ das zentrale Grundanliegen des dk:RU, so wäre es m. E. bescheidener, aber deswegen auch realistischer, in der Praxis umzusetzen, sich auf die ‚Gesprächsfähigkeit‘ zu beschränken. Bei näherem Hinsehen verbergen sich nämlich hinter ‚Dialog‘ eine Vielzahl von Aspekten, welche gar nicht so leicht in der Praxis realisierbar und selbst im (religionspädagogischen) Diskurs noch nicht vollends elaboriert sind. Sie sollen in der Folge kurz genannt und beschrieben werden, können jedoch aufgrund des vorgegebenen Rahmens nicht im Detail diskutiert und weiterer Kritik unterzogen werden.

Wird landläufig unter Dialog ein Gespräch zwischen zwei Personen verstanden, so meint z. B. ein philosophisches Verständnis²¹¹ von Dialog damit die wechselseitige Mitteilung

²⁰⁸ Vgl. Lindner/Krobath, 2016, 4.

²⁰⁹ Vgl. dazu das Modell des „Dialogischen Religionsunterrichts für alle“ in Hamburg (vgl. Knauth, 2016; Weiße 2008; Knauth/Weiße, 2001). Dieser kennzeichne sich durch seinen lebensweltlichen, erfahrungs- und themenorientierten Bezug, seine kontextuelle Ausrichtung die Verknüpfung von Elementen des ökumenischen und interreligiösen Lernens aus. In dieser Hinsicht weist er große Ähnlichkeiten mit dem dk:RU auf; letzterer unterscheidet sich jedoch durch seine klare konfessionelle Prägung und Ausgestaltung und die konfessionelle Trägerschaft. Verwiesen sei auch an die umfangreichen Ausführungen von Stephan Pruchniewicz zum Begriff der Toleranz und des Dialogs in seiner 2016 veröffentlichten Dissertation, in der er sich intensiv mit dem Dialogverständnis von Martin Buber und Emmanuel Levinas auseinandersetzt und es mit dem kooperativen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen bringt kontextualisiert (vgl. Pruchniewicz, 2016).

²¹⁰ Schweitzer et al., 2006, 61.

²¹¹ Es kann aufgrund der geforderten Kürze der Arbeit keine nähere Ausführung über den philosophischen und philosophisch-geschichtlichen Dialog-Begriff an dieser Stelle erfolgen. Dies würde auf Zukunft hin sicher lohnen. Weiterführend siehe z. B. Heinrichs, 1972; Heinrichs, 1981; Casper, 2006; Blackburn, 2016; Pruchniewicz, 2016.

mit dem Ziel, einen gemeinsamen Sinnbestand zu verfertigen. Steht im philosophischen Verständnis von Dialog/Dialektik die Suche nach einer Wahrheit oder Wissen im Vordergrund,²¹² betont z. B. Gerhard Sauter, dass es sich bei Dialog nicht nur um eine Methode bzw. einen Prozess der Wahrheitsfindung handle, sondern auch das Potential beinhalte, Konflikte zu lösen, Beziehung zu eröffnen²¹³ und Offenheit auszudrücken.²¹⁴ Letztgenannter Aspekt findet im ökumenischen Verständnis von Dialog besondere Bedeutung,²¹⁵ aber auch der Beziehungs- und Konfliktlösungsaspekt können didaktisch fruchtbar gemacht werden. Dialog ist, so verstanden, sowohl Methode als auch innere Haltung²¹⁶, die eingeübt werden muss – Haltung deswegen, da es darum geht den „unausweichl[ichen] Erfahrungsanspruch der *Andersheit* des anderen“²¹⁷ wahr und ernst zu nehmen. Neben dieser Anerkennung des anderen, die als Grundlage für Dialog gelten kann, darf dieser konsequenterweise nicht durch äußere Überlegenheit und Zwang eines mächtigeren Gegenübers gekennzeichnet sein und offen für Wahrheit und Erkenntnis sein.²¹⁸ Eng verbunden ist der ökumenische Dialog auch mit interreligiösem Dialogverständnis, wenngleich sie unterschiedliche Gegenstandsbereiche zum Thema haben.²¹⁹ Es lohnt daher auch ein Blick in Konzeptionen und Prinzipien, die im interreligiösen Dialog eine Rolle spielen, um sie gegebenenfalls auf ein interkonfessionelles Dialogverständnis des dk:RU übertragen zu können. Catherine Cornille nennt dabei fünf zentrale Prinzipien, die für interreligiösen Dialog gegeben sein müssen, die sich, m. E. auch auf ein Dialogverständnis eines dk:RU übertragen lassen, wobei hier zuerst die Haltung der Lehrpersonen in den Blick genommen werden muss, da sie als Vertreter*innen der jeweiligen Konfession (und dennoch in ihrer subjektiven Deutungsweise²²⁰) handeln und Schüler*innen nicht per se als ‚Expert*innen‘ der jeweiligen religiösen Tradition vereinnahmt werden sollten. Cornille nennt diese fünf Prinzipien ‚Humility‘ – ‚Bescheidenheit‘ (verstanden als Offenheit für die Möglichkeit der

²¹² Simon Blackburn verweist hier auch auf die Praxis des Sokrates durch Fragen, sich der Wahrheit anzunähern – ein Gedanke, der später in der didaktischen Ausarbeitung zum Tragen kommen wird (vgl. Blackburn, 2016).

²¹³ Elke Kruttschnitt spricht auch vom Dialog „als *sprachlich verfaßtes interpersonales Mitteilungs- u. Austauschgeschehen*“, das „originär z. personalen Natur des Menschen“ gehört (Kruttschnitt, 2006, 192, Herv. i. Orig.)

²¹⁴ Vgl. Sauter, 1981.

²¹⁵ Vgl. Beinert, 2006.

²¹⁶ Vgl. dazu oben.

²¹⁷ Hunold, 2006, 194.

²¹⁸ Vgl. Kruttschnitt, 2006.

²¹⁹ Vgl. Bürkle, 2006.

²²⁰ Vgl. dazu : Woppowa, 2018b, 185-191, hier insbes. 189.

Veränderung bzw. Wachstum in der eigenen Tradition²²¹), ‚Commitment‘ – ‚Engagement‘ (verstanden als persönliche Verortung in einer gewissen religiösen Tradition²²²), ‚Interconnection‘ – ‚Querverbindung‘ (womit gemeint ist, dass davon ausgegangen werden muss, dass die einzelnen Traditionen miteinander in irgendeiner Weise in Verbindung stehen²²³), ‚Empathy‘ – ‚Empathievermögen‘ (d. i. die Bereitschaft, sich vom anderen betreffen zu lassen und sich in den anderen hineinzufühlen²²⁴) und schließlich ‚Hospitality‘ – ‚Gastfreundschaft‘ (womit Cornille jedoch die Bereitschaft meint, mögliche Wahrheiten im anderen zu entdecken und diese in die eigene Tradition quasi gastfreundlich aufzunehmen und zu integrieren²²⁵).

Mit diesen genannten Grundhaltungen stehen auch die im dk:RU aufgeworfenen Merkmale bzw. Ziele in engem Zusammenhang, nämlich die „wechselseitige Perspektivenübernahme“, unmittelbare Begegnung und die Erfahrung der „Offenheit der christlichen Kirchen“, ²²⁶ „Pluralitätsfähigkeit“, „Empathiefähigkeit“ und „Bewusstseinsweiterung für das jeweilige konfessionelle Profil“²²⁷. Allesamt große Begriffe, deren je eigene Behandlung für sich lohnen würde, aber an anderer Stelle erfolgen muss. Es zeigt sich jedoch dadurch, dass der vom dk:RU postulierte Dialog gar nicht so einfach in der Praxis einzuholen ist, sondern eingebettet ist in ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Aspekte. Sicher ist davon auszugehen, dass Dialog mehr meint als bloßes miteinander sprechen und diskutieren. Andererseits bleibt relativ unklar, was de facto zu mehr Empathiefähigkeit²²⁸, zu Perspektivenwechsel, -verschränkung bzw. -erweiterung, ²²⁹ Ambiguitätstoleranz ²³⁰ oder Positionalität ²³¹ beiträgt. Um das

²²¹ „The first condition for inter-religious dialogue is recognition of the very possibility of change or growth within one’s own tradition. This presupposes a humble recognition of the limited or finite way in which the ultimate truth is grasped or expressed within one’s religion.“ (Cornille, 2013, 21).

²²² „[...] involves a sense of representing a particular tradition, being accountable to that tradition and submitting one’s judgment to that of a larger whole.“ (ebd., 23).

²²³ Vgl. ebd., 24.

²²⁴ Vgl. ebd., 26-27.

²²⁵ „The final, and sole sufficient condition for dialogue involves recognition of actual truth in another religion and hospitality toward integrating that truth in one’s own tradition.“ (ebd., 28); vgl. dazu die Publikation von Hans Schmid und Winfried Verburg zu „Gastfreundschaft“ als Prinzip für konfessionellen Religionsunterricht (vgl. Schmid/Verburg, 2010).

²²⁶ Alle: Krobath/Lindner, 2017, 165.

²²⁷ Alle: Lindner/Krobath, 2016, 4.

²²⁸ Vgl. dazu exemplarisch die narrative Konzeption zu Empathie von Fritz Breithaupt, welche davon ausgeht, dass Empathie vor allem dann stattfindet, wenn sie in ein narratives Netz eingebunden ist, eine Parteinahme beinhaltet und persönlichen Nutzen und Vorteil (z.B. Sinn, Erkenntnis, Handlungsmöglichkeiten etc.) für die Betroffenen bringt (Vgl. Breithaupt, 2009, insbes. 114-189); dies könnte u. a. ein Hinweis darauf sein, warum in der Untersuchung zu interreligiösem Lernen von Schweitzer/Bräuer/Boschki 2017 sich der Einsatz von Fallgeschichten und Anforderungssituationen bei der Perspektivenübernahme als besonders hilfreich erwies (vgl. Schweitzer/Boschki, 2017, 136).

²²⁹ Vgl. Schlüter, 2000; Woppowa, 2016; Meyer, 2019; Schweitzer/Bräuer/Boschki, 2017: Gerade diese Untersuchung macht deutlich, dass es in der empirischen Praxis sehr schwierig ist, gut dokumentierbare Operatoren ausfindig zu machen.

„Dialogische“ im dk:RU in der Praxis auch umsetzbar zu machen, ist es daher durchaus angemessen, sich auf den Aspekt der „Gesprächsfähigkeit“²³² zu beschränken. Hier können die oben genannten Aspekte zwar einfließen, aber primäres Ziel sollte sein, den Schüler*innen dazu verhelfen, sprachfähig zu werden, verschiedene konfessionelle Konzeptionen unterscheiden zu lernen und eigene Erfahrungen artikulieren zu können. Dies kann dann, im Idealfall, zur Profilierung der eigenen Positionalität der Schüler*innen führen, indem an Differenzen verschiedene Positionen miteinander ins Gespräch gebracht werden.²³³ Wenngleich Mirjam Schambeck davon spricht, dass in einer ersten Phase der „Positionalität“ ein Thema durch „positionelle Religionslehrkräfte“ eingebracht werden solle – was sich realiter im dk:RU nur im Teamteaching bei weniger als der Hälfte des Unterrichts durchführen ließe –, würde dies bedeuten, dass eine Lehrkraft verschiedene Positionen einbringt, in einer „dialogischen Phase“ die verschiedenen Perspektiven miteinander ins Gespräch bringt und das Potential der jeweiligen Deutung erarbeitet wird, um abschließend in einer dritten Phase der „reflektierte[n], pluralitätsbewusste[n] Positionalität“²³⁴ das Gelernte an die Schüler*innen zurück zu spielen, sprich, diese ihre je eigene Position darlegen und argumentieren lernen.²³⁵ Indem konfessionelle Positionen mit ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen eingespielt werden, können die Schüler*innen daran ihre religiöse und konfessionelle Sprachfähigkeit, in der Phase des Dialogischen wiederum ihre Argumentations- und Gesprächsfähigkeit einüben und erweitern. Darin sind zwar die weiter oben genannten Aspekte wie Empathiefähigkeit etc. inkludiert, müssen aber nicht extra ausgewiesen werden, sie sind, m. E. in die religionsunterrichtliche Praxis integriert. Insofern ist das von Jan Woppowa vorgestellte Konzept eines „Standpunkt befähigende[n]“²³⁶ Lernens durchaus angemessen, begreift er darunter verschiedene religiöse Standpunkte artikulieren zu lernen (was mit einschließt, dass das didaktische Setting multiperspektivisch aufbereitet sein muss), in Unterschieden Lernchancen zu erkennen und zu Kontroversen zu befähigen und diese auch auf unterschiedlichen Ebenen zuzulassen.²³⁷

²³⁰ Vgl. Bauer, 2018; Meyer, 2019.

²³¹ Vgl. Schambeck, 2019.

²³² Vgl. Schweitzer et al., 2006.

²³³ Siehe dazu die Studie von Englert/Hennecke/Kämmerling, in der u. a. festgestellt wurde, dass vor allem an den Differenzen religiöse Bildung stattfindet, mehr als wenn SuS mit ihnen vertrauten Sachverhalten konfrontiert wurden (vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014).

²³⁴ Alle: Schambeck, 2019, 43.

²³⁵ Vgl. ebd.

²³⁶ Woppowa, 2018b, 187.

²³⁷ Vgl. ebd., 187-189.

1.3.3 Lernen an ‚Gemeinsamkeiten‘ und ‚Unterschieden‘

Neben diesen konzeptionellen Begriffen prägen vor allem seit der Grundschulstudie von Schweitzer/Biesinger 2002 die Schlagworte ‚Gemeinsamkeiten‘ und ‚Unterschiede‘ Entwürfe und Publikationen zu KoKoRU. Auch die Evaluationsstudie von KoKoRU 2006 in Österreich²³⁸ und die Evaluationsstudie zu dk:RU greifen dies, wenn auch in leicht veränderter Form, wieder auf.²³⁹ Es war und ist zentrales Anliegen kooperativen Religionsunterrichts, einerseits vermehrt Augenmerk auf Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Konfessionen zu legen, andererseits den Unterschieden genügend Raum zu geben, um den jeweils Anderen in der Spezifität anzuerkennen (dies ist auf Ebene des Inhalts, der theologischen Fragestellungen, der gelebten Religiosität etc. angesiedelt). Dabei soll genau das vermieden werden, was Barbara Asbrand in ihrer Untersuchung zu Interreligiösem Lernen feststellte, dass den Schüler*innen nämlich erst in der Auseinandersetzung die Verschiedenheit bewusst wird und zu einer Art Konkurrenzdynamik führt. Anzumerken sei jedoch die Feststellung von Asbrand, dass die Lehrpersonen in der Studie die Schüler*innen als Expert*innen der jeweiligen Religion ansahen. Dies führte automatisch dazu, sich über die Differenz wahrzunehmen und zu identifizieren. Auch in einem dk:RU gilt es dies zu vermeiden. Wenngleich Schüler*innen ihre eigenen (konfessionellen) Erfahrungen einspielen sollen, ist es nicht zielführend, sie auf die Rolle konfessioneller Expert*innen festzulegen, die Rolle professioneller Expert*innen ist jene der Lehrpersonen. Schon in der Grundschulstudie von Schweitzer/Biesinger wird versucht, nicht allein auf Unterschiede zu fokussieren. Vielmehr war es deren Anliegen, das Gemeinsame durch das Unterscheidende und das Unterscheidende durch Gemeinsames zu erkennen. Dies bedeutet in der Praxis, nach dem Gemeinsamen Ausschau zu halten, das Religiös-Konfessionelle authentisch zu präsentieren und einen praktischen Dialog darüber zu realisieren.²⁴⁰ Von der ursprünglichen Konzeption in der Grundschule, Themen bewusst den beiden Polen ‚Gemeinsamkeiten‘ und ‚Unterschiede‘ zuzuordnen, wurde in der Studie zu KoKoRU im Jugendalter jedoch abgesehen, um der jeweiligen Unterrichtsgestaltung breiteren Spielraum zu lassen. Vielmehr gelte es den jeweiligen konfessionellen Subtext entdecken

²³⁸ Vgl. Schweitzer/Biesinger 2002.

²³⁹ „gemeinsame[s] Lernen [...] in Anerkennung konfessioneller Differenz“ (Krobath/Lindner, 2017, 171); „Dialog- und Pluralitätsfähigkeit“ (Lindner/Krobath, 2016, 4).

Am Ende der Evaluationsstudie wird unter dem Stichwort der „Mehrwerthypothese“ die Frage aufgeworfen, was heute Umgang mit Pluralität überhaupt bedeuten kann und Lindner/Krobath weisen explizit auf die veränderten Konnotationen der Buchtitel (‚stärken – gerecht werden‘ versus ‚entdecken‘ – ‚anerkennen‘) hin. Dies müsste näher untersucht und in zukünftigen Untersuchungen expliziert werden (vgl. ebd., 61).

²⁴⁰ Vgl. Schweitzer/Biesinger 2002.

zu lernen und offen zu legen. Dem folgt auch die hier vorgelegte didaktische Konzeption. Ein Aspekt scheint in diesem Zusammenhang noch lohnend: Franz-Josef Bäumer bringt in der Diskussion um dialogisches religiöses Lernen die Begriffe ‚Allgemeines‘ und ‚Besonderes‘ ein:

„Es [das dialogische religiöse Lernen; Anm. F.M.] kann nur da erfolgen, wo allgemeiner und besonderer Sinn von Religion vorgestellt werden. Für den konfessionellen RU bedeutet das, er muss aus seinen Sinnkomplexen heraus seine Bezüge zu dem herstellen, was ihn mit anderen verbindet. Die gemeinsamen Bezüge wiederum werden nur im verschiedenen Besonderen einzelner Religionen greifbar. Gelingt ihm das nicht, verfehlt er nicht nur dialogisches Lernen in Heterogenität, sondern dann verfehlt er sich selbst. Mit anderen Worten: konfessioneller RU muss aus den Besonderheiten der eigenen Konfession/Religion heraus den übergreifenden, allen anderen Konfessionen/Religionen gemeinsamen Sinn (Versprechen und Bezugnahme auf die versprechende Transzendenz) aufscheinen lassen.“²⁴¹

Konfessionen sind, so verstanden, besondere Ausformungen einer Religion, mit ihren jeweiligen Spezifika, welche dennoch durch gemeinsame Elemente miteinander verbunden sind. Dies zu heben, wäre eine wichtige Aufgabe des dk:RU. Die späteren Ausführungen zur didaktischen Konzeption vorwegnehmend, bedeutet dies, dass existenzielle Fragestellungen als Allgemeinplatz, von verschiedenen Konfessionen als jeweils besondere Weise der Beantwortung, zu sehen wären. Dies kann m. M. n. helfen einer Dynamik der Konkurrenz zu entgehen bzw. sie nicht schon von vornherein zu begünstigen.

Und schließlich sei noch ein letzter Aspekt erwähnt, welcher im Zusammenhang mit Unterschieden erwähnt werden soll. Katharina Kammeyer und Oliver Reis wiesen in ihrer Analyse zum konfessionell-kooperativen Unterricht darauf hin, dass in ihm die Leitdifferenz „Konfession“ bewusst gesetzt wird.²⁴² Im Umgang mit dieser Differenz werden vor allem zwei differenzverarbeitende Konzepte schlagend. Stoßen im *Integrationsmodell* Lernende zu einer bestehenden Gruppe hinzu und müssen sich deren Regeln anpassen, versteht *Inklusion* die Lernenden als eine gemeinsame Gruppe, die ein umfassendes System für verschiedene Zugehörigkeiten bietet. Den Umgang mit Differenz verorten Kammeyer und Reis auf Ebene des (1) Lehrplans, (2) des Verhältnisses von Administration und Didaktik und (3) des Umgangs mit „ausgesonderten“²⁴³ Kindern.

(1) Auf der *Ebene des Lehrplans* fragen sie dabei, ob es für die einzelnen, ‚anderen‘ SuS im Unterricht eigene Lehrpläne gibt, also vom eigenen konfessionellen Standpunkt aus ein

²⁴¹ Bäumer, 2009, 157.

²⁴² Vgl. Kammeyer/Reis, 2017.

²⁴³ Ebd., 143.

gesondertes Curriculum für die jeweils ‚anderen‘ zu entwerfen und dabei die jeweiligen konfessionellen Curricula in Kraft zu lassen, worauf Integration abziele. Oder ob ein individualisierter Lehrplan für alle gemeinsam zur Anwendung kommt, d. h. Inhalte auf die jeweiligen SuS und deren jeweiligen soziale Biografie individualisiert anzuwenden, worauf wiederum Inklusion abziele.²⁴⁴ (2) Auf *Ebene des Verhältnisses von Administration und Didaktik* geht es um die Frage, welche der beiden Ebenen hier als Ausgangspunkt fungiert. Im Fall des Integrationsmodells wird aus der Administration die methodisch-mediale Ebene, also die Didaktik aus der Administration abgeleitet. Aus Sicht des Inklusionsmodells wiederum steht die didaktische Ebene im Vordergrund und die Administration muss sich ihr anpassen. Ausgegangen wird vom konkreten Unterricht mit seinen Schüler*innen und die inhaltlichen Differenzen werden zueinander in Beziehung gebracht. Da der dk:RU zuallererst sich aus den Möglichkeiten der Administration des Religionsunterrichts herleitet, scheint es, als stünde hier ein Integrationsmodell im Vordergrund. Dennoch gibt es beim dk:RU jedoch auch das Bestreben, vom konkreten Unterricht auszugehen und in diesem die inhaltlichen Differenzen in Beziehung zueinander zu bringen. (3) Zuletzt steht in der *Frage nach individuellem Lernen* im Integrationsmodell eine homogene Lerngruppe mit homogenem Lerngegenstand im Vordergrund. Alle, die davon abweichen, müssen gesondert gefördert werden, nämlich in kooperativen Phasen mit Sonderaufgaben. Im Gegensatz dazu versteht das Inklusionsmodell den Unterricht als gemeinsamen Lerngegenstand, der erst aus individuellen und kooperativen Lernphasen gebildet wird. In den Blick kommt die heterogene Lerner*innengruppe und von dort aus wird eine Didaktik entworfen, indem danach gefragt wird, was die Bedürfnisse und Zugangsmöglichkeiten der Gruppe sind. Differenzen bleiben dabei erhalten, weil sie Anlass für Bildung selbst sind.²⁴⁵

Dk:RU hat sich diesen Anfragen zu stellen. Da aus rechtlicher Sicht immer auch die administrative Ebene eine wichtige Rolle spielt – macht sie ja erst den dk:RU in der Schule möglich – wäre daher im didaktischen Entwurf darauf zu achten, auch im Sinne der Subjektorientierung, die Schüler*innen in ihrer Heterogenität und Konfessionsverschiedenheit (bzw. auch in ihrer Konfessionslosigkeit) ins Zentrum der didaktischen Überlegungen zu stellen, und von dort aus Unterricht zu planen und durchzuführen. Es zeigt sich also, dass dk:RU stark kontext- und schulstandortspezifisch

²⁴⁴ Wie sehr sich ein so verstandener inklusiver Ansatz im Schulalltag umsetzen lässt, ohne über ausreichend Ressourcen (personell, inhaltlich, etc.) zur Verfügung, sei hier kritisch angefragt.

²⁴⁵ Vgl. ebd., 141-143.

gedacht werden muss, und sich kein einheitliches Konzept zusammenstellen lassen wird. Dies gilt auch für die später erarbeitete didaktische Konzeption, welche in Bausteinen entworfen wird und am jeweiligen Standort bzw. in der jeweiligen Klasse angepasst werden muss.²⁴⁶

Nach der Diskussion dieser zentralen Begriffe sollen nun zusammenfassend Chancen, Grenzen, förderliche und hinderliche Faktoren für dialogisches Lernen dargestellt werden.

1.4 Möglichkeiten, Chancen und Stolpersteine auf dem Weg dialogischen Lernens

Wo liegen nun die Chancen und Möglichkeiten, aber auch die Stolpersteine eines dk:RU, der sich dialogisch und interkonfessionell versteht? Für Clauß Peter Sajak können kooperative Lernsettings als Chance genutzt werden, Übereinstimmungen, Kontroversen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu thematisieren und auch die Frage nach Identität und die Verständigung darüber aufzuwerfen. Eine kooperative Didaktik müsse daher in ihrer Gestalt einen informativen, kommunikativen, aber auch diskursiven Charakter entfalten, um die Schüler*innen die Möglichkeit zur Entfaltung ihrer Auskunfts-, Gesprächs- und Entscheidungsfähigkeit zu bieten.²⁴⁷ Die in den vorhergehenden Kapiteln aufgeworfenen Merkmale und Aspekte sollen daher noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

1.4.1 Subjektorientierung, Erfahrungsbezug und Positionalität

Auf Seiten der Schüler*innen wird zumeist als Chance wahrgenommen, dass Religion im Klassenverband erlebt wird. Dies trägt dazu bei, dass Religion nicht von vornherein als trennendes Fach wahrgenommen wird. Damit zusammen hängt auch das, was Schweitzer/Biesinger in ihrer Krieriologie für gelingenden kooperativen Unterricht benennen, wenn sie die Wichtigkeit der Wahrnehmung des Weltzugang der Schüler*innen und die lebensweltliche Verankerung der behandelten Themen betonen.²⁴⁸ Dk:RU darf sich nicht in didaktischen Konzeptionen auf rein kognitiver Inhaltsebene abspielen, sondern muss die Erfahrungen der Schüler*innen miteinbeziehen. Denn wenn SuS Unterricht als trennend erfahren, muss dies als relevanter Faktor mitbedacht werden.

Zugleich hielt die Evaluationsstudie fest, dass es die Schüler*innen positiv wahrnehmen, dass sie inhaltlich nun mehr voneinander lernen konnten. Vorsicht ist hierbei geboten,

²⁴⁶ Mehr dazu weiter unten in Kapitel 4.

²⁴⁷ Vgl. Sajak, 2018.

²⁴⁸ Vgl. Schweitzer/Biesinger, 2002, 100-103.

wenn dk:RU zu sehr in religionskundliche Fahrwasser gerät. Dk:RU ist ein konfessionell verorteter Religionsunterricht, dessen große Chance es ist, multiperspektivisch und standpunktfähig Religion erlebbar und lernbar zu machen.²⁴⁹ Dk:RU darf sich nicht als Konfessionskunde selbst genügen, denn er ist eine gemeinsame „existenziell[e] Suche nach der Wahrheit“²⁵⁰.

1.4.2 Minorität und Majorität

Wenngleich immer wieder hervorgehoben wird, dass dk:RU das Bewusstwerden der eigenen konfessionellen Identität fördert, ist dies nur zielführend, wenn Differenzen nicht um ihrer selbst willen, sondern um der Gemeinsamkeiten willen und der anderen, neuen Perspektive auf einen Sachverhalt, eine Frage herausgestellt wird. Es ist nicht Ziel eines dk:RU den eigenen Konfessionalismus zu befördern bzw. konfessionalistische Engführungen von Religion zu bestärken, gerade dann nicht, wenn Minderheiten- auf Mehrheitsgruppierungen in der Religionsgruppe aufeinandertreffen. Paradigmatisch ist hier die Erkenntnis von Schweitzer et al. 2006 zu nennen, welche explizit darauf verweisen, dass es nicht zielführend ist, wenn die Frage nach dem „Typischen“ der Konfessionen gestellt wird, da hier nicht nur meist die Minoritätskonfessionen schlechter aussteigen wird als die Mehrheitskonfession, sondern auch weil es eben nicht um einen Wettstreit zwischen den Konfessionen geht. Ziel soll nicht sein, eine möglichst große Stoff- und Merkmalsfülle anzusammeln.²⁵¹

1.4.3 Multiperspektivität, Konfessionalität und Identität

Dk:RU hat die große Chance, religiös-existenzielle Fragen aus unterschiedlichen konfessionellen Blickwinkeln zu betrachten, die sich gegenseitig ergänzen können und als Mehrwert erlebbar werden sollen, um dadurch einen Beitrag zu Identitätsbildung zu leisten, aber Identität, welche stets als „Fragment“²⁵² statt in konfessionalistischer Abgeschlossenheit gedacht wird. Dabei ist die ökumenische Erkenntnis/Haltung, dass alle Kirchen in derselben Quelle, nämlich Jesus Christus wurzeln, genauso zu würdigen wie

²⁴⁹ Sajak weist explizit darauf hin, dass „[d]ie von Englert monierten professionstheoretischen Schwachstellen der mangelnden Positionalität und der schwindenden theologischen Profilierung“ sich in kooperativen Lernsettings noch dramatischer aus als im ‚gewöhnlichen‘ konfessionellen Religionsunterricht auswirken, weswegen darauf besonders in der Aus- und Fortbildung von Religionslehrer*innen besonderes Augenmerk zu legen ist (vgl. Sajak, 2018). Vgl. dazu auch: Kürzinger 2018a.

²⁵⁰ Schweitzer/Ilg/Münch-Wirtz, 2006, 101.

²⁵¹ Vgl. Schweitzer et al., 2006, 101-102.

²⁵² Lehner-Hartmann, 2014, 43-49 hier: 46: Andrea Lehner-Hartmann spricht hier zwar nicht von konfessioneller, sondern christlicher Identität, ihre Erkenntnisse lassen sich jedoch darauf hin übertragen. Darüber hinaus mahnt auch Jan Woppowa ein, dass es „gerade nicht um konfessionelle Identitätsbildung gehen kann. Vielmehr ist es das Ziel einer verantwortungsbewussten und reflektierten religiösen Standpunkt- und Pluralitätsfähigkeit der Lernenden, die das unterrichtliche Handeln maßgeblich leitet.“ (Woppowa, 2018b, 179).

die Erkenntnis, dass Konfessionen besondere Ausformungen dieser Quelle sind und unterschiedliche Antworten auf existenzielle Fragen liefern, die sich nicht immer in aller Klarheit beantworten lassen, und gerade diese Pluralität als Bereicherung dienen kann. Dies setzt jedoch den Erhalt der Konfessionalität als spezifische Wissensform voraus, da Konfessionalität nicht ‚eindimensional‘, sondern multiperspektivisch verstanden werden muss, zu der sich jede*r verhält (sowohl Lehrpersonen wie auch Schüler*innen). Aufgabe von Lehrpersonen ist es daher laut Kammeyer/Reis auch, den konfessionellen Anspruch im Raum zu halten, um daran überhaupt erst lernen zu können. Dies schafft einen Möglichkeitsraum für Positionalität.²⁵³ An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass Schüler*innen dabei genauso das Recht haben, ihre eigene Position nicht offen zu legen.²⁵⁴ Aus Sicht von Gruppendynamiken wäre hierbei zu fragen, welche Faktoren dazu beitragen, dass diese Positionalität wirklich wahrgenommen wird (z. B. Grundvertrauen in die Gruppe, die Lehrperson, etc.).²⁵⁵

1.4.4 Inklusion, Exklusion und Komplementarität

Damit verbunden steht allerdings ein weiterer Aspekt, nämlich jener der Etikettierung. Diese sei nur als Bildungsmedium, so Kammeyer/Reis, legitim. Denn die durch Elementarisierung geforderte Reduktion der Vielfalt setzt Exklusions- und Etikettierungsprozessen in Gang. Aus einer inklusionstheoretischen Sicht sehen sie dies sehr kritisch und halten auch fest, dass die Ressourcen von den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Schüler*innen her zu verteilen sind, was heißt, dass Etikettierungen transparent gemacht und thematisiert werden müssen! Die Schüler*innen sollen dabei selbst entdecken, wie sich Konfessionalität nach Formen und Bedingungen ausgestaltet und welche Suchbewegungen es gibt: Was für wen religiös-bedeutsame Personen oder Orte sind, wer welches Fest (nicht) feiert, wer wo nach Gott sucht oder wer welche Gebete kennt und wer welche eigenen entwickelt? Denn: Teilhabe am RU heißt nicht, in eine Konfession inkludiert zu werden, sondern beide Seiten zu reflektieren, sowohl eine Mehrperspektivität als auch eine verpflichtende monokonfessionelle Sozialform. Etikettierung lässt sich also auch und gerade in einem RU, der eine offene Teilhabe anstrebt, nicht vermeiden, aber kennzeichnen und selbst wieder didaktisch nutzen.²⁵⁶

²⁵³ Vgl. Kammeyer/Reis, 2017, 150.

²⁵⁴ Darauf weist auch Jan Woppowa explizit hin (vgl. Woppowa, 2018b, 188).

²⁵⁵ Vgl. zu Gruppendynamik im Arbeitsprozess z. B. Stahl, 2017, 73-234, insbes. 185-186.

²⁵⁶ Vgl. Kammeyer/Reis, 2017, 150.

1.4.5 Haltung, Harmonisierung und Kontroversität

Hiermit verbunden ist aber auch, dass dk:RU zu kontroversem Lernen anleiten soll, indem verschiedene Deutungsmuster (subjektive wie objektive) aufeinander treffen und sich gegenseitig anfragen lassen müssen. Diese Haltung ist kontinuierlich einzuüben und verlangt ein gewisses Maß an Offenheit, ‚Schmerztoleranz‘ und ‚Gastfreundlichkeit‘, nämlich sich selbst anfragen zu lassen und andere Standpunkte in meine eigenen zu integrieren, dort wo meine eigenen Deutungsmuster brüchig werden. Dies kann auch der immer wieder lockenden Versuchung einer Harmonisierungstendenz entgegenwirken. Daher ist in einer didaktischen Konkretisierung eines dk:RU darauf zu achten, dass (im Sinne der Elementarisierung) die Stofffülle zwar auf Wesentliches beschränkt wird, da nie alle Aspekte eingebracht werden können, dabei jedoch Verkürzungen oder Stereotypisierungen im Sinne des Kontroversitätsprinzips²⁵⁷ zu vermeiden sind. In der Reduktion des Stoffes besteht nämlich nicht nur die Gefahr einer Vereinfachung, an deren Ende dann ein abstrakt-gemeinsames Christliches steht, sondern dies wird in keiner Weise den konfessionellen Unterschieden und Traditionen gerecht und verkommt zu einem nichtssagenden – und in der Realität nicht existierenden – ‚Einheitsbrei‘.

1.4.6 Macht, Differenz und Transparenz

Diese Einheitsperspektive beinhaltet sodann eine ‚machtvolle‘ Komponente, indem eine Einheitsperspektive installiert wird, die die Anderen vereinnahmt (z. B.: ‚Wir sind ja alle gleich und glauben eh dasselbe; es sind nur die kirchlichen Strukturen, die das zusammenarbeiten erschweren‘).²⁵⁸ Eine solche Haltung ist zwar gut gemeint, dennoch gilt es zu bedenken und ernst zu nehmen, dass die historisch-theologischen Entwicklungen der verschiedenen Kirchen komplexer sind und ihre je eigenen Gründe haben. Denn neben Gemeinsamkeiten kann gerade auch an den Unterschieden gelernt werden, da sie es sind, die vornehmlich zu produktiven Lernprozessen führen. In diesem Sinne ist auch eine Offenlegung und Thematisierung konfessioneller Prägungen (z. B. in Erzählungen der Lehrperson oder Schüler*innen) anzustreben, v. a. wenn es sich um biografische Erfahrungen handelt. Kammeyer/Reis fordern daher auch die Transparentmachung in den Reduktionen der Vielfalt (Fokussierung entweder auf die Ausdifferenzierung von Inhalt

²⁵⁷ Vgl. Slopinski/Selck, 2014, 124.

²⁵⁸ Vgl. Kammeyer/Reis, 2017, 151.

oder der Subjekte) durch die Nennung verworfener Optionen und der Offenlegung, der daraus resultierenden Folgen (i. d. Wahrnehmung).²⁵⁹

Genauso wenig sollte dk:RU ins andere Extrem umschlagen, indem quasi die anderen als Negativfolie zu mir selbst verwendet werden und dk:RU ungewollt Othering-Prozesse begünstigt. Gerade deswegen ist es für Kammeyer/Reis unerlässlich, mögliche „machtvolle Ladung[en] von Differenzen“²⁶⁰ zu beobachten, denn Selbstetikettierung oder Fremdzuschreibungen sind immer latent im Raum. Dies führt eben auch dazu, dass (Nicht)Anerkennung und somit Macht und Ohnmacht mitverteilt wird. So hält Rainer Möller fest:

„Man kann auch argumentieren, dass die Gegenüberstellung des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ nicht, wie behauptet, die vorfindliche Wirklichkeit abbildet, sondern dass mit dieser Rede der/die Andere in seinem/ihren Anderssein überhaupt erst konstruiert wird. Diese Gegenüberstellung geschieht aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft, die mit dem ‚Eigenen‘ konnotiert wird. Die Anderen sind dann die Fremden, die mit ihrem Anderssein das Eigene auf der einen Seite erst konturieren, auf der anderen Seite aber auch bedrohen. Das Andere hat die Funktion, das Eigene schärfer wahrzunehmen, aber auch in seiner Identität abzugrenzen und zu schützen. Damit wird Tür und Tor geöffnet, das Eigene zu idealisieren und Andere mit vorurteilsbeladenen Zuschreibungen zu versehen und damit ihre soziale Exklusion zu befördern.“²⁶¹

Lehrpersonen sollten sich selbst daher immer kritische die Frage stellen, welche Identität gegen wen gestärkt werden soll/muss? Warum? Wer bedroht sie? Und wozu soll sie dienen? Die Instrumentalisierung des Anderen für eigene Zwecke ist ein bleibendes Problem, das nicht unterschätzt werden darf. Kammeyer/Reis sehen daher die Strategie einer Fokussierung auf das Gemeinsame als eine ‚sinnvolle‘ Strategie, um Diskriminierung zuvor zu kommen bzw. abzuschwächen. Sie halten jedoch gleichzeitig fest, dass die Differenz zwischen Eigenem und Fremden jedoch oftmals wieder eingezogen wird, indem eine individuelle Religiosität einer konfessionellen Differenz entgegengesetzt wird. Dadurch können eigene Positionen gegenüber einer fremden Position hierarchisch höher gelagert werden, ohne jedoch die Chance zu ergreifen, die eigenen religiösen Vorstellungen anhand anderer differenzierter Positionen weiterzuentwickeln.

²⁵⁹ Vgl. ebd., 148.

²⁶⁰ Ebd., 151.

²⁶¹ Möller, 2015.

1.4.7 Zusammenfassung

Zugleich muss kooperativer Unterricht „erfahrungs- und handlungsbezogene bzw. kreative Lernformen“²⁶² integrieren, um größtmögliches Potenzial auszuschöpfen. Hier ist auch im Hinterkopf zu behalten, dass gerade Schüler*innenäußerungen im Unterrichtsgeschehen, die nicht unmittelbar zum Thema zu passen scheinen, nicht übergangen werden sollten, da gerade dort die implizit eingelagerten konfessionellen Prägungen sichtbar werden und große Lernchancen in sich bergen.²⁶³

Alle Studien zu kooperativen Modellen zeigten, dass durch die dort stattfindenden Lernprozesse, religiöse Vielfalt vermehrt positiv wahrgenommen wird und zugleich auch überhaupt ein Bewusstsein dafür schafft bzw. dieses schärft. Dies sollte jedoch nicht dazu verleiten, Konflikten aus dem Weg zu gehen oder diese zu negieren. Es ist auch Teil einer religiösen Kompetenz, (religiöse) Konflikte friedvoll bewältigen zu lernen. Trotzdem sollte hier behutsam vorgegangen werden, denn wenn religiöse Vielfalt als kritisch und problematisch thematisiert wird, gerät aus dem Blick, dass diese häufig gar nicht religiöser, sondern politischer, wirtschaftlicher etc. Natur sind.

Die hier aufgezeigten Chancen, Möglichkeiten und Stolpersteine weisen einen Weg in eine dialogisch-konfessionelle Praxis, die noch weiter wissenschaftlich begleitet und reflektiert werden muss. Sie bilden aber auch Wegmarkierungen, die dk:RU auf dem Weg in der Praxis gangbar machen. Bei den genannten Aspekten, die es zu bedenken gilt, ist auch jener eines pragmatischen Zugangs zu beachten: Lehrer*innen, die im dk:RU unterrichten, haben, so wie alle anderen Lehrpersonen, auch nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung, sei es für Planung, Durchführung oder Evaluierung von dialogisch-konfessionellen Lernsettings. Bei allem Idealismus, der viele Lehrpersonen im Projekt des dk:RU antreibt, wird daher eine gesunde Balance zwischen vorhandenen Ressourcen und Idealvorstellungen zu suchen sein, damit dk:RU in der Praxis gelingen kann.

Dieser Praxisaspekt kommt im Folgenden unter curricularer Perspektive in den Blick und greift jenes Desiderat auf, das in der Evaluationsstudie des dk:RU von den Lehrpersonen immer wieder moniert wurde: die fehlende Unterstützung bei der Übereinstimmung der Lehrpläne.

²⁶² Schweitzer et al., 2006, 101.

²⁶³ Vgl. ebd., 100-103.

2 Die Lehrplansynopse

Clauß Peter Sajak sieht das Potenzial für einen kooperativen Religionsunterricht dann ausgeschöpft, „wenn der Unterricht in der christlichen Lerngruppe auf ein Curriculum zurückgreifen kann, das dem gemeinsamen Unterricht [...] auch wirklich gerecht wird.“²⁶⁴ Dabei sei es nicht ausreichend dies auf organisatorischer Ebene allein zu vollziehen und konfessionell-gemischte Gruppen zu schaffen, sondern bedarf „bildungstheoretische[r] Reflexion und Auswahl theologischer Items [...], die vor allem auf die Sichtbarmachung von konfessionellen Perspektiven und Akzenten zielt [...]“.²⁶⁵ Im Folgenden soll daher ein möglicher Weg aufgezeigt werden, wie dies für den dk:RU an BHS zuerst auf curricularer Ebene durchgeführt werden kann, welcher als Grundlage für weitere didaktische Reflexionen dient, und damit die erste Forschungsfrage *„Wie lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Lehrplänen der einzelnen christlichen Konfessionen, die am dk:RU in der BHS beteiligt sind, entdecken?“* beantwortet werden. Denn wie in der Evaluationsstudie des dk:RU festgehalten wurde, fehlt es auf curricularer Ebenen an nötigen Impulsen und Hilfestellungen für Lehrer*innen: „Die bisherigen Lehrpläne und Richtlinien geben noch zu wenig Impulse für die konfessionelle Kooperation. Kooperierende Lehrerinnen und Lehrer bleiben weitgehend auf sich allein gestellt. Ausnahmen bestätigen die Regel.“²⁶⁶ An dieser Feststellung von 2006 hat sich seither wenig geändert.

2.1 Untersuchungsgegenstand ‚Lehrpläne‘

Bevor im Anschluss die Durchführung der Lehrplansynopse näher erläutert wird, soll zu Beginn die Frage geklärt werden, was ein Lehrplan ist und wozu er dient. „Unter einem Lehrplan versteht man einen schriftlich ausformulierten Anforderungsplan, nach welchem man den Unterricht auf allen Ebenen gestalten sollte.“²⁶⁷ Die hier etwas kurze und noch sehr undifferenzierte erste Definition, ist dabei eine Definition des Lehrplans „im engeren Sinn“²⁶⁸, gemäß der Unterscheidung wie sie Veit-Jakobus Dieterich vornimmt. Er grenzt den Begriff von jenem des „Curriculum[s]“ genauso ab, wie vom „Stoffplan“ oder den „Richtlinien“. ²⁶⁹ „Der Lehrplan im engeren Sinne konzentriert sich auf die zu

²⁶⁴ Sajak, 2018.

²⁶⁵ Ebd.

²⁶⁶ Schweitzer/Biesinger, 2002, 99.

²⁶⁷ Mendl, 2019, 166.

²⁶⁸ Dieterich, 2007, 31.

²⁶⁹ Ebd., 29-33.

vermittelnden Unterrichtsinhalte und umrahmt diesen Stoffkatalog mit einer allgemeinen Einführung (Präambel) und Ausführungsanweisungen (etwa hinsichtlich Didaktik und Methodik), die in der Regel nicht verbindlich sind.“²⁷⁰ Fachliche Vorgaben – früher auch ‚Kanon‘ genannt, welcher das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als „lehr- u. lernwürdig“²⁷¹ erachtet wurden, umfasste – werden in Form eines bestimmten Stoffes angegeben und einer gewissen Auswahl, Ordnung, und Reihenfolge (z.B. entwicklungspsychologische Überlegungen) unterworfen, um ihn für die Praxis zu strukturieren. Als zentrale Funktionen des Lehrplans werden meist die Sicherung, Steuerung und Kontrolle von Bildung, Orientierung für Planung und Durchführung von Unterricht, Entlastung (z. B. als Rahmen für Schulbuchgestaltung), und Legitimation genannt.²⁷²

Daniel Scholl hebt besonders die Orientierungsfunktion von Lehrplänen hervor, welche sich prinzipiell in eine pädagogische Orientierung und eine administrative Orientierung untergliedern lässt. Dadurch legitimieren sie nicht nur gewisse Bildungstheorien, sondern sie besitzen auch institutionell-organisatorische und politisch-rechtliche Legitimationskraft. Scholl erkennt dabei vier Rahmenbedingungen, welche durch Lehrpläne hergestellt werden: (1) den strukturtheoretischen Rahmen (dieser garantiert die Kontinuität, die Koordination und den Sinnzusammenhang des Unterrichts), (2) den handlungstheoretischen Rahmen (neben der Entlastung garantiert dieser auch neue Handlungsmöglichkeiten und Anregung für Unterricht), (3) den institutionell-organisatorischen Rahmen von Unterricht im System Schule und (4) den politisch-rechtlichen Rahmen (welcher eine gewisse Normierung stiftet und das pädagogische Handeln absichert).²⁷³

Das Novum kompetenzorientierter Lehrpläne ist ihre Orientierung an den Outcomes, im Zentrum stehen nun die zu erwerbenden Kompetenzen und nicht die zu erwerbenden Inhalte, wenngleich beides nicht voneinander losgelöst betrachtet werden kann. Inhalte sind jedoch nur mehr insofern wichtig, als an ihnen die Kompetenzen erworben werden sollen.²⁷⁴ Im Hintergrund dafür steht die Kritik an Lehrplänen als „Wunschprosa“²⁷⁵, die keine empirisch abgesicherte Vorgaben geben können. Die Entwicklung von

²⁷⁰ Ebd., 31.

²⁷¹ Rupp, 2006, 762.

²⁷² Vgl. Mendl, 2019, 166; Möller/Theis, 2015; sehr ausführlich siehe auch: Scholl, 2009; Dieterich, 2007, 34-35.

²⁷³ Vgl. Scholl, 2009, 50-94.

²⁷⁴ Vgl. Mendl, 2019, 167-168.

²⁷⁵ Ebd., 167.

Bildungsstandards und Kernlehrplänen z. B. in Deutschland möchte dem entgegenzutreten und zu einer Zielerreichung führen, welche auch empirisch anhand der Kompetenzen überprüfbar ist.²⁷⁶ Sie sollen daher nicht mehr einen Stoff auflisten, sondern sich am Output orientieren.²⁷⁷ Rainer Möller und Joachim Theis ist zuzustimmen, wenn sie sagen, „dass die Situation im Blick auf kompetenzorientierte Lehrpläne noch wenig zufriedenstellend ist.“²⁷⁸ Sie verweisen dabei auf die von Martin Rothgangel eingebrachte Kritik der Nichtbeachtung der Trias von *Kompetenzmodellen*, *Bildungsstandards* und *Kerncurricula*:

„Auf der Grundlage eines theoretisch konstruierten, dann aber auch empirisch überprüften Kompetenzmodells werden Bildungsstandards für den Religionsunterricht formuliert, die im Blick auf ihre Realisierbarkeit auch wieder empirisch abgesichert werden müssen. Darauf bezogen werden dann Kerncurricula entwickelt, die im Grundsatz beschreiben, an welchen Inhalten die Kompetenzen erworben werden, die aber den Fachkonferenzen und Lehrkräften an den Schulen noch einen hinreichend großen Ermessensspielraum für die konkrete Unterrichtsgestaltung belassen.“²⁷⁹

Nimmt man diese Konstruktionslogik ernst, müssten die österreichischen Lehrpläne für den Religionsunterricht nicht nur komplett überarbeitet werden, sondern sich auch einer empirischen Überprüfung unterziehen, welche wiederum in die Konstruktion des Lehrplans eingespeist wird.²⁸⁰ Eine solche Vorgehensweise scheint sich derzeit nicht anzukündigen, wodurch wertvolles Potenzial zu einer Neugestaltung schulischer, religiöser Bildung ungenützt bleibt.

Aus der Praxis sind bisher wenig bis keine fundierten Untersuchungen zum Umgang von Lehrer*innen mit Lehrplänen durchgeführt worden. Lehrpläne haben – so Möller/Theis – wenig Bezug zum schulischen Alltag und wenn doch, wird er zwar einerseits als Werkzeug zur Strukturierung und Planung wahrgenommen, allerdings auch als einengend empfunden.²⁸¹ Gerade eine Entwicklung von Kerncurricula mit schulischer Schwerpunktsetzung könnte hier dem gewünschten Freiraum der Lehrer*innen entgegenkommen, ohne sie jedoch orientierungslos zu belassen.

²⁷⁶ Vgl. zum Begriff des Kernlehrplans bzw. Kerncurriculums: Sajak, 2019.

²⁷⁷ Vgl. Scholl, 2009, 102-142

²⁷⁸ Vgl. Möller/Theis, 2015.

²⁷⁹ Ebd.

²⁸⁰ Es sei bereits an dieser Stelle angemerkt, dass durch die Einführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung die Lehrpläne teilweise überarbeitet und kompetenzorientiert formuliert wurden. Als Basis diente dafür jedoch der gültige Lehrplan mit ‚Stoffverteilung‘. Dieses Prinzip bildet sich auch nach der Überarbeitung in den Lehrplänen stark ab.

²⁸¹ Vgl. Möller/Theis, 2015.

Gegenstand der nachfolgenden Synopse sind die derzeit gültigen und im Bundesgesetzblatt der Republik Österreich bekanntgemachten Lehrpläne für die Berufsbildenden Höheren Schule der am dk:RU beteiligten Konfessionen:

- Lehrplan altkatholisch (BGBl. Nr. 63/1989)
- Lehrplan evangelisch (BGBl. II Nr. 130/2009)
- Lehrplan freikirchlich (BGBl. II Nr. 194/2014)
- Lehrplan griechisch-orientalisch (orthodox) (BGBl. II Nr. 114/2016)
- Lehrplan römisch-katholisch (BGBl. II Nr. 284/2014)

2.2 Lehrplananalyse, Lehrplansynopse oder Lehrplanharmonisierung?

Lehrplan- bzw. Curriculumforschung²⁸² ist ein weites Feld und es nicht Gegenstand dieser Arbeit dieses en detail nachzuzeichnen. Im religionsunterrichtlichen Bereich war in den 1970er-Jahren die Arbeit im Zuge der sog. Curriculumstheorie bzw. Ziellehrpläne ein wichtiges Thema.²⁸³ Eine intensive Auseinandersetzung mit Lehrplänen fand jedoch nach Abklingen des Lehrplandiskurses bis auf wenige Ausnahmen in den folgenden Jahrzehnten bis heute kaum Beachtung.²⁸⁴

In der einschlägigen Literatur finden sich daher allerlei Begriffe. In unserem Zusammenhang werden jedoch drei Begrifflichkeiten herausgegriffen und voneinander abgegrenzt, nämlich jener der *Lehrplananalyse*, der *-synopse* und der *-harmonisierung*. Um die Forschungsfrage dieser Arbeit in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lehrpläne beantworten zu können, wird die Methode der Lehrplansynopse gewählt. Bevor im Anschluss dieses Vorhaben durchgeführt wird, muss daher zuerst noch eine begriffliche Schärfung vorgenommen werden: Was ist eine Lehrplansynopse und wie ist sie von einer Lehrplananalyse und Lehrplanharmonisierung abzugrenzen? Welche Vor- und Nachteile bringt sie mit?

Da Lehrpläne durch verschiedene Prinzipien konstituiert und konstruiert sind, lassen sich diese auch einer *Analyse* unterziehen. Veit-Jakobus Dieterich nennt derlei drei

²⁸² Vgl. dazu Jackson, 1992.

²⁸³ Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, 2014, 116-126.

²⁸⁴ Verwiesen sei hier auf das umfangreiche Werk von Veit-Jakobus Dieterich, in welchem er die Lehrplanentwicklung für den evangelischen Religionsunterricht von 1870 bis 2000 nachzeichnet und einer Analyse unterzieht (vgl. Dieterich, 2007). Zu erwähnen ist auch die Analyse des neuen Lehrplans für berufsbildende Schulen in NRW im Jahr 2006/2007 von Hermann-Josef Stratomeier aus dem Jahr 2016 (vgl. Stratomeier, 2009). In einem weiteren Sinne behandelt auch Horst-Martin Barnikol das Thema der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht (vgl. Barnikol, 2016).

(Selektionierung, Strukturierung und Sequenzierung)²⁸⁵, wie oben bereits erläutert wurde, lassen sich jedoch auch noch andere finden. Diese Prinzipien können anschließend wiederum in drei Richtungen untersucht werden: So nennt Dieterich neben (1) der Inhaltsanalyse (auch Content Analysis genannt) die (2) Prozessanalyse (womit der Prozess der Entwicklung des Lehrplans gemeint ist) und (3) die Wirkungsanalyse (also jene Frage, welche Auswirkung Lehrpläne auf schulischen Unterricht haben). Dieterich hält fest, dass sich Lehrplananalysen „in der Regel vorrangig mit der Inhaltsanalyse, ein (kleinerer, aber qualifizierter) Teil schließt auch den Blick auf die Entstehung mit ein“²⁸⁶, auseinandersetzen. Diese Inhaltsanalyse hat anschließend wieder den Kriterien qualitativer Forschung zu entsprechen und auch Dieterich selbst stützt sich für seine Analyse auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Ein solch qualitativ-empirisches Unterfangen ist zwar durchaus sinnvoll, verfehlt aber das für unser Vorhaben relevante Kriterium der Praxisorientierung und des konkreten Einsatzes im Unterricht. Denn aus einer deskriptiven oder kritischen Analyse lässt sich zunächst nicht ableiten, wie die Lehrperson in der Praxis mit den fünf verschiedenen Lehrplänen arbeiten kann und kommt daher nicht in Frage.

Ein praxisorientiertes Vorgehen ist jenes der *Lehrplanharmonisierung*. Dieses zielt darauf ab, verschiedenartige Lernziele, Inhalte etc. auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, um, wie dies z. B. die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) von 2010 bis 2014 mit der Erstellung des ‚Lehrplan 21‘ durchgeführt hat, einen ersten gemeinsamen Lehrplan zu erstellen und zu einer Vereinheitlichung der Lehrpläne zu sorgen.²⁸⁷ Eine Vereinheitlichung ist für unseren Fall schon aus dem Grunde nicht möglich, da dafür neben allen konfessionellen Partner*innen, auch die verschiedenen Interessensgruppen (Vertretung von Lehrpersonen etc.) mit in den Prozess eingebunden werden sollten, und ein solches Unterfangen diese Arbeit nicht leisten kann.

Im Gegensatz dazu führten Bastel et al. für die Evaluation des KoKoRU 2006 eine *Lehrplansynopse*²⁸⁸ durch, die sich zum Ziel setzte, konfessionelle Lehrpläne kooperativ „durchzubuchstabieren, also geeignete Schnittstellen, Themenfelder, Zielbereiche zu finden.“²⁸⁹ Die Autor*innen benennen einerseits die „Gefahr der Harmonisierung“²⁹⁰, die

²⁸⁵ Vgl. Dieterich, 2007, 35.

²⁸⁶ Vgl. ebd., 36.

²⁸⁷ Vgl. <https://www.lehrplan21.ch/> [14.7.2020].

²⁸⁸ Vgl. Bastel et al., 2006b.

²⁸⁹ Ebd., 113.

²⁹⁰ Ebd.

mit der Erarbeitung eines neuen KoKoRU-Lehrplans leicht einhergehen könnte und die Gefahr „didaktisch konstruierter Differenzen“²⁹¹. Bei der Lehrplansynopse geht es jedoch darum, die religionspädagogischen Implikationen zu entdecken und zu würdigen. Die Autor*innen setzten sich daher auch als Ziel, „die Lehrpläne mit Hilfe der Augen der anderen lesen zu lernen“²⁹², um so, neben Gemeinsamkeiten, auch konfessionelle Schwerpunkte bei gleichen Themen ausmachen zu können.²⁹³ Nach der Synopse dieser Themen wurden anschließend die jeweiligen gemeinsamen wie spezifischen Akzente kurz skizziert.²⁹⁴ Zusammenfassend lässt sich eine Lehrplansynopse für das Fach Religion, wie sie für diese Arbeit Anwendung findet, folgendermaßen beschreiben:

*Eine Lehrplansynopse ist eine Zusammenschau verschiedener Lehrpläne (entweder synchron oder diachron), die versucht die Lehrpläne mit den Augen der jeweils anderen Konfessionen zu lesen, religionspädagogische wie bildungstheoretische Implikationen aufzudecken und sowohl Gemeinsamkeiten, Unterschiede und jeweilige Spezifika festzuhalten, ohne dabei eine Harmonisierung durchzuführen oder künstlich didaktische Differenzen zu konstruieren, um Lehrer*innen in der Praxis eine Hilfestellung für kooperativen Religionsunterricht zu liefern.*

Eine so angelegte Analyse für die derzeit geltenden Lehrpläne fehlt bis dato. Vor allem im Zuge der Einführung des Kompetenzprinzips im Unterricht haben sich auch die Lehrpläne verändern müssen bzw. wurden notgedrungen überarbeitet. Eine Synopse der zu diesem Zeitpunkt gültigen Lehrpläne ist daher für eine kooperative Zusammenarbeit im Religionsunterricht unerlässlich und will Hilfestellung für die Praxis liefern.

2.3 Forschungsperspektiven und suggestive Bedingungen

Wenngleich es sich weder um eine Lehrplananalyse im engen Sinn noch um eine Harmonisierung von Lehrplänen handelt, so wohnt einer Synopse dennoch immer auch ein analytisches und harmonisierendes Moment inne, da eine Zusammenschau immer auch Analyse voraussetzt und, im Vergleich, nach gemeinsamen Schnittmengen suchen wird. Für die Lehrplansynopse ist daher zuerst eine analytisch-deskriptive Forschungsperspektive notwendig, welche die Lehrpläne synchron nebeneinanderstellt

²⁹¹ Ebd.

²⁹² Ebd.

²⁹³ Zu den Themen siehe weiter oben in Fußnote 167.

²⁹⁴ Im Rahmen der Lehrplansynopse wurden die Lehrpläne für Volksschule (rk., ev., altkath., orth. orient.-orth.), für die Sekundarstufe I (rk., ev., altkath., orth. orient.-orth.), für die Berufsschule (rk., ev.) und für die Polytechnische Schule (rk., ev., altkath.) unter kooperativer Perspektive analysiert.

und vergleicht. Anschließend wird – dort, wo es sinnvoll erscheint – eine harmonisierende oder eine differenzierende Perspektive eingenommen werden, nämlich dann, wenn es um das Auffinden von Gemeinsamkeiten und Differenzen geht.

Nicht außer Acht gelassen werden dürfen jedoch während des gesamten Forschungsprozesses jene suggestiven Bedingungen, die Auswirkung auf den Prozess der Durchführung der Synopse und Erstellung des Themenmoduls haben können. Diese gilt es im Sinne größtmöglicher Transparenz offenzulegen und zu suspendieren.

Der Autor dieser Arbeit weiß sich katholisch sozialisiert. Die konfessionelle Perspektive, die auf den gesamten Prozess einwirkt, ist eine römisch-katholische Perspektive. Biografisch geprägt ist der Autor durch innerfamiliäre ökumenische Erfahrungen (v. a. mit der orthodoxen Kirche), als auch durch ökumenische Erfahrungen durch Schule und Studium, welche daher einen zutiefst affirmativen Zugang zu Ökumene begründen. Darüber hinaus gilt es auch offenzulegen, dass im Prozess der Synopse der Fokus hauptsächlich auf die Form des Delegationsmodell gelegt wurde, nicht weil dieses aus inhaltlichen oder didaktischen Gründen präferiert wird, sondern weil in der Praxis ca. die Hälfte des dk:RU in diesem Modell stattfindet und dieses für Lehrpersonen besonders schwierig macht – ob der fehlenden anders-konfessionellen Perspektive, wie diese im Team-Teaching vorhanden ist – Unterricht dialogisch-konfessionell zu planen und durchzuführen und die eigene konfessionelle Perspektive auch ein Stück zu suspendieren.

2.4 Kompetenzorientierung als zentraler Rahmen der Lehrplansynopse

Als zentraler Rahmen der Lehrplansynopse wird das didaktische Prinzip der Kompetenzorientierung, das seit der Einführung der standardisierten Diplom- und Reifeprüfung (sRDP) in Österreich ab der Schuljahr 2013/14 auch institutionell verankert ist, herangezogen, indem 14 interkonfessionelle Kompetenzziele als wesentliches Kriterium neben der inhaltlichen Zuordnung herangezogen werden. Aus diesem Grund soll das Prinzip der Kompetenzorientierung als maßgeblicher Rahmen zuerst erläutert werden, bevor die Kriterien vorgestellt werden können.

2.4.1 Kompetenzorientierter Unterricht

Kompetenzorientierung wurde sowohl unter Lehrer*innen in der Praxis, als auch in der Religionspädagogik kontrovers diskutiert, ist aber mittlerweile fest institutionell verankert und hat sich in der Schule als (verpflichtendes) didaktisches Prinzip der

Unterrichtsgestaltung weitgehend durchgesetzt.²⁹⁵ Ursprung der Kompetenzorientierung waren die ab Ende der 1990er Jahre durchgeführten internationalen Bildungsstudien (z. B. TIMMS, PISA), die offen legten, dass Schüler*innen in den Grundkompetenzen (Schreiben, Lesen, Rechnen) nur im Mittelfeld angesiedelt²⁹⁶ und besonders sozial-ökonomische Aspekte für den Lernerfolg ausschlaggebend waren. In der anschließenden Diskussion wurde darauf hingewiesen, dass Schulen nicht nur Zertifikate ausstellen, sondern auch zum Aufbau von „Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, [und] Werthaltungen“²⁹⁷ beitragen sollten. Um diese Ziele erreichen zu können, bedurfte es einer Neuentwicklung von nationalen Bildungsplänen und einer Neuformulierung der Lernziele (auch soziale Teilhabe wurde nun mit dazu gerechnet). Zugleich wurden die Bildungspläne zu einem Kontrollinstrument, mit dem überprüft werden konnte, was erreicht werden soll.²⁹⁸ Den umfassenden Bildungsauftrag konnten sie aber nur erreichen, wenn sie strukturelle Ausgrenzungen abbauten und einen grundlegenden didaktischen Perspektivenwechsel vollzögen.²⁹⁹ Die Idee dahinter war, weg von einer *input*orientierten hin zu einer *outcome*orientierten Bildung zu gelangen, wobei der Input nicht aufgehoben werden sollte. Vielmehr ist dieser nun in sogenannten Kerncurricula³⁰⁰ festgehalten und bezeichnet inhaltsbezogene Kompetenzen. Neben inhaltsbezogenen wurden auch lernprozessbezogene Kompetenzen, sogenannte Bildungsstandards, formuliert. Dabei wurde in der folgenreichen Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ von Eckhard Klieme et al. auf das Kompetenzverständnis von Franz E. Weinert bezuggenommen³⁰¹, der Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“³⁰²

definierte. Besonders hervorgehoben wird dabei die Problemlösungsfähigkeit, die in Kompetenzen zum Vorschein kommt. Weinert unterscheidet also zwischen einer Innen- und Außenseite, psychischen Dispositionen und sichtbaren Handlungsvollzügen. Beides

²⁹⁵ Vgl. Woppowa, 2018b, 151.

²⁹⁶ Eine sehr ähnliche Situation gab und gibt es auch in Österreich. Auch hier schnitten die Schüler*innen im Schnitt schlechter ab, als die anderen Länder.

²⁹⁷ Klieme et al., 2003, 12.

²⁹⁸ Vgl. Sajak 2011, 35.

²⁹⁹ Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, 2014, 358-360.

³⁰⁰ Vgl. Sajak, 2019.

³⁰¹ Vgl. Klieme et al, 2003, 21.

³⁰² Weinert, 2014 [2003], 27-28.

sollte zu „intelligente[m] Wissen“³⁰³ führen, verstanden als Problemlösungskompetenz in konkreten Anforderungssituationen, verbunden mit psychischer Disposition und ethischer Dimension.³⁰⁴ Zum Wissensinhalt reihen sich fortan auch angemessene Formen des Lernens und Gütekriterien eines guten Lebens, womit hier auch der Religionsunterricht anschlussfähig ist.³⁰⁵ Eckhard Klieme et al. nennen in ihrem Gutachten sieben Merkmale für gute Bildungsstandards, um Kompetenzanforderungen eindeutig formulieren zu können: 1) *Fachlichkeit* (Was sind Grundprinzipien des Faches?), 2) *Fokussierung* (Was sind die Kernbereiche?), 3) *Kumulativität* (Sind die Kompetenzen aufeinander aufbauend?), 4) *Verbindlichkeit* (Sind sie Mindestanforderungen für alle?), 5) *Differenzierung* (Gibt es verschiedene Kompetenzstufen?), 6) *Verständlichkeit* (Sind sie klar formuliert?) und 7) *Realisierbarkeit* (Handelt es sich um realistische Lernanforderungen?).³⁰⁶

Kompetenzorientierung und die damit einhergehende Formulierung von Bildungsstandards legte nun den Fokus auf die Ergebnisse (Kompetenzen/Outcomes) auf Seiten der Schüler*innen und somit weg von einer Inhaltszentrierung (*Input*). Als Input werden jene Faktoren bezeichnet, die notwendig sind, um einen *Output* zu erreichen, d.h. Wissen und Kompetenzen, die in der Schule auf unterschiedliche Art und Weise vermittelt werden.³⁰⁷ Output ist der Ertrag bzw. die Leistung, die am Ende von Schüler*innen erbracht wird. Unter *Outcome* wiederum wird das aus dem Output resultierende Ergebnis verstanden, was im schulischen Kontext weitestgehend mit ‚Bildung‘ gleichgesetzt wird (wobei diese Festlegungen nicht von allen Bildungswissenschaftler*innen geteilt werden).³⁰⁸ Dabei ist der Kompetenzbegriff stark aus dem beruflichen Umfeld heraus entwickelt worden und konstituiert sich aus den drei Bereichen *Wissen* („Abbildung strukturierter Inhalte der Wissensgebiete“³⁰⁹), *Können* („Leistungsvermögen“ und „Beherrschung reproduktiver und konstruktiver geistiger Tätigkeiten“³¹⁰) und *Wollen* („Leistungsbereitschaft“, „subjektive Motivation und Akzeptanz“, „emotionale

³⁰³ Woppowa, 2018b, 153.

³⁰⁴ Vgl. ebd., 152-153.

³⁰⁵ Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, 2014, 358-364.

³⁰⁶ Vgl. Klieme et al., 2003, 24-30.

³⁰⁷ Vgl. Slepcevic-Zach/Tafner, 2012, 27.

³⁰⁸ Vgl. ebd., 28.

³⁰⁹ Ebd., 31.

³¹⁰ Ebd.

Disposition“³¹¹). Erfassbar ist hier jedoch nur der erste Bereich des Wissens, teilweise erfassbar jener des Könnens und schwer bis gar nicht erfassbar jener des Wollens.³¹²

Der „didaktisch[e] Perspektivenwechsel“³¹³ stellt die Schüler*innen und deren Lernprozesse in den Vordergrund, auf dessen Basis das Lehren konzipiert werden soll. Dabei werden die Schüler*innen als aktive Akteur*innen des Lernens gesehen, das unterrichtliche Handeln der Lehrkraft jedoch nur mehr als Impuls von außen (Lernarrangements etc.). Am Ende des Tages sind es die Schüler*innen selbst, die selbstständig, selbstorganisiert und aktiv lernen müssen. Lehrer*innen müssen daher noch mehr reflektieren, was dazu notwendig ist, womit auch eine neue Unterrichts- und Schulkultur einhergehen muss. Die Würdigung der Vielfalt auf Seiten der Schüler*innen muss didaktische Konsequenzen haben. Dabei ist kompetenzorientierter Unterricht auf zunehmende Öffnung des Unterrichts ausgerichtet und soll die Schüler*innen letztlich zu Selbständigkeit beim Lernen als aktiven Aneignungsprozess führen. Pädagogisch begründet wird dies mit den Ergebnissen der Lernforschung, welche darauf hinweist, dass Lernen dort am besten gelingt, wo alle Sinne und Lerntypen angesprochen werden, wo der Lerngegenstand mit positiven Gefühlen besetzt ist und wo Lernprozesse selbst gesteuert werden können.³¹⁴

Kompetenzorientierung zieht also, auch mit Verweis auf Heinz Klippert, eine *Erweiterung des Lernbegriffs* nach sich: Lernen spielt sich nicht mehr nur auf (1) inhaltlich-fachlicher Ebene ab, sondern auch auf (2) methodisch-strategischer, (3) auf sozial-kommunikativer und (4) auf persönlicher Ebene ab.³¹⁵ Im Hintergrund steht dabei aber auch das Verständnis einer konstruktivistischen Didaktik, die davon ausgeht, dass Schüler*innen den Lerngegenstand immer auch mitkonstruieren und sich dieser in der Realität auch bewähren muss. Insofern ist der Verweis auf die Lebensweltorientierung und Lernanlässe nicht weit hergeholt. Kompetenzorientierter Unterricht ist dabei aber kein Unterricht, der keine Instruktion mehr kennt – diese ist gegebenenfalls weiterhin nötig.³¹⁶ Kompetenzen

³¹¹ Ebd.

³¹² Vgl. ebd., 30-33.

³¹³ Michalke-Leicht, 2011, 11.

³¹⁴ Vgl. ebd., 10-18.

³¹⁵ Vgl. ebd., 19: Er zitiert hier den erweiterten Lernbegriff nach Klippert und erläutert die einzelnen Bereiche. So wäre dem inhaltlich-fachlichen Bereich „wissen“, „verstehen“, „erkennen“ und „urteilen“ zuzuordnen, dem methodisch-strategischen Bereich alle Arten von Methoden (z.B. exzerpieren, organisieren, etc.), dem sozial-kommunikativen Bereich Dinge wie „einfühlsam wahrnehmen“, „zuhören“ oder „diskutieren“, und dem persönlichen Bereich „Selbstvertrauen entwickeln“, „Wertehaltungen aufbauen“ und anderes. Bereits hier wird erkennbar, dass sich anhand dieser von Klippert genannten Bereiche auch sogenannte Kompetenz-Operatoren (wissen, erkennen, wahrnehmen, etc.) ableiten lassen.

³¹⁶ Vgl. ebd., 18-19.

sind daher einerseits das Ergebnis des Zusammenspiels von Anlage und Umweltbedingung, andererseits auch das Resultat einer intelligenten Wissenskonstruktion.³¹⁷ Vorwissen ist dabei eine wichtige Komponente für den Kompetenzerwerb, da dieses aufgebaut und ständig erweitert und vernetzt wird.³¹⁸

Dabei ist auch die *motivationale Unterstützung* von besonderer Bedeutung, da sie Schüler*innen dazu ermutigt, sich selbst etwas zuzutrauen und herausfordernde, aber bewältigbare Aufgaben eigenständig zu lösen.³¹⁹ Als wichtig wird daher eine regelmäßige Rückmeldung an die Schüler*innen erachtet (Feedback-Gespräche etc.), die sie in ihrem Lernprozess unterstützt und voranbringt.³²⁰

2.4.2 Kompetenzorientierung in kirchlicher Rezeption

Im Anschluss an die in Deutschland geführte Debatte veröffentlichten sowohl die katholische wie evangelische Kirche entscheidende Wegweisungen. Die Deutsche Bischofskonferenz publizierte zwischen 2004 und 2006 drei wichtige Dokumente³²¹, die sich mit der Kompetenzdiskussion auseinandersetzten. Ziel religiöser Bildungsstandards ist dabei der Erwerb persönlicher religiöser Orientierungsfähigkeit. Dies beinhaltet „Fähigkeiten (allgemeine Kompetenzen), Kenntnisse (inhaltsbezogene Kompetenzen) und Haltungen“³²². Die von der DBK erlassenen Richtlinien übersteigen jedoch die religiösen Kompetenzen, die im Religionsunterricht vermittelt werden können, da sie ebenso persönliche Haltung und Einstellungen sowie den verantwortlichen Umgang miteinbeziehen, was sich im unterrichtlichen Handeln nur schwer überprüfen lässt.³²³ Aufgrund der Richtlinien der DBK ergeben sich grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung: Das Wahrnehmen religiöser Phänomene, das begründete Urteil in religiösen Fragen, der Dialog über religiöse Fragen und Überzeugungen, das Handeln aus religiöser Motivation, die Wiedergabe religiösen Wissens, das Verständnis religiöser Zeugnisse, sowie das Verständnis und die Anwendung religiöser Sprache.³²⁴

Die Evangelische Kirche Deutschlands setzte ebenso eine Expert*innenkommission ein, die die Entwicklung von Bildungsstandards durchführen sollte. Dabei wurden vor allem

³¹⁷ Vgl. Ziegler/Stern/Neubauer, 2012, 17.

³¹⁸ Vgl. ebd., 19.

³¹⁹ Vgl. ebd., 20-21.

³²⁰ Vgl. ebd., 22.

³²¹ 2004: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I; 2005: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen; 2006: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe.

³²² Kalloch/Leimgruber/Schwab, 2014, 365.

³²³ Vgl. Woppowa, 2018, 153.

³²⁴ Vgl. Sajak, Clauß Peter: Bildungspläne - Bildungsstandards - Kompetenzen, in: *Kompetenzorientiert unterrichten: das Praxisbuch für den Religionsunterricht*, Hrsg. v. Wolfgang Michalke-Leicht, München, 2011, 34-44, 42.

die Fähigkeit religiös zu kommunizieren und religiöse Sachverhalte reflektieren zu können herausgestellt und orientiert sich an der Konzeption von Ulrich Hemel (1988): er geht davon aus, dass jeder Mensch die Welt deuten muss. Religion ist hier als eine Deutungs-Möglichkeit der Welt zu verstehen und religiöse Erziehung leistet ihren Beitrag zu einer ‚Weltdeutungskompetenz‘. Dies darf jedoch nicht mit ‚Glaube‘ verwechselt werden, da dieser eine existenzielle Erfahrung darstellt, religiöse Kompetenz aber im Sinne eines Sinnsystems verstanden werden muss.³²⁵ Auch die Expert*innengruppe formulierte in der Folge fünf Kompetenz-Dimensionen (Wahrnehmungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit, Dialogfähigkeit, Teilhabefähigkeit). Neben diesen Kompetenz-Dimensionen wurden auch vier Gegenstandsbereiche formuliert, welche die inhaltliche Orientierung näher beschreiben: 1) subjektive Religion der Schüler*innen, 2) Bezugsreligion des Religionsunterrichts, 3) andere Religionen und Weltanschauungen und 4) Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen. Daraus wurden zwölf Kompetenzen formuliert.³²⁶ Die Formulierung von Kompetenzen in Deutschland war dennoch nicht neu, da durch die ‚Einheitlichen Prüfungsanforderungen‘ (EPA)³²⁷ für das Abitur seit 1989 bereits Kompetenzen und Operatoren formuliert waren, die auch heute noch Gültigkeit haben und sich für die Formulierung von Kompetenzen eignen. Die EPA gliedert sich in drei Anforderungsbereiche und kann grob in (1) Reproduktion/Perzeption, (2) Reorganisation/Kognition und (3) Evaluation/Performanz/Interaktion gegliedert werden. 2006 wurde sie vom Kultusministerium neu herausgegeben. Dort zielen die Kompetenzen vor allem auf den sachgemäßen Umgang mit Formen von Religiosität und die Begründung eigener Überzeugungen ab. Es werden auch dort sechs Grundkompetenzen formuliert, die sich mit jener der Expert*innen-Gruppe des Comenius-Instituts bzw. der Ergänzung von Hans Mendl (Evaluation) decken.³²⁸

2.4.3 Kompetenzorientierter Religionsunterricht

Scheint mittlerweile die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht in allen deutschsprachigen Ländern weitestgehend umgesetzt, machte Wolfgang Weirer 2012 noch unterschiedliche Tempi in der Umsetzung von Bildungsstandards und kompetenzorientierten Unterrichtsmodellen zwischen Österreich und Deutschland, aber

³²⁵ Vgl. Weirer, 2012, 246.

³²⁶ Gertrud Miederer kritisierte jedoch, dass Kompetenzen noch mehr die Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit von SuS im Blick haben muss. Schweitzer kritisierte die fehlende konfessionelle Grundlegung. Diese fehle auch im Berliner Modell von Dietrich Benner und Rolf Schieder, welche religiöse Kompetenzen klar kognitiv beschreiben. Die religiöse Konnotation erhält dieses Modell rein durch den Bezug auf religiöse Inhalte (vgl. Woppowa, 2018b, 154).

³²⁷ Vgl. Kultusministerkonferenz, 2006.

³²⁸ Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, 2014, 364-376.

auch zwischen den Konfessionen aus. Wurde in Deutschland relativ rasch nach dem Pisa-Schock die Implementierung von nationalen Bildungsstandards eingeführt,³²⁹ wurde die Debatte in Österreich erst 2009 im religionspädagogischen Bereich aufgegriffen, vor allem aus Legitimationsgründen des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule und dem darin zu entdeckenden Mehrwert für den RU.³³⁰ Die Einführung der sRDP ab dem Schuljahr 2013/14 in Österreich führte unweigerlich dazu, dass sich die Religionspädagogik und -didaktik auch in Österreich mit der Kompetenzorientierung auseinandersetzen musste.³³¹ Eine interreligiöse Arbeitsgruppe der Fachinspektor*innen entwickelte daher eine Handreichung, in welcher drei Inhaltsdimensionen (religiöse Kompetenzen; ethisch-moralische Kompetenzen; personale und soziale Kompetenzen) und fünf Kompetenzbereiche formuliert wurden, die auch Eingang in die Lehrpläne fanden. Sie orientieren sich an einer Vorlage des Comenius-Instituts und charakterisieren kompetenzorientierten Religionsunterricht dadurch, dass er sich an den Lernergebnissen (Outcomes) und an Anforderungssituationen ausrichtet, Lehrer*innen durch eine Diagnosekompetenz die Lernstände der Schüler*innen erkennen und notwendige Lösungsstrategien bereithalten und gestufte Kompetenzmodelle einsetzen.³³² Die darin enthaltenen fünf Kompetenzbereiche gehen direkt auf die Formulierungen des Comenius-Instituts zurück.

Es lohnt daher an dieser Stelle eine Gegenüberstellung der jeweiligen Konzeptionen, die hier einen Überblick für die spätere Analyse bieten soll (siehe Tabelle 1).³³³

Neben den fünf Kompetenzbereichen wurden auch in Österreich drei Anforderungsbereiche für die mündliche Reifeprüfung formuliert, die stark jener der EPA ähneln.³³⁴

³²⁹ Vgl. Weirer, 2012, 242.

³³⁰ Vgl. ebd., 243.

³³¹ Vgl. ebd., 244.

³³² Vgl. ebd., 246-249.

³³³ In ähnlicher Weise formuliert auch Rudolf Englert fünf Dimensionen: 1) religiöses Orientierungswissen, 2) theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit, 3) spirituelle Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, 4) ethische Begründungsfähigkeit und 5) lebensweltliche Applikationsfähigkeit (vgl. ebd., 249-250).

³³⁴ (I) Reproduktion, (II) Transfer und (III) Reflexion und Problemlösung.

Tabelle 1: Kompetenzbereiche im Vergleich

DBK	EKD		Comenius-Institut, Handreichung Österreich
religiöse Phänomene wahrnehmen	Wahrnehmungsfähigkeit	wahrnehmen und beschreiben	Perzeption (A)
religiöses Wissen darstellen			
religiöse Zeugnisse verstehen	Deutungsfähigkeit	verstehen und deuten	Kognition (B)
religiöse Sprache verstehen und verwenden	Ausdrucksfähigkeit	gestalten und handeln	Performanz (C)
in religiösen Fragen begründet urteilen ³³⁵			
sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen	Dialogfähigkeit	kommunizieren und beurteilen	Interaktion (D)
aus religiöser Motivation handeln	Teilhabefähigkeit	teilhaben und entscheiden	Partizipation (E)

Was bedeutet jedoch Kompetenzorientierung didaktisch konkret? Von didaktischer Perspektive her führte Kompetenzorientierung, wie bereits erläutert, dazu, dass von den Schüler*innen her gedacht werden und deren Aneignungsprozess eingeplant werden muss.

Andreas Feindt formulierte hierfür grundlegende didaktische Merkmale eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts (lebensweltliche Anwendung, individuelle Lernbegleitung, Metakognition, kognitive Aktivierung, Wissensvernetzung, Übung und Überarbeitung), die dazu führen sollten, dass Lernprozesse an den Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler*innen entlang und diese Lernprozesse nachhaltig und vernetzt geplant werden, sowie die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand selbst-aktiv lebensweltbezogen und relevanzerschließend von den Schüler*innen vollzogen wird.³³⁶

Das zehnstufige Modell von Wolfgang Michalke-Leicht betont wiederum die Notwendigkeit von Übungsphasen und der Reflexion des eigenen Lernprozesses (Metakognition). Darüber hinaus müssen Planungen über längere Zeiträume stattfinden, da Kompetenzen kaum in einer einzigen Stunde erworben werden können, sondern sich kontinuierlich entwickeln.³³⁷

³³⁵ Hier wäre *Evaluation* nach Mendl zuzuordnen.

³³⁶ Vgl. Woppowa, 2018b, 155-156; Lenhard, 2018.

³³⁷ Vgl. Weirer, 2012, 249-250.

Als zentral werden nun auch konkrete Anforderungssituationen gesehen, wie sie auch z. B. von Gabriele Obst³³⁸ benannt werden. Diese legen nicht nur den Fokus darauf, inwieweit das Wissen lebensbedeutsam ist, sondern auch, welche Kenntnisse und Fähigkeiten für die Anforderungssituation auch benötigt werden. Kritiker*innen weisen jedoch darauf hin, dass der Schwerpunkt allzu sehr auf der Problemlösungskompetenz liege und es auch andere Lernaufgaben und kreative Ausdrucksformen benötige.³³⁹ Diese Lernaufgaben sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Sie sollen ...

„... herausfordernd und hinreichend komplex sein und sich an der Lebenswirklichkeit und Erfahrungswelt der Schüler*innen orientieren.

... konsekutiv auf bereits vorhandene Wissensbestände und Kompetenzen aufbauen.

... die Vielfalt an Lernausgangslagen und -strategien berücksichtigen.

... der Lehrkraft eine Möglichkeit zur Diagnose kognitiver Konzepte und Lösungsfähigkeiten von Schüler*innen liefern.

... kognitiv aktivierend und zu selbsttätigem Lernen auffordern.

... klare Handlungsanweisungen geben (Stichwort: Operatoren).

... offen formuliert [sein], um verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu bieten.

... ein Lernprodukt und dessen Präsentation bzw. die Reflexion des Lernprozesses zum Ziel (Metakognition) [haben].

... zur Stärkung des Selbstkonzept der Schüler*innen beitragen.“³⁴⁰

Dabei geht es nicht darum Anforderungssituationen in dieser ausgefeilten Weise in jeder Stunde zum Einsatz zu bringen, sondern diese auch in kleinen Formaten und abwechselnd zwischen engen und offenen Lernformen im Unterricht einzuspielen.³⁴¹ Dies erfordert von Lehrer*innen daher neben einer Diagnosekompetenz auch eine Professions-, Lebenswelt- und Didaktikkompetenz, um den Spannungsbogen zwischen gelebter und gelehrter Religion gut reflektieren und didaktisch sinnvoll nutzen zu können.³⁴²

Wie eingangs bereits erwähnt, war die Einführung der kompetenzorientierten Didaktik nicht nur von Wohlwollen begleitet, sondern sehr rasch mischten sich kritische Stimmen darunter. Lehrer*innen in der Praxis beklagten beispielsweise, dass Kompetenzen nichts anderes als Inhalte sind, die nur anders verpackt werden würden. Dem ist jedoch nicht zuzustimmen. Vielmehr geht es eben um den Perspektivenwechsel weg vom alleinigen Inhalt hin zu den Schüler*innen.³⁴³ Von Mathias Scharer und Bernd Schröder, wurde u. a.

³³⁸ Vgl. Obst, 2015.

³³⁹ Vgl. Woppowa, 2018b, 157.

³⁴⁰ Vgl. ebd., 158.

³⁴¹ Vgl. ebd., 158-159.

³⁴² Vgl. ebd., 160.

³⁴³ Vgl. Michalke-Leicht 2011, 21-22.

kritisch angemerkt, dass die zunehmende Ökonomisierung von Bildung und die Funktionalisierung des Menschen, und dem damit einhergehenden Leistungs- und Evaluationsdruck, im Auge behalten werden müssen, da hier die Unverfügbarkeit des Menschen auf dem Spiel stünde.³⁴⁴ Mit Blick auf diese Tatsache gilt es wachsam zu sein, besonders angesichts des Umstands, dass sogenannte ‚weiche‘ Fächer im Schulsystem immer mehr zugunsten anwendungsorientierter Fächer im Sinne eines praktischen Verfügungswissens (wie z. B. Basic skills in Programmieren, etc.) ausgedünnt werden.³⁴⁵ Andere, wie Elma Fiechter-Alber warnten davor, dass Kompetenzorientierung kein Erfüllungsinstrument sein dürfe. Dabei wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass der RU sehr wohl kompetenzorientiert sei, aber ebenso eine passive-rezeptive Dimension besitze, die nicht in Kompetenzen abbildbar sei.³⁴⁶

Systematisierend formulierte Rudolf Englert vier Problembereiche, die sich in praktischer Hinsicht im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung ergeben würden:

1) In Bezug auf die Konzeption ist zu klären, was jemand gelernt haben soll, wenn damit das *Prädikat ‚religiös kompetent‘* verliehen wird. 2) Ein weiteres Problem ergibt sich im Zusammenhang mit den Kompetenzen an sich, da sich diese nämlich auf *fachlich begründete Kompetenzmodelle* stützen müssten. 3) Damit einher geht auch die Frage nach der *Konsekutivität*, sprich die Schwierigkeit der Definition gestufter, aufeinander aufbauender Niveaus, die der Logik der Sache und der Person gerecht werden. 4) Und schließlich das *Evaluationsproblem*, nämlich die Problematik, welche Kompetenzen messbar sind und welche nicht?³⁴⁷

Angesichts dieser Problembereiche ist zusammenfassend jedoch Kalloch/Leimgruber/Schwab zuzustimmen, wenn sie resümieren, dass Kompetenzorientierung nur dann gelingen kann, wenn Bildungspolitik und Bildungsbiografie vor Ort gut zusammenspielen, da sie ansonsten nur zu einem neuen Prüfungsformat unter anderen verkomme. Darüber hinaus ist darauf Acht zu geben, dass im RU nicht nur Kompetenzen auf rein kognitiver Ebene vermittelt, sondern auch andere

³⁴⁴ Vgl. Woppowa, 2018b, 162; Weirer, 2012, 243-245; Lenhard, 2018.

³⁴⁵ Vgl. dazu exemplarisch: Nussbaum, 2010: Martha C. Nussbaum artikuliert hier eindrücklich ihre Sorge über das Verschwinden der kreativen Fächer in schulischen Lehrplänen weltweit und erläutert, dass gerade diese für eine funktionierende Demokratie von außerordentlicher Bedeutung seien, da sie u. a. zu Perspektivenwechsel und Empathie führen würden. Volker Jung spricht sich darin angesichts der zunehmenden Digitalisierung sowohl für die Vermittlung von Verfügungswissen in der Schule aus, hält aber klar fest, dass Bildung vor allem ganzheitlich als Persönlichkeitsbildung gedacht werden muss und Menschen zu unabhängigen, kritischen und kreativen Persönlichkeiten bilden sollte (vgl. Jung, 2018, insbes. 106-120).

³⁴⁶ Weirer, 2012, 243-244.

³⁴⁷ Vgl. ebd., 253.

Dimensionen eingebunden werden.³⁴⁸ Kompetenzorientierter Unterricht birgt in Perspektivenwechsel hin zu den Schüler*innen große Chancen. Auch die Gefahr des Verlusts personaler Kompetenz im Unterricht angesichts der Standardisierung konnte entkräftet werden, baut ja kompetenzorientierter Unterricht gerade auf einer guten Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung auf (Stichwort: Motivation).³⁴⁹

2.5 Kriterien der Lehrplansynopse

Im folgenden Kapitel werden jene Kriterien, die für die Lehrplansynopse leitend sind, dargestellt. Jene 14 Kompetenzziele, die von allen in Österreich anerkannten Religionsgemeinschaften, die zugleich Religionsunterricht anbieten, gemeinsam erarbeitet wurden, bilden hierbei den Rahmen. Nach einer Darstellung dieses Prinzips (2.5) sollen nun diese Kompetenzziele im Anschluss mit Hilfe der gewonnen Erkenntnisse analysiert werden (2.6.1), da sie den Fokus auf die im Religionsunterricht aller Konfessionen und Religionsgemeinschaften zu erwerbenden Kompetenzen legen, ohne dabei die jeweiligen Spezifika außen vor zu lassen. In einem zweiten Schritt wird die Zuordnung auf thematischer Ebene durchgeführt (2.6.2), da Kompetenzziele nie ohne einen damit verbundenen Inhalt gedacht werden.³⁵⁰

2.5.1 Die 14 interkonfessionellen Kompetenzziele

Von allen in Österreich anerkannten Religionsgemeinschaften, die Religionsunterricht anbieten, wurden 2013 im Zuge der Einführung der sRDP in Österreich, 14 interkonfessionelle Kompetenzziele, ähnlich globalen Bildungsstandards, formuliert (siehe Anhang 3). Diese wurden im Anschluss in die jeweiligen kompetenzorientierten konfessionellen Lehrpläne übertragen. Eine erste Aufgabe der Lehrplansynopse ist es daher, diese 14 Kompetenzzeile in den Lehrplänen zu identifizieren, da sie die gemeinsame Schnittmenge der am dk:RU teilnehmenden Konfessionen sind und einen guten Anknüpfungspunkt für das gemeinsame Arbeiten darstellen. Gleichzeitig kann so in der Analyse auch deutlich werden, wo die jeweiligen thematischen und konfessionellen Spezifika sind. Kompetenzen können ja nicht ohne Inhalt gedacht werden.³⁵¹ Es geht daher darum, einerseits die Kompetenzen und die verwendeten Operatoren, und zweitens

³⁴⁸ Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, 2014, 376-377.

³⁴⁹ Vgl. Weirer, 2012, 242.

³⁵⁰ Vgl. Sajak, 2011, 42 und Woppowa, 2018b, 161; Lenhard, 2018: Hartmut Lenhart bieten einen systematischen Überblick und erläutert nicht nur die geschichtlichen Hintergründe, sondern im Einzelnen auch die unterschiedlichen didaktischen Zugänge und Ansätze von Andreas Feindt, Gabriele Obst, Wolfgang Michalke-Leicht, Clauß Peter Sajak, sowie grundlegende „Strukturmomente“.

³⁵¹ Vgl. Sajak, 2011, 42 und Woppowa, 2018b, 161.

die darin implizierten Inhalte zu analysieren. Diese werden als Grundlage für die Lehrplansynopse verwendet. Die Analysetabelle (siehe Anhang 4) listet daher die jeweiligen Kompetenzformulierungen und gliedert diese in ‚Inhalte‘ und ‚Operatoren‘ auf. Diese wiederum sind manchmal mit Zusätzen versehen, welche unter ‚Erläuterungen‘ aufgelistet werden. Außerdem wurden die Operatoren den Kompetenzbereichen gemäß der österreichischen Handreichung (A–E) zugeordnet.

Werden zunächst die in den Kompetenzformulierungen gewählten Operatoren herausgegriffen, und diesen den gängigen fünf Kompetenzbereichen zugeordnet, ergibt sich folgendes, tabellarische Schema:

Tabelle 2: Operatoren-Liste

(A) Wahrnehmen und beschreiben (Perzeption)	(B) Verstehen und deuten (Kognition)	(C) Gestalten und handeln (Performanz)	(D) Kommunizieren und (be)urteilen (Interaktion)	(E) Teilhabe und entscheiden (Partizipation)
wahrnehmen (?)	verstehen (?)	entwickeln	kommunizieren	Stellung nehmen
wiedergeben	deuten		in Beziehung setzen	
(er)kennen (?)	differenzieren		beurteilen	
entdecken (?)	darlegen		würdigen (?)	
darstellen	aufzeigen		begründen	
beschreiben	reflektieren		zum Ausdruck bringen	

Es fällt auf, dass der Schwerpunkt vor allem auf den Bereich *Perzeption* (A), *Kognition* (B) und *Interaktion* (D) liegt. Die Bereiche *Performanz* (C) und *Partizipation* (E) spielen jedoch kaum eine Rolle. Dies mag wohl damit zusammenhängen, dass sich die Bereiche C und E kaum überprüfen lassen und als Zielformulierung weit über den Unterricht hinausreichen. Oliver Reis weist mit Blick auf die semantische Dimension von Kompetenzen ausdrücklich darauf hin, dass Kompetenzformulierungen und Learning-Outcomes zunächst „sichtbares Verhalten nach einem Lernprozess formulieren.“³⁵² Das in Kompetenzen formulierte Verhalten muss also sichtbar sein und erfordert daher Handlungsformulierungen, die überprüfbar sind. Dies ist dann der Fall, wenn es sich um „Verben der äußeren Sichtbarkeit“ handelt, d. h. „im Messverfahren objektiv zugänglich“³⁵³ sind. Oliver Reis mahnt explizit ein, „dass die Ziele realistisch

³⁵² Reis, 2015a, 20.

³⁵³ Ebd., 22.

[...] und keine semantischen Hülsen [sind].“³⁵⁴ Blicken wir auf die Tabelle der Operatoren wurden fünf mit einem Fragezeichen (?) versehen, nämlich jene, bei denen es sich nicht um Verben der äußeren Sichtbarkeit handelt: *Wahrnehmen*, *(er)kennen*, *entdecken*, *verstehen* und *würdigen* können nicht äußerlich überprüft werden und sind daher für eine Kompetenzformulierung ungeeignet. Diese Operatoren verwirren mehr, als sie zu einer klaren Formulierung führen und es sei an Oliver Reis‘ Mahnung erinnert, Kompetenzen nicht zu leeren Hülsen verkommen zu lassen. Mittlerweile gibt es auch zahlreiche, hervorragende Operatoren-Sammlungen³⁵⁵, welche hierfür herangezogen werden können. Es wird daher anhand dieser Operatoren-Sammlung folgende Adaptierung vorgeschlagen:

Tabelle 3: Vorschlag geeigneter Operatoren

Operatoren lt. Interkonfessioneller Kompetenzformulierung	Vorschlag geeigneter Operatoren
Wahrnehmen	Wiedergeben
(Er)kennen	(Be)nennen
Entdecken	Aufzeigen
Verstehen	Erklären
Würdigen	Erörtern

Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Erläuterungen einiger Operatoren zwar als Zielformulierung durchaus verstehbar ist, diese allerdings in manchen Fällen kaum überprüfbar sind (Wie lässt sich z. B. „offen und differenziert wahrnehmen“ überprüfen?). Außerdem wirken manche als fast ‚übergriffig‘, wenn gefordert wird, dass Schüler*innen etwas ‚als relevant‘ würdigen sollen, da niemand verlangen kann, dass jemand für sich etwas als relevant empfindet. Vielmehr kann die (Nicht-)Relevanz eines Sachverhaltes erörtert werden, indem die Vielschichtigkeit durch Thesen dargestellt wird oder Argumente dafür oder dagegen formuliert werden, welche die Erörterung in einen nachvollziehbaren Zusammenhang stellen und eine begründete Schlussfolgerung liefert. Aus konfessioneller Perspektive ist der affirmative Zugang der Würdigung der Relevanz des Glaubens für das eigene Leben zwar nachvollziehbar, widerspricht aber eindeutig dem *Überwältigungsverbot* bzw. *Indoktrinationsverbot*.³⁵⁶

In einem ersten Schritt der Lehrplansynopse wurde versucht, sämtliche Kompetenzen der konfessionellen Lehrpläne den 14 interkonfessionellen Kompetenzen zuzuordnen, indem der Fokus auf die Operatoren gelegt wurde. Da sich Kompetenzen jedoch nicht in

³⁵⁴ Ebd., 21.

³⁵⁵ Vgl. exemplarisch: Sajak, 2011, hier 39-41 und die Operatorenliste in Anhang 2 gemäß BMUKK, 2012, 36-39.

³⁵⁶ Vgl. Slopinski/Selck, 2014, 124.

Operatoren allein erschöpfen, musste in einem weiteren Schritt der Fokus auf die inhaltliche Orientierung gerichtet werden.

2.5.2 Zuordnung anhand des Themas

Auf inhaltlicher Ebene ergeben sich aus den Kompetenzformulierungen vier Kompetenz-Dimensionen (1 bis 4) mit unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung.

Grundlegend unterteilen sich diese in die Bereiche (1) ‚Menschen und ihre Lebensorientierung‘ und umfassen dabei die inhaltlichen Bereiche von (a) Identität und Lebensumfeld, (b) Sprach-, Kommunikations- und Gestaltungsformen sowie (c) Religiöse Zugänge und Formen von Spiritualität.

Die zweite Dimension umfasst (2) ‚Gelehrte und gelebte Bezugsreligion‘, die sich in die inhaltlichen Bereiche (a) zentrale Botschaft, Texte und geschichtliche Ereignisse, (b) kulturelle Ausprägungen und (c) Grundformen religiöser Praxis unterteilt.

Die dritte Dimension beinhaltet (3) ‚Religion in Gesellschaft und Kultur‘ und schließt (a) religiöse Vorstellungen eigener und anderer Religionen, (b) die Beziehung zwischen diesen Vorstellungen, (c) dialogische Grundhaltung, (d) Modelle ethischen Handelns und (e) ethische Konflikte im gesellschaftlichen Diskurs mit ein.

Die vierte Dimension bezeichnet den Bereich (4) ‚Religiöse und weltanschauliche Vielfalt‘, welcher sich in die Aspekte (a) Relevanz für das eigene Leben, (b) Entwicklung von verantworteten Handlungsoptionen und (c) verantwortlicher Umgang mit Mensch und Natur untergliedert.

Nachdem die erste Zuordnung anhand der Operatoren durch die Zuordnung anhand der vier Dimensionen und der jeweiligen inhaltlichen Bereiche korrigiert und erweitert und diese Zuordnung in eine Datenbank übertragen wurde, konnte explizit nach inhaltlichen Bereichen und thematischen Schlagworten wie z. B. Sakramente, Jesus, Ökumene, Taufe etc. gesucht werden und die daraus entstehende Synopse einer genaueren Analyse unterzogen werden, wie dies in der Folge exemplarisch durchgeführt wird (vgl. 2.6.2).

2.6 Durchführung der Lehrplansynopse

Nach diesen Ausführungen werden nun zuerst die in den jeweiligen Lehrplänen vorherrschenden Logiken dargestellt (2.6.1), da diese ebenso wie die Inhalte und Kompetenzen eine Prägekraft auf die Unterrichtsvorbereitung haben und davon ausgegangen werden kann, dass darin auch Merkmale für das jeweilige konfessionelle

Selbstverständnis zum Vorschein kommen. Am Ende wird aus dieser Analyse anhand eines Themenkomplexes eine Lehrplansynopse vorgestellt, die als Grundlage für die Entwicklung des späteren Themenmoduls dient (2.6.2).

2.6.1 Selbstverständnis und Konzeptionen der gültigen Lehrpläne

Bereits Bastel et al. 2006 haben darauf hingewiesen, dass jeder Lehrplan für sich einer eigenen, konfessionell geprägten Logik folgt, die noch den einzelnen Themen, Inhalten und Kompetenzen vorgelagert ist und somit im Blick zu sein hat.³⁵⁷ Dies erleichtert einerseits das Verständnis der jeweiligen konfessionellen Zugänge, macht aber zugleich auch die konfessionellen Unterschiedlichkeiten deutlich und erzeugt so auch gewisse Schwierigkeiten, wenn Lehrpersonen versuchen, verschiedene Lehrpläne in der Praxis zu harmonisieren. Genau darauf soll in der Folge ebenso Wert gelegt werden, damit anschließend ein vergleichender Zugang eingeschlagen werden kann, ohne dabei die jeweiligen Besonderheiten und Logiken außer Acht zu lassen.

a. Altkatholisch

Der Lehrplan für den altkatholischen Religionsunterricht stammt noch aus dem Jahr 1989 und wurde seither nicht verändert. Dies hängt wohl mit der sehr kleinen Größe der Glaubensgemeinschaft und fehlender (personeller) Ressourcen zusammen. Er gliedert sich in drei Teile, (1) Allgemeine und didaktische Grundsätze, die sehr kurz gehalten sind und nur darauf verweisen, dass der RU hauptsächlich als Gruppenunterricht geführt wird, sowie die „allgemeinen gültigen didaktischen Grundsätze“³⁵⁸ auf den RU anzuwenden sind. Er umfasst sowohl Unter- und Oberstufe und weist die BHS nicht explizit aus. Für die BHS gilt der Oberstufen-Lehrplan. Als zweiter Teil werden (2) Allgemeine Bildungsziele genannt. Ziel ist es „einen Einblick in das religiöse Leben der Christenheit“ zu geben. Dies umfasst sowohl kulturgeschichtliche Komponenten und die kirchliche Lehre. Als weiteres Bildungsziel ist der Erwerb eines selbständigen Urteils und eine „duldsame[] und aufgeschlossene[] Haltung“³⁵⁹ in Bezug auf kirchliche Eingliederung und Teilhabe an der gesellschaftlichen Ordnung als weitere Ziele genannt. Im dritten Teil werden die Bildungs- und Lehraufgaben, inklusive des Lehrstoffes aufgelistet und in 4 Klassenstufen unterteilt, wobei bei den Klassen 5, 7 und 8 noch erläuternde Ergänzungen angefügt sind. Zentral erscheint auf den ersten Blick der Fokus auf kirchengeschichtliche

³⁵⁷ Vgl. Bastel et al., 2006b, 113.

³⁵⁸ BGBl. Nr. 63/1989.

³⁵⁹ Ebd.

und biblische Themen. Kompetenzen sind (zeitgeschichtlich bedingt) noch keine formuliert. Es handelt sich um einen klassischen Stoff-Lehrplan.

b. Evangelisch

Der evangelische Lehrplan umfasst sowohl berufsbildende mittlere und höhere Schulen, einschließlich verschiedener Sonderformen. Er gliedert sich in (1) Bildungs- und Lehraufgaben, (2) Lehrstoff, (3) didaktische Grundsätze und (4) eine Jahrgangsverteilung und wurde 2009 bekannt gemacht. Zentral ist ihm „die Erfahrung konkreter Religion“³⁶⁰ als Startpunkt, die Handlungsorientierung und der Zusammenhang zu „subjektiver Relevanz Erfahrung“.³⁶¹ Es werden acht Kompetenzen formuliert (welche im strengen Sinn noch keine Kompetenzen umfassen), die als ‚Einladung‘ („Der Religionsunterricht lädt ein [...]“³⁶²) formuliert sind. Dies ergänzt sich mit dem genannten Anspruch „dialogische Lernprozesse“ eröffnen zu wollen. Ein dialogisches und einladendes Moment ist ihm vom eigenen Verständnis her zentral zu eigen. Dieser starke subjektive Relevanzbezug wird auch durch den in den Überschriften der Kompetenzen genannten Ausgang vom Subjekt selbst („Mein Leben [...]“; „Meine Beziehungen [...]“³⁶³ etc.) unterstrichen. Anschließend (2) werden den acht Kompetenzen „verpflichtende Kernthemen“³⁶⁴ zugeordnet. Als dritter Teil (3) werden die didaktischen Grundsätze näher ausgeführt: Klar im Vordergrund steht die Outputorientierung und die praktische Anwendung („eigene Lebensführung und das berufliche Handeln“³⁶⁵) und stellt die Lernwege dazu frei. Darüber hinaus sticht auch die zweimal erwähnte Nutzenorientierung des Religionsunterrichts ins Auge („nutzbar“, „leistet“³⁶⁶). Im letzten Teil werden Kompetenzen und Inhalte auf drei, vier und fünf Jahren, je nach Schultyp, verteilt.

c. Freikirchlich

Der freikirchliche Lehrplan (auch dieser gilt neben der BHS für andere Schultypen wie BMS, PTS, etc.) unterteilt sich grob in (1) die Präambel (diese umfasst wiederum Inhalt und Anliegen des Religionsunterrichts, die Themenbereiche und Kernkompetenzen, didaktische Grundsätze und fachdidaktische Hinweise) und (2) die Lehrstoffverteilung und Kompetenzbeschreibung. Im eigenen Selbstverständnis will er Dienst an den Schüler*innen und der Gesellschaft sein und den christlichen Glauben vorstellen und so

³⁶⁰ BGBl. II Nr. 130/2009.

³⁶¹ Ebd.

³⁶² Ebd.

³⁶³ Ebd.

³⁶⁴ Ebd.

³⁶⁵ Ebd.

³⁶⁶ Ebd.

ein Angebot für einen möglichen Lebensstil sein. Deutlich wird die Bibel als wichtigste Grundlage des freikirchlichen RUs hervorgehoben. Er sieht sich aber auch als Anlassgeber, über existenzielle Fragen, die die Schüler*innen „unmittelbar betreffen“³⁶⁷, zu sprechen im Sinne „reflektierende[n] Reden[s]“³⁶⁸. Neben der fachlichen Kompetenz möchte er auch die personale Kompetenz, die Bibelkompetenz, die Glaubenskompetenz, die Gewissenskompetenz, die soziale Kompetenz, die gesellschaftspolitische Kompetenz und die Gemeinwohlkompetenz stärken und führt alle diese Kompetenzen sehr umfangreich aus. Diese Kompetenzbereiche spiegeln sich später auch im Lehrplan wider. Ein Anliegen ist es, einen Gegenpol zu einer leistungsorientierten Gesellschaft zu bilden und er will daher den Fokus besonders auf nichtfunktionale Kompetenzen legen. Allen vier Schulstufen wird ein Jahresthema zugeordnet und mit „Auf der Suche“ eingeleitet. Er versteht sich daher als Suchbewegung nach Identität, Freiheit, Bedeutung und Bestimmung. Der Lehrplan kennt weiters vier Kategorien, die eine enge Verbindung zwischen Gott und Liebe herstellen („GOTT ist Liebe – für mich!“, „GOTT liebt uns alle!“, „GOTT liebt diese Welt!“, „GOTT liebt seine Kinder!“). Dies ist eine zentrale theologische Aussage, welche für den gesamten Lehrplan leitend ist und im Zusammenhang mit einer fragenden und suchenden Haltung gesehen werden muss, für die diese theologische Aussage eine mögliche Antwort geben möchte. Jeder dieser Kategorien sind verschiedene Kompetenzen zugeordnet, wodurch sich insgesamt zwölf Kompetenzen ergeben. Jede Schulstufe hat wiederum eine Jahreslektüre, in welcher zentrale biblische Bücher gelesen werden sollen. Die Kompetenzen sollen dabei „schwerpunktartig“³⁶⁹ vermittelt werden.

d. Orthodox

Dieser Lehrplan ist der jüngste und eine Weiterentwicklung des 2011 veröffentlichten Lehrplans, nun jedoch in einer semestrierten und ausdifferenzierten Kompetenzorientierung. Er unterteilt sich (1) in Bildungsziele und Lehraufgaben, wozu vor allem die Vermittlung von Grundkenntnissen des Glaubens und der Kirche, der Kirchenväter, die „Sensibilisierung für die existenzielle Bedeutung“³⁷⁰ des Glaubens, Fragen von Moral, Identität, Kultur und religiöser Praxis gerechnet werden. Mittelpunkt soll dabei die Lebenswelt der Schüler*innen sein. Leitend sind auch sechs theologische Prinzipien (Bild Gottes, Erfüllung in Christus, Leben schaffendes Wirken des Hl. Geistes,

³⁶⁷ BGBl. II Nr. 194/2014.

³⁶⁸ Ebd.

³⁶⁹ Ebd.

³⁷⁰ BGBl. II Nr. 114/2016.

Koinonia und Konziliarität, Anabasis und Theosis, Sehen), welche fachdidaktisch gewendet werden. Maßgeblich ist dabei der Ausgang vom Sichtbaren und die Hinführung zum Unsichtbaren, von der konkreten Lebenswirklichkeit hin zum Heilswirken Gottes. Im zweiten Teil (2) wird die Struktur des inhaltlichen Bereichs näher erläutert. Jeder Schulstufe wird dabei ein Leitmotiv und jedem Lehrstoff Ziele und Kompetenzen vorangestellt. Die Inhalte gliedern sich in die Bereiche „Orthodoxie als Lebensweise“, „Leben in der Kirche“ und „Leben im Alltag“. Der Fokus liegt also auf der gelebten Religiosität („Leben“) und Praxis. Dies wird auch vom Lehrplan selbst betont, wenn er auf die ekklesiologische Dimension verweist und die Kirche in ihrem Handeln (Liturgie, Sakramente, Dienst am Menschen) als Fortführung des Heilswirken Gottes ausgewiesen wird. Der Lehrplan will sich als Rahmenlehrplan verstanden wissen und den Lehrpersonen die Freiheit einräumen, selbst auszuwählen, zu reihen und zu gewichten. Die Kompetenzen sind in zwei Bereiche gegliedert, (A) der Reproduktion und dem Transfer und (B) der Reflexion und der Problemlösung. Diese wiederum beziehen sich auf drei Unterbereiche, nämlich die eigene Konfession, die anderen Konfessionen, Religionen oder Weltanschauungen und Herausforderungen der heutigen Gesellschaft. Der Lehrplan hat dabei auf die 14 interkonfessionellen Kompetenzziele zurückgegriffen und sie für den eigenen konfessionellen Lehrplan adaptiert. Insgesamt ergeben sich hier 16 Kompetenzen, denen wiederum Teilkompetenzen angefügt sind, welche sich aus dem konkreten Inhalt ergeben. In der Stoffverteilung werden jeweils die Kompetenzen und Teilkompetenzen zugeordnet.

e. Römisch-katholisch

Der römisch-katholische Lehrplan ist die semestrierte Fassung des 2003 approbierten Lehrplans für den katholischen Religionsunterricht an BHS. In der Präambel verweist er darauf, dass es Aufgabe der Lehrpersonen sei, inhaltsbezogene Teilkompetenzen zu formulieren. Im ersten Teil (1) werden die Bildungs- und Lehraufgaben erläutert, er weiß sich konfessionell geprägt, will aber auch die unterschiedlichen religiösen Sozialisationen der Schüler*innen wahr- und ernstnehmen. Religiöse Bildung wird als Teil ganzheitlicher Bildung verstanden. Der katholische RU will seinen Beitrag zur „persönlichen Glaubensentscheidung“³⁷¹ und „Sinnfindung“³⁷² leisten und so „auch zur Gestaltung des Schullebens“³⁷³ beitragen. Ebenso möchte er einen Beitrag zur Identitätsbildung leisten,

³⁷¹ BGBl. II Nr. 284/2014.

³⁷² Ebd.

³⁷³ Ebd.

indem auf verschiedene Überzeugungen Bezug genommen werden muss. Die gesellschaftliche Bedeutung des Glaubens wird im „Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“³⁷⁴ gesehen. Der katholische RU sieht sich zudem als „unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung sowie der beruflichen Bildung.“³⁷⁵ Insofern hat er auch auf berufsbezogene Werthaltungen wie auf das Gemeinwohl und auch Wirtschaft und Technik zu blicken, worin der Schwerpunkt der BHS benannt wird. Im zweiten Teil (2) werden die allgemeinen und religionsdidaktischen Grundsätze stichwortartig genannt (Korrelationsdidaktik, etc.), um im dritten Teil (3) die neun Kompetenzen vorzustellen. Diese stützen sich ebenso auf die interkonfessionellen Kompetenzziele, wurden aber angepasst und etwas verringert. Im vierten Teil (4), der Stoff- bzw. Semesterverteilung, werden dann diese Kompetenzen den jeweiligen Inhalten zugeordnet.

2.6.2 Exemplarische Synopse zum Thema ‚Taufe‘

Nach der Zuordnung und Erfassung aller Lehrpläne in einer Datenbank wurde nun gezielt nach Dimension, Kompetenz, Konfession oder Inhalt geordnet (siehe Anhang 5). Kaum Beachtung fand bei der Analyse die Zuordnung zu den Jahrgängen. Dies musste aus pragmatischer Sicht unberücksichtigt bleiben, da sich sonst für reale Unterrichtsvorhaben kaum Überschneidungen ergeben hätten. Zur näheren Darstellung der Synopse wurde das Thema ‚Taufe‘ ausgewählt, da dort der Fokus auf konfessionelle Spezifika inhaltlich deutlich wird. Darüber hinaus ist das Thema ‚Taufe‘ ein gängiges in kooperativ-konfessionellen Unterrichtssettings.³⁷⁶ Die so entworfene Synopse wurde anhand von Leitfragen näher untersucht:

- Wo liegen die Schwerpunkte bei Dimensionen, Inhalten und Kompetenzen? Wo gibt es Gemeinsamkeiten, wo gibt es Spezifika? Was wird nicht genannt oder ausgespart? Warum?
- Was lässt sich aus der Sicht der anderen Konfession(en) dabei lernen? Welche (neuen) Fragen stellen sich und welche Antworten gibt die jeweilige Konfession?

³⁷⁴ Ebd.

³⁷⁵ Ebd.

³⁷⁶ So beschreibt Manfred Göllner die Abschlussarbeit eines Lehrers des Ökumene-Lehrgangs zum Thema Taufe „Taufe Jesu – Die Taufe für jeden Christen“ und hält fest, dass die Kinder sehr positiv ein Bewusstsein bekommen haben, dass ihre eigene Taufe mit der von Jesus in direktem Zusammenhang steht, das Verständnis für konfessionelle Unterschiede bei der Taufe klarer wurden (z.B. Salbung) (vgl. Göllner, 2006, 104-105). Siehe dazu auch den Bericht von Ulrike Sychrovsky zum Arbeiten im dk:RU zum Thema Sakramente (vgl. Sychrovsky, 2018).

Als erstes wird dabei die unterschiedliche Gewichtung bzw. Zuordnung zu den Dimensionen augenscheinlich: Evangelischer und katholischer Lehrplan fokussieren auf die Dimension (1) *Menschen und ihre Lebensorientierung* und hier auf die individuellen und subjektiven Orientierungen der Schüler*innen. Dahinter ist ein systematisch-theologisches, aber auch praktisch-theologisches Anliegen erkennbar. Dimension (2) *Gelehrte und gelebte Bezugsreligion* findet sich bei allen Konfessionen außer im evangelischen Lehrplan. Diese Dimension legt damit den Schwerpunkt auf Fragen und Formen gelebter Religion (z. B. Rituale, Gebete, etc.), ist daher an der äußeren Wahrnehmung religiöser Phänomene und somit eher phänomenologisch und liturgisch orientiert. Die Dimension (4) *Religiöse und weltanschauliche Vielfalt* findet sich nur im evangelischen und freikirchlichen Lehrplan. Die Betonung der Relevanz für das persönliche Leben lässt sich aus der zentralen Frage nach der Rechtfertigung durch Gnade erklären, ein Aspekt, der zwar u. a. in der Frage der Erbsünde auch in der röm.-kath. Theologie auftaucht, jedoch anders akzentuiert ist³⁷⁷ und auf Fragen der Anthropologie verweist. Die Dimension (3) *Religion in Gesellschaft und Kultur*, die auch einen starken ethischen Schwerpunkt aufweist, fehlt gänzlich beim Thema Taufe. Einzig die dialogische Grundhaltung als Querschnittskompetenz würde sich hier zuordnen lassen.

Es wurde bereits erwähnt, dass die Zuordnung zu den Jahrgängen nur sekundär Beachtung finden kann – am ehesten sind hierbei entwicklungspsychologische Aspekte mit einzubeziehen. Einzig in der 11. Schulstufe ist das Thema Taufe in keinem Lehrplan verankert.

Die inhaltliche Analyse der einzelnen konfessionellen Formulierungen lassen für den *alkatholischen Lehrplan* erkennen, dass dort keine Kompetenzformulierung auffindbar sind. Das Thema ‚Taufe‘ (12. Schulstufe) wird auch nur indirekt unter dem Schlagwort ‚Heilsmittel‘ verhandelt.

Der *evangelische Lehrplan* wiederum kennt keine explizite Nennung von Taufe oder Sakramenten. Die Zuordnung zu ‚Rechtfertigung‘ (12. Schulstufe) wurde mit Blick auf theologisch-anthropologische Fragestellungen vorgenommen. Im Aspekt der Rechtfertigung spielt besonders die Frage der Erbsünde bei Augustinus und Luther, wie sie auch in der Tauftheologie enthalten ist, eine wichtige Rolle.

³⁷⁷ Zu dieser theologischen Frage und ihre didaktischen Auswirkungen kann an dieser Stelle aus Platzgründen nicht Stellung bezogen werden.

Im *freikirchlichen Lehrplan* wird das Thema ‚Taufe‘ (9. u. 10. Schulstufe) auf zweierlei Weise benannt: als ‚Geistestaufe‘ und im Zusammenhang mit ‚Jesu Nachfolge und Bekehrung‘. Darüber hinaus liegt ein Schwerpunkt auf der Kenntnis von Bibel als Grundlage des christlichen Glaubens und als Wegweiser für das eigene Leben vor.

Auch der *römisch-katholische Lehrplan* kennt eine zweifache Nennung der Taufe, nämlich bei ‚Symbole und Rituale‘ (10. Schulstufe) und hier im Zusammenhang mit ‚Firmung und Eucharistie‘ und in der Frage ‚religiöser Erziehung‘ und ‚Kindertaufe‘ (13. Schulstufe).

Der *orthodoxe Lehrplan* sieht das Thema ‚Taufe‘ (10. Schulstufe) ähnlich wie der katholische im Zusammenhang mit den beiden anderen Initiationssakramenten Myronsalbung und Eucharistie. Er legt – nimmt man die Kompetenzformulierungen mit hinein – hierauf den Schwerpunkt, da er neben der Kenntnis von Grundbegriffen und theologischen Leitmotiven auch auf das Verständnis des Sakraments fokussiert. Etwas irritierend ist die Zuordnung der Krankensalbung zu diesem Themenblock, welche wohl aus rein pragmatischen Überlegungen hier aufgelistet ist.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden: Es finden sich vor allem *vier Gemeinsamkeiten* zwischen den verschiedenen Konfessionen, die im Unterricht behandelt werden könnten:

Evangelischer und *katholischer Lehrplan* stellen die Frage nach der Nähe Gottes und der Gottesbeziehung im Zusammenhang mit dem Sakrament der Taufe. Dabei wird der Schwerpunkt auf das Subjekt gelegt und mit dieser existentiellen Frage konfrontiert.

Altkatholischer, evangelischer und *freikirchlicher Lehrplan* stellen wiederum die Frage nach Heil und Rechtfertigung.

Orthodoxer und *freikirchlicher Lehrplan* verbinden das Thema ‚Taufe‘ mit dem Thema ‚Nachfolge‘ und benennen damit auch die Frage nach den praktischen Auswirkungen auf das Leben von Christ*innen im Alltag.

Katholischer, orthodoxer und *altkirchlicher Lehrplan* verorten die ‚Taufe‘ klassisch unter dem Stichwort der ‚Sakramente‘ (a.-k.: ‚Heilmittel‘). Zusätzlich verbinden orthodoxer und katholischer Lehrplan die Taufe mit den ‚Initiationssakramenten‘ und berühren somit Fragen der Eingliederung in die Kirche.

Mit Blick auf *konfessionelle Spezifika* lassen sich drei Merkmale erkennen:

1. Der *freikirchliche* Lehrplan hebt besonders den Stellenwert der Bibel (hier besonders die Apostelgeschichte) hervor und unterscheidet klar zwischen einer ‚Geist-‘ und ‚Wassertaufe‘, was sich so in keinem anderen Lehrplan findet.
2. Der *katholische* Lehrplan wiederum stellt als einziger die Frage nach sozialen Bezügen und der religiösen Erziehung. Zentral ist hier auch die Frage der Kindertaufe.
3. Der *orthodoxe* Lehrplan nennt im Themenblock die Taufe mit dem Sakrament der Krankensalbung. Wenn dies auch nur aus pragmatischen Überlegungen vorgenommen wurde, so lassen sich inhaltlich sehr wohl Verbindungen zwischen beiden herstellen, ist theologisch gesprochen die Taufe ja auch ein ‚Sterben mit Christus‘ bzw. ein Sakrament, das Heil(ung) schenkt.

3 ‚Elementare kompetenzorientierte Lehrstückdidaktik‘ – Dialogisches Lernen am Gemeinsamen und Unterscheidenden

Nach der im zweiten Kapitel durchgeführten Lehrplansynopse für den Themenbereich ‚Taufe‘, soll jene didaktische Konzeption vorgestellt werden, welche im Anschluss als Leitfaden für das Themenmodul entwickelt wird und beantwortet somit auf theoretischer Ebenen die zweite Forschungsfrage, nämlich *wie sich die in der Lehrplansynopse erkannten Möglichkeiten für dialogisches Lernen didaktisch übersetzen lassen* – zuerst ohne dies anhand des gewählten Themas auszuführen.

Diese didaktische Konzeption bezieht dabei drei zentrale Momente religionsdidaktischen Handelns ein: Das Prinzip ³⁷⁸ der *Elementarisierung*, das mittlerweile auch im katholischen Bereich immer mehr rezipiert wird und eng mit dem Prinzip der Korrelation verbunden ist, das Prinzip der *Kompetenzorientierung*, welches im Zuge der Lehrplanrevision der letzten Jahre und der Zentralisierung der Matura in Österreich sowie der Neukonzeption der Oberstufe als zentrales Unterrichtsprinzip eingeführt wurde, und schließlich das von Rudolf Englert entworfene Konzept der *Lehrstückdidaktik*, welches keine konkrete Unterrichtsplanung in den Blick nimmt, sondern ein Modell für theologisches Denken vorstellt, das Lehrer*innen in der eigenen Vorbereitung helfen und anregen soll. Es bildet somit einen reflexiven Vorbau der weiteren unterrichtlichen Planungen, ohne dabei jedoch ganz auf mögliche Überlegungen zu geeigneten Lernformen zu verzichten. Als Querschnittsmaterie fließt die bereits weiter oben erwähnte Dimension Inklusion mit ein, da sie zentral im Umgang mit Differenz steht und für das konkrete unterrichtliche Handeln hilfreiche Reflexionsmomente in einem dialogisch-konfessionellen Setting bereithält. ³⁷⁹

³⁷⁸ Unter *Prinzipien* werden nach Kalloch/Leimgruber/Schwab 2014 konkrete „Bausteine“ für den Religionsunterricht verstanden. Diese bringen eine spezifische Perspektive in den Unterricht ein. Sie sind daher als theoretisch begründete Optionen für religionsunterrichtliches Handeln zu verstehen. Prinzipien können weiters in inhaltsorientierte Prinzipien (Sakralraumpädagogik, Biografisches Lernen, Performatives Lernen, Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen) und strukturelle Prinzipien (Elementarisierung, Kompetenzorientierung) bezogen auf Planung und Gestaltung des Unterrichts unterschieden werden (vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, 2014, 24-25). Ähnlich sieht dies auch Jan Woppowa, wenn er Prinzipien als „*bestimmte fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgewiesene Grundsätze zur Gestaltung pädagogische Handelns*“ versteht (Woppowa, 2018b, 99; Hervorh. i. O.). Davon unterschieden sind *Dimensionen*: Sie gehen den Konzeptionen voraus und haben insofern eine „umfassende Prägekraft“ auf religionsdidaktisches Handeln, ohne sich in konkreten Handlungsanweisungen zu erschöpfen. Vielmehr liefern sie Kontexte für religionsdidaktisches Handeln ab, welche sich je nach Ort und Zeit auch verändern können. Dazu zählen z.B.: Gendersensibilität, Ökumene, Multikulturalität, religiöse Pluralität, Inklusion und Ästhetik (vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, 2014, 24)

³⁷⁹ Vgl. Kammeyer/Reis 2017, insbes. 141-143 und 148-150. An dieser Stelle sei auf die Ausführungen in Kapitel 1.3.3 verwiesen.

Diese Elemente werden zu einer ‚elementaren kompetenzorientierten Lehrstückdidaktik‘ verknüpft und werden in der Folge einzeln überblicksmäßig dargestellt.

3.1 Prinzip „Elementarisierung“³⁸⁰

3.1.1 Theoretische Vorüberlegungen

Geschichtlich geht der Begriff des ‚Elementaren‘ auf die Allgemeinpädagogik zurück, die darin die zentrale Kategorie sah, Bildungsinhalte zu bestimmen. Prägend war hierbei Wolfgang Klafki mit seiner Neuorientierung des Elementaren und Fundamentalen.³⁸¹ Er verstand Elementarisierung als didaktische Seite kategorialer Bildung. Kategoriale Bildung meint die wechselseitige Erschließung von Subjekt und Objekt. Von ihm werden in der Folge sechs Begriffe unterschieden: das *Fundamentale* meint den anthropologischen und sozialen Sachverhalt. Davon unterscheidet er wiederum das *Elementare*, das *Exemplarische*, das *Typische*, das *Klassische* und das *Repräsentative*. Klafkis Konzeption wurde von der Religionspädagogik aufgegriffen und weiterentwickelt, was teilweise auch zu einer gewissen Umdeutung führte. Godwin Lämmermann fasste Elementarisierung dabei so zusammen, dass sie

„als eine did. zu verantwortende Vereinfachung von (Unterrichts-)Inhalten im Sinne einer Konzentration auf das Wesentliche (das Elementare) [verstanden wird], durch das fundamentale Sachverhalte zugänglich werden. Das Elementare deutet u. führt so auf ein übergeordnetes u. umfassenderes Fundamentales hin, ohne mit diesem identisch zu sein. Vielmehr ist es selbst nur eine Erscheinungsweise o. eine ‚Besonderung‘ des Fundamentalen unter möglichen anderen.“³⁸²

Was auf evangelischer Seite also unter ‚Elementarisierung‘ verstanden wurde, fand auf katholischer Seite unter dem Begriff ‚Korrelation‘ ein Äquivalent. Das Prinzip *wechselseitiger Erschließung* findet sich als prägendes Element in beiden Konzepten. Ebenso wäre die Symboldidaktik als eine Art Elementarisierung zu verstehen. Hans Mendl wies darauf hin, dass vor allem in der Unterrichtspraxis Studierende der katholischen Religionslehre oft nach einem geeigneten analytischem Raster suchen würden, dies aber weder in der Korrelationsdidaktik (sie dient viel eher als theologische Hermeneutik, mangelt aber an einer praktikablen didaktischen Theorie der Unterrichtsvorbereitung), in sogenannten Artikulationsmodellen (die in sehr

³⁸⁰ Siehe dazu: Lämmermann, 2001; Nipkow, 2002; Mendl, 2002; Schnitzler, 2008; Kalloch/Leimgruber/Schwab, 2014, 312-321; Baumann, 2015; Schweitzer, 2013; Schweitzer, 2018b; Schweitzer/Haen/Krimmer, 2019; Woppowa, 2018b, 133-150; Simojoki, 2018. Im Folgenden wird nur im Einzelnen auf die Autor*innen verwiesen. Einen grundlegenden Überblick bieten auch: Zeitschrift für Theologie und Pädagogik 3/2000 und Katechetische Blätter 2/2001.

³⁸¹ Vgl. Klafki, 1964.

³⁸² Lämmermann, 2001, 382.

formalistischer und altmodischer Weise funktionieren und heutigem Unterrichtsgeschehen kaum mehr gerecht werden), und im ‚Berliner Modell‘ (das die Unterrichtsplanung am Ende doch sehr von den Lernvoraussetzungen abgekoppelt hatte) finden würden. Am ehesten schien hier noch Klafkis ‚Didaktische Analyse‘ sinnvoll, von der Karl Ernst Nipkow sein Elementarisierungsmodell her entwickelt hatte.³⁸³

3.1.2 Dimensionen der Elementarisierung

Karl Ernst Nipkow³⁸⁴ und Friedrich Schweitzer³⁸⁵ auf der einen und Godwin Lämmermann³⁸⁶ auf der anderen Seite haben die Weiterentwicklung der Elementarisierung vorangetrieben, wobei vor allem Nipkow hier prägend war. Er unterscheidet zwischen zwei Zugängen (Struktur/Sache und Erfahrung/Person) und jeweils zwei Elementarisierungsstrategien, wobei zwischen den Zugängen gewechselt werden kann und es zu zwei sich ergänzenden Perspektiven kommt. Sie sind daher eine Stütze für eine sachgerechte und schüler*innenbezogene Unterrichtsvorbereitung.³⁸⁷ Werden die beiden Zugänge mit den Elementarisierungsstrategien verknüpft, ergeben sich dabei vier Elementarisierungsdimensionen,³⁸⁸ die als „Hilfe für verlangsamte Erschließung“³⁸⁹ für die Unterrichtsvorbereitung dienen.

Elementare Strukturen: Darunter versteht er zentrale Aussagen, grundlegende Themen oder zentrale Symbole. Zu unterscheiden ist hier zwischen Haupt- und Nebensache, Zentralem und Nachrangigem, und Entsprechung in der Lebenswirklichkeit. Es geht im Grunde um eine „Sachanalyse“³⁹⁰, die bereits hier auf die Schüler*innen bezogen werden muss, da die Frage im Vordergrund steht, welche Strukturen für sie elementar sein können.³⁹¹

Elementare Erfahrungen: Bereits die *Strukturen* haben schon auf die *Erfahrungen* verwiesen. Dies meint grundlegende Erfahrungen sowohl in der Sache, als auch bei den Personen, die in einen produktiven Dialog gebracht werden müssen. Jedoch wird

³⁸³ Vgl. Mendl, 2002, 63-64.

³⁸⁴ Vgl. Nipkow, 1986; Nipkow, 2005.

³⁸⁵ Vgl. Schweitzer, 2013; Schweitzer 2018b; Schweitzer/Haen/Krimmer, 2019.

³⁸⁶ Vgl. Lämmermann 1988 und Lämmermann 1989.

³⁸⁷ Vgl. Mendl, 2002, 64.

³⁸⁸ Vgl. Nipkow, 2002; Schweitzer/Haen/Krimmer, 2019, 12-19. Godwin Lämmermann spricht in seinen Ausführungen zu Elementarisierung dabei von Elementarisierungsschritten, was jedoch irreführend verstanden werden kann, da das Prinzip der Elementarisierung die Kombination aller fünf Dimensionen beinhaltet und Personen- und Sachebene miteinander ständig in Interaktion stehen und sich gegenseitig befruchten (vgl. Lämmermann, 2001, 387).

³⁸⁹ Mendl, 2002, 65.

³⁹⁰ Ebd., 66.

³⁹¹ In Anhang 6 finden sich zu den einzelnen Elementen der Elementarisierung jeweils Leitfragen, die für die Unterrichtsvorbereitung hilfreich sein können.

ausdrücklich festgehalten, dass auch der Lebenswirklichkeit Zuwiderlaufendes vermittelt werden darf bzw. bewusst Widersprüche³⁹² initiiert werden können.

Elementare Zugänge: Hier geht es um entwicklungspsychologische und psychosoziale Aspekte der Schüler*innen, also um alle jene lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Kontexte, die uns das Verstehen der Schüler*innen besser erschließen lassen. Theorien der religiösen Entwicklung können hier miteinbezogen werden.

Elementare Wahrheiten: Wahrheit wird hier existenziell und prozessual verstanden, also als diejenige Wahrheit, die in der Auseinandersetzung erschlossen werden soll und sich auf elementare theologische Kernbotschaften der religiösen Tradition bezieht und damit immer auch mit einer persönlichen Relevanzfrage (sowohl auf Schüler*innen- wie Lehrer*innen-Seite) verbunden ist.

Friedrich Schweitzer hat noch eine fünfte Dimension angefügt, die zum konkreten unterrichtlichen Handeln überleitet:³⁹³

Elementare Formen (bzw. Lernwege): Dabei gilt es auszuloten, welche Lernform jeweils angemessen ist, das Lehr- und Lernziel zu erreichen und dabei sowohl dem Inhalt als auch den Schüler*innen gerecht zu werden. Besonders hervorgehoben wird von Hans Mendl der Umstand, dass Schüler*innen gerade hier zu freien und vielfältigen Äußerungsmöglichkeiten animiert werden sollen.³⁹⁴

3.1.3 Zusammenfassung

Elementarisierung selbst ist auf Korrelation als theologisch-hermeneutisches Fundament angewiesen; so auch im Dialog zu anderen theologischen Bezugswissenschaften. Sie stellt die Frage nach einer adäquaten Vorbereitung und Gestaltung von Religionsunterricht, sodass es zu einer authentischen und lebensbezogenen Begegnung zwischen Inhalten und Schüler*innen kommen kann. Darüber hinaus verfolgt sie den Perspektivenwechsel weg von den Lehrkräften hin zu den Schüler*innen, wobei, wie Henrik Simojoki auch hinweist, die Perspektive der Lehrkräfte nicht außen vor bleiben darf, sondern vielmehr als Selbstvergewisserung im Prozess der Unterrichtsvorbereitung eine entscheidende Rolle spielt.³⁹⁵ Zusammenfassend kann also festgehalten werden: „Es

³⁹² Vgl. dazu: Lehner-Hartmann, 2013: Andrea Lehner-Hartmann unterstreicht dabei, dass gerade Irritationen und Widerstände im Unterricht fruchtbar gemacht werden können und bearbeitet werden müssen, wenn das unterrichtliche Vorhaben gelingen soll. Gerade an Widerständen eröffnen sich nämlich neue Lernchancen.

³⁹³ Vgl. z. B. Schweitzer/Haen/Krimmer, 2019, 18-19.

³⁹⁴ Vgl. Mendl, 2002, 71-72.

³⁹⁵ Vgl. Simojoki 2018, 81-82.

[das Elementarisierungsmodell, F.M.] soll helfen, eine Brücke zwischen Inhalten und den Lernenden zu schlagen, sodass sich ein Inhalt als Thema für die Fragen, Interessen und Orientierungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen erschließen kann..³⁹⁶

Es beugt dadurch einer allzu leichten einseitigen Induktion bzw. Deduktion vor und bewahrt davor, Religionsdidaktik als Anwendungswissenschaft zu sehen, da die Objektseite nur eine von zwei Perspektiven darstellt.³⁹⁷ Gerade dies ist die Stärke der Elementarisierung, da sie einer allzu schnellen Fixierung auf die Inhaltsebene (wie sie ja auch in den Lehrplänen meistens der Fall ist) vorbeugen kann.

3.2 Prinzip „Kompetenzorientierung“

Als zweites Prinzip wird das der Kompetenzorientierung als Prinzip der Unterrichtsgestaltung nochmals aufgegriffen. Gerade im Zuge der Reform der Oberstufe in Österreich und der Einführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung hat sich das unterrichtliche Handeln in den letzten Jahren massiv verändert – davon blieb auch der Religionsunterricht nicht verschont. Die Einführung der kompetenzorientierten Lehrpläne, der sRDP und die Revision der Schulbücher zeugen davon, wie in Kapitel 2.5 bereits eingehend erläutert wurde. Dies braucht an dieser Stelle nicht noch einmal ausgeführt werden. Der Fokus soll nun auf der religionsdidaktischen Perspektive, näher hin auf der Verbindung zwischen Elementarisierung, Lehrstückdidaktik und Kompetenzorientierung und deren Leistungsbeurteilung liegen.

3.2.1 Anfragen an die Kompetenzentwicklung

Rudolf Englert wirft in seiner Lehrstückdidaktik, die nachfolgend noch näher erläutert wird, die Frage auf, inwiefern sie einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten kann.³⁹⁸ In seinen Ausführungen benennt er dabei drei Ebenen: (1) die formale Ebene (was unterscheidet die einzelnen Kompetenzgrade), (2) die materiale Ebene (was sind Charakteristika der Domäne ‚Religion‘) und (3) die genetische Ebene der Kompetenzentwicklung (wie lässt sich dies mit empirischen Erkenntnissen zur religiösen Entwicklung vereinen).³⁹⁹

³⁹⁶ Schweitzer/Haen/Krimmer, 2019, 12.

³⁹⁷ Vgl. dazu auch Woppowa, 2018b, 101-107: In einem kurzen geschichtlichen Abriss erläutert er die ständige Pendelbewegung zwischen Sach- und Subjektorientierung im religionsdidaktischen Diskurs, welche durch das Korrelationsprinzip im Anschluss an die Würzburger Synode und der darin enthaltenen Leitidee der doppelseitigen Erschließung von Person und Inhalt relativiert wurde und bis heute bleibende Bedeutung hat.

³⁹⁸ Vgl. Englert, 2013.

³⁹⁹ Vgl. Ebd., 88.

(1) Auf *formaler Ebene* geht es hier um die Frage der fachlichen Expertise und wie mit Fragen und Problemen umgegangen wird. Kompetenzentwicklung auf dieser Ebene bedeutet also, dass nicht nur Wissensbestände angereichert werden, sondern auch der Vernetzungsgrad des fachlichen Wissens ausschlaggebend ist. Gerade dies erzeugt mehr Flexibilität der Reaktionsmuster bei Problemlösungen und reduziert den zeitlichen Aufwand dafür. Dies erfordert von Lehrer*innen Wissen kumulierend immer wieder einzuspielen und auf Vorhandenes aufzubauen bzw. zu wiederholen, Lernformen zum Vernetzen der Wissensbestandteile einzuspielen und zum Aufbau von eigenständig anwendbarem Wissen beizutragen.⁴⁰⁰ Eine kompetenzorientierte Lehrstückdidaktik muss also lehren, Wissen zu vernetzen und flexibel anwendbar zu machen. Eine reine Aneinanderreihung und Anhäufung von religiösem Wissen wäre demnach zu wenig (Perzeption, Kognition).

(2) Auf *materialer Ebene* geht es um die Frage nach Dimensionen von Religiosität und auf welchen Ebenen hier religiöse Lernprozesse angeordnet sind. Geht es dabei rein um Fragen des Glaubens, der Praxis, des Erlebens, des Wissens oder auch der Wirkung von Religion?⁴⁰¹ Englert beklagt in diesem Zusammenhang eine Abwertung von Rationalität und weist darauf hin, dass auch sie zu Glaubenserfahrung führen kann. Wichtig erscheint ihm, alle Dimensionen anzusprechen. Gerade in einer postmodernen Welt sei ein nachkritischer Glaube (ein Glaube, der sich selbst reflektiert und kritisch hinterfragt) besonders wichtig, wozu die Lehrstückdidaktik auch ermutigen will.⁴⁰² Eine kompetenzorientierte Lehrstückdidaktik muss also Glaube kritisch reflektieren lernen und die unterschiedlichen Dimensionen von Glauben miteinbeziehen (Kognition, Evaluation, Performanz).

(3) Auf *genetischer Ebene* stellt sich die Frage nach der allmählichen Entwicklung von Kompetenzen und wie eine Steigerung überhaupt argumentierbar ist.⁴⁰³ Denn nach welchen Kriterien soll diese vorgenommen werden? Kann so etwas überhaupt formuliert werden? Es scheint, objektiv betrachtet, schwierig zu sein. Dennoch benennt er das Kriterium der Selbsteinschätzung und der darin enthaltenen Benennung von Fortschritten in der eigenen Glaubensentwicklung (angelehnt an der Entwicklung des religiösen Urteils

⁴⁰⁰ Vgl. Ebd., 89-91.

⁴⁰¹ Englert verweist hier auf das Modell der Dimensionen von Religion des amerikanischen Religionssoziologen Charles Y. Glock (vgl. ebd., 91).

⁴⁰² Vgl. Ebd., 91-94.

⁴⁰³ Vgl. dazu auch das von Englert angesprochene *Konsequitivitätsproblem* in Kapitel 2.5.3 (bzw. siehe Fußnote 347).

nach Oser/Gmünder⁴⁰⁴). Einerseits ist religiöse Kompetenz an religiöse Tradition und religiöses Wissen gebunden, andererseits lässt sich alleine am Inhalt nur schwer eine Kompetenzsteigerung festmachen. Beides muss also mitbedacht werden.⁴⁰⁵ Eine kompetenzorientierte Lehrstückdidaktik muss daher dazu anleiten, in seiner eignen Glaubensentwicklung über sich hinauszuwachsen, um retrospektiv einen Fortschritt festmachen zu können (Evaluation).

Kompetenzorientierung läuft immer wieder Gefahr zu sehr auf einer kognitiven Ebene verhaftet zu bleiben. Englerts Zugang der Lehrstückdidaktik sind daher eine fruchtbare Ergänzung genauso wie das Elementarisierungskonzept.

3.2.2 Kompetenzorientierung, Elementarisierung und Leistungsbeurteilung

In der Frage, in wie weit Elementarisierung und Kompetenz⁴⁰⁶ vereinbar sind und sich gegenseitig befruchten können, hält Friedrich Schweitzer prinzipiell zwei Wege für die Beantwortung dieser Frage für legitim. Einerseits könne von einem Kompetenzkatalog ausgehend nach den darin enthaltenen didaktischen Implikationen gefragt werden. Andererseits kann auch ausgehend vom Elementarisierungskonzept gefragt werden, welche Implikationen daraus für den Kompetenzerwerb gewonnen werden können. Dadurch ergebe sich eine Verknüpfung beider didaktischer Prinzipien, die sich gegenseitig ergänzen können, fokussiert Elementarisierung zuerst mehr auf die Lehrperson und die Kompetenzorientierung mehr auf die Schüler*innen und deren Lernprozesse. Schweitzer erkennt, dem zweiten Weg folgend, in allen Elementarisierungsdimensionen Interdependenzen mit dem Kompetenzmodell zu.⁴⁰⁷

Nach Manfred Schnitzler, der sich der Frage der Leistungsbeurteilung widmet, impliziert Elementarisierung eine „umfassende Leistungsbewertung“⁴⁰⁸. Die Verbindung von Kompetenzorientierung und Elementarisierung eröffne neue Formen der Leistungsbeurteilung (LBU), wenngleich diese Frage bisher im Elementarisierungsansatz nicht aufgegriffen wurde.⁴⁰⁹ Dennoch kann sie den Blick für verschiedene Formen der LBU schärfen, da sie nicht nur summative (Lernergebnis), sondern auch formative (den

⁴⁰⁴ Vgl. Büttner/Dieterich, 2016, 54-67.

⁴⁰⁵ Vgl. Englert 2013, 95-99.

⁴⁰⁶ Vgl. dazu den gleichnamigen Sammelband, den Friedrich Schweitzer herausgegeben hat (Schweitzer 2018b).

⁴⁰⁷ Vgl. Schweitzer, 2018a, 25-27; Schweitzer/Haen/Krimmer, 2019, 23-25.

⁴⁰⁸ Schnitzler, 2018, 129.

⁴⁰⁹ Vgl. ebd., 131: Ob und inwiefern von einer sechsten Dimension im Sinne von ‚elementaren Leistungsbeurteilungsformen‘ gesprochen werden kann – Schnitzler lässt dies nur implizit anklingen, kann und muss an anderer Stelle diskutiert werden. Hier sei nur der Hinweis zur Evaluation kompetenzorientierter Leistungsbeurteilung (LBU) in Österreich gegeben, bei der die beiden Autorinnen Viera Pirker und Maria Juen nicht nur neue Formen der LBU evaluieren, sondern auch, wie sich dabei der Religionsunterricht und das Selbstverständnis der Lehrer*innen verändert (vgl. Pirker/Juen, 2018).

Prozess begleitende) LBU würdigt. Schnitzler weist in der Folge den einzelnen Elementarisierungsdimensionen und deren Kompetenzbereichen (wie sie Schweitzer zuordnet) auch die jeweiligen möglichen Formen der LBU zu.⁴¹⁰

Den *Elementaren Strukturen* sei zuerst die Sachkompetenz zuzuordnen, da es dort gelte, das Wesentliche einer Sache zu erfassen.⁴¹¹ Den Elementaren Strukturen und den darin enthaltenen Fachkompetenzen weist Schnitzler daher sowohl offene wie geschlossene Aufgabenstellungen zu, die Grundlegendes der Sachebene erheben können.⁴¹²

Den *Elementaren Zugängen* wiederum wird die Personalkompetenz bzw. personale Urteilskompetenz zugeordnet, bei der es unter anderem darum geht, verschiedene Entwicklungsstufen miteinander zu konfrontieren, um einen Entwicklungsprozess anzustoßen.⁴¹³ Hierzu zählen all jene Formen der LBU, die auch die Individualität der Schüler*innen fördern und gleichzeitig dazu beitragen, den eigenen Entwicklungsstand zu überschreiten und sich selbst mit einem Thema tiefergehend auseinander zu setzen (z. B. Erweiterung des Religionsheftes, Portfolio zu einer Thematik, etc).⁴¹⁴

Den *Elementaren Erfahrungen* stellt er die Sozialkompetenz (verstanden als Selbst- und Sprachkompetenz) bei, die sie dazu befähigen sollen eigene Erfahrungen artikulieren zu lernen und zu können.⁴¹⁵ Dieser Fokus auf die Fähigkeit zum Gespräch über den Glauben und sich selbst, lässt sich durch Formen der LBU wie der Gruppenarbeit, einem Klassengespräch oder in der Begegnung mit Expert*innen außerhalb des Unterrichts durchführen. Ziel ist dabei, dass sich die Schüler*innen mit Andersdenkenden auseinandersetzen und lernen in einen Dialog zu treten.⁴¹⁶

Den *Elementaren (Lern-)Formen* wird die Methodenkompetenz zugewiesen, da Schüler*innen dazu befähigt werden sollen, Methoden auch eigenständig und in reflektierter Weise zu verwenden.⁴¹⁷ Diese wird nicht als sekundär verstanden, sondern als wesentlicher Bestandteil in der Konstruktion von Wissen gesehen. Gerade deswegen ist es wichtig, Schüler*innen dazu zu befähigen, selbst Methoden gezielt und reflektiert einzusetzen. Dafür eignen sich Formen wie das Portfolio, das Entwerfen einer eigenen

⁴¹⁰ Vgl. Schnitzler, 2018, 132.

⁴¹¹ Vgl. Schweitzer, 2018a, 27.

⁴¹² Vgl. Schnitzler, 2018, 133.

⁴¹³ Vgl. Schweitzer, 2018a, 28-29

⁴¹⁴ Vgl. Schnitzler, 2018, 134-136.

⁴¹⁵ Vgl. Schweitzer, 2018a, 29-30.

⁴¹⁶ Vgl. Schnitzler, 2018, 136-138.

⁴¹⁷ Vgl. Schweitzer, 2018a, 30.

Unterrichtsstunde (Stichwort: Lernen durch Lehren) oder die Internetrecherche (zu einem eingeschränkten Teilgebiet).⁴¹⁸

Den *Elementaren Wahrheiten* schließlich ordnet Schweitzer die Orientierungs- bzw. Dialogkompetenz zu, da gerade angesichts konkurrierender Wahrheitsansprüche in einer immer pluraler werdenden Gesellschaft Schüler*innen lernen müssen, sich darin zurecht zu finden und darüber ins Gespräch zu kommen und auch für sich selbst ‚Wahrheiten‘ bzw. ‚Gewissheiten‘ auszuhandeln.⁴¹⁹ Sie sollen dazu führen, dass Schüler*innen die Vielfalt der Wirklichkeit wahrnehmen und sie zugleich einer theologischen Reflexion unterziehen, zugleich jedoch auch mit anderen Deutungen vergleichen können. Jedes Gespräch, wo die Frage nach der (eigenen) Wahrheit und deren Relevanz entdeckt werden kann, kann hier als legitime Form der LBU gelten, wobei die Beurteilung natürlich besonders schwierig zu sein scheint, da ‚Wahrheit‘ schwerlich in Schulnoten zu fassen ist.⁴²⁰ Tabelle 4 auf der nächsten Seite gibt hierbei eine Übersicht.

Schweitzer hält zusammenfassend fest, dass Elementarisierung und Kompetenzorientierung nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern sich gegenseitig befruchten und manche Aspekte verstärkt hervorheben. In der Regel werden im elementarisierten RU Kompetenzen erworben. Das Kompetenzkonzept wiederum schärft das Bewusstsein für Aufgaben und Ziele des Unterrichts und legt noch einmal neue Schwerpunkte (Methodenkompetenz, Metakognition etc.).⁴²¹ Sowohl Elementarisierung als auch Kompetenzorientierung und die von Englert entworfene Lehrstückdidaktik lassen sich daher gut miteinander verbinden, da sie sich gegenseitig ergänzen und nicht im Widerspruch zueinander stehen.

⁴¹⁸ Vgl. Schnitzler, 2018, 139-140.

⁴¹⁹ Vgl. Schweitzer, 2018a, 31.

⁴²⁰ Vgl. Schnitzler, 2018, 141-142.

⁴²¹ Vgl. Schweitzer, 2018a, 33-34.

Tabelle 4: Elementarisierung und Kompetenz

Elementarisierungsdimension	Kompetenz	Form(en) der LBU
<i>Elementare Strukturen</i>	Sachkompetenz (<i>Perzeption</i>)	offene wie geschlossene Aufgabenstellungen zu Sachfragen (Multiple Choice, Fragebogen, etc.)
<i>Elementare Zugänge</i>	Personalkompetenz bzw. personale Urteilskompetenz (<i>Kognition</i>)	Formen der Förderung der Individualität und persönlichen Auseinandersetzung (Erweiterung des Religionsheftes, Portfolio zu einer Thematik)
<i>Elementare Erfahrungen</i>	Sozialkompetenz (Selbst- und Sprachkompetenz) (<i>Performanz / Interaktion</i>)	Formen der Förderung, Fähigkeit zum Gespräch über den Glauben und sich selbst (Gruppenarbeit, Klassengespräch, Begegnung mit Expert*innen)
<i>Elementare (Lern-)Formen</i>	Methodenkompetenz (Mendl: <i>Evaluation</i>)	Alle Methoden im RU (bes. Portfolio, Entwerfen eigener Unterrichtsstunde, Internetrecherche, etc.)
<i>Elementare Wahrheiten</i>	Orientierungs- bzw. Dialogkompetenz (<i>Partizipation / Interaktion</i>)	Gespräche zu Fragen nach der (eigenen) Wahrheit und deren Relevanz

3.3 Modell der „Lehrstückdidaktik“⁴²²

Die vorangegangenen Ausführungen beziehen sich auf Aspekte, die der Unterrichtsvorbereitung teilweise vorgelagert sind. Rudolf Englert stellt in seiner konzipierten Lehrstückdidaktik verschiedene modellhafte Lösungen vor, wie bestimmte Themen inszeniert werden können, welchen Rahmen diese benötigen und wie sich mögliche dramaturgische Elemente daraus entwickeln lassen. Die Lehrstückdidaktik ist somit ein konkreter Schritt fachdidaktischer Überlegungen, ohne dabei in eine Art ‚Stundenplanungs-Schema‘ zu verfallen, welche immer schon den konkreten Schulkontext, in unserem Fall die involvierten Konfessionen, die Mehr-/Minderheitsverhältnisse, die Schulkultur etc. berücksichtigen müsste. Die aus der Elementarisierung gewonnen Erkenntnisse allgemeiner Art können so in eine konkretere Konzeption übertragen werden, die Lehrer*innen dazu inspirieren, Schüler*innen mit theologischen Denkmodellen und Mustern zu konfrontieren.⁴²³ Dies hat zum Ziel, den Schüler*innen bestimmte theologische und religiöse Positionen aufzuzeigen und ihnen dadurch die Möglichkeit zu geben, eigene Sichtweisen zu entwickeln, sie zu eigenem Nachdenken über religiöse Fragen anzuregen und nicht von vornherein vorgefertigte

⁴²² Vgl. Englert, 2013.

⁴²³ Schweitzer/Haen/Krimmer 2019 entwerfen zur Unterrichtsvorbereitung im Sinne von Elementarisierung und Kompetenzorientierung auch zehn Schritte für die Planung (vgl. Schweitzer/Haen/Krimmer, 2019, 36-49).

Antworten zu liefern und im Rückgriff auf theologische und religiöse Texte der Geschichte des Christentums Schüler*innen einen Schatz anzubieten, an dem sie sich abarbeiten können.⁴²⁴

3.3.1 Zentrale Probleme des Religionsunterrichts

Englert benennt dabei vor allem drei derzeitige Probleme des Religionsunterrichts:

(1) Angesichts eines abnehmenden Interesses von Schüler*innen an theologischen Fragestellungen gepaart mit einer zunehmenden Individualisierung von Religion und einem damit einhergehenden reduzierten Wahrheitsanspruch stellt sich zu allererst ein *Relevanzproblem*. Welche Bedeutung kann Religion heute noch haben? Sind theologische Fragen heute überhaupt noch möglich oder hat sich die Öffnung der Theologie im Anschluss an das Zweite Vatikanische Konzil mit der einhergehenden Reduktion klarer Fronten eine Grube gegraben, in die sie selbst hineingefallen ist? Wo wird heute durch theologische Antworten Bedeutung gestiftet und ist dies überhaupt noch möglich?

(2) Das damit in Verbindung stehende Problem ist jenes der *Substanz* theologischer Antworten, nämlich ob theologische Konzepte überhaupt noch für aktuelle Fragestellungen taugen.

(3) Darüber hinaus beklagt er eine fehlende Erfahrung des fortschreitenden Kompetenzerwerbs auf Seiten der Schüler*innen, dem damit verbundenen Gefühl der Stagnation als ‚Lernhemmer‘ und der noch immer fehlenden empirischen Fundierung kompetenzorientierter Unterrichtsmodelle. Die Frage, so Englert, was gelernt wird und wo Entwicklung durch religiöse Bildung stattfindet, ist eine zentrale Frage des *Kompetenzproblems*.⁴²⁵ Im Rückblick auf religionsdidaktische Entwicklungen konstatiert er ein einseitiges Verständnis von religiöser Bildung als kulturelle Hermeneutik und fragt, m. E. zurecht, nach der praktischen Relevanz dieses Wissens. Er redet empirische Forschung als wissenschaftliches Wahrnehmen nicht klein, weist aber darauf hin, dass dies alleine zu wenig sei. Vielmehr plädiert er im Anschluss an Petra Freudenberger-Lötz für eine „Theologie für Kinder“⁴²⁶ und meint in diesem Zusammenhang, dass eine Theologie bzw. religiöse Bildung, die sich jeglicher Geltungsansprüche entsagt, weil sie kein Urteil mehr über ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ wagt, zu kurz greife. Eine Theologie für Kinder müsse vielmehr Denkanstöße liefern, Perspektiven erweitern und zu neuen

⁴²⁴ Vgl. Englert, 2013, 16-20.

⁴²⁵ Vgl. ebd., 21-36.

⁴²⁶ Englert 2013, 41.

Informationen, Sprachmustern und Argumentationsweisen führen. Damit setzt er einen Kontrapunkt zu einem Verständnis von Religion als reine menschliche Erfahrung in der das Kognitive keine Rolle mehr spielt, ohne dabei jedoch erstes aufzugeben. Vielmehr braucht es beides. Das heißt aber auch, dass religiöse Bildung ebenso zu „Urteils- und Unterscheidungsfähigkeit“⁴²⁷ führen soll und die Wahrheitsfrage sehr wohl gestellt werden muss – nicht im Sinne einer letztgültigen, objektiven Antwort, sondern in der Bedeutung nach begründeter Rationalität und Geltungsansprüchen des Religiösen als einem eigenen Weltzugang neben anderen.⁴²⁸

3.3.2 Anforderungen angesichts dieser Probleme

Angesichts dieses Problemaufrisses entwirft Englert seine Lehrstückdidaktik, um auf die verschiedenen theologischen Denkmodelle aufmerksam zu machen und ermutigt ähnlich, wie dies auch Sabine Pemsel-Maier und Mirjam Schambeck formulierten, „[k]eine Angst vor Inhalten“⁴²⁹ zu haben. Dies erfordert jedoch gewisse *Anforderungen*⁴³⁰ im Unterricht, welche bedacht werden müssen, damit theologisches Fragen im Unterricht gelingen kann. Neben den bereits genannten theologischen Anforderungen bzw. Voraussetzungen der Wahrheits- und Diskursfähigkeit religiöser Überzeugungen und Argumente und der Möglichkeit einer Krieriologie theologisch und pädagogisch begründeter Intervention, die einem reinen Austausch über religionskundliche Beobachtungen vorbeugen wollen, nennt Englert auch lerntheoretische Voraussetzungen:

Dazu gehört zuerst die „Bildung von Begriffen“⁴³¹, d. h. intuitive religiöse Vorstellungen und Konstruktionen der Schüler*innen zu heben, sie durch ein reichhaltiges Materialangebot herauszufordern und so behutsam auch dazu anzuregen, eigene subjektive Begriffe und Konstruktionen zu ergänzen oder zu korrigieren.

Weiters ist die „Herstellung von Bezügen“⁴³² notwendig, nämlich sowohl in biblischer wie auch geschichtlicher und systematisch-theologischer Art und Weise, um so die Weiterentwicklung von Perspektiven möglich zu machen.

Als notwendig erachtet Englert auch den „Aufbau konfigurierte[m] Wissens“⁴³³ und meint damit die Einbindung der verschiedenen Elemente in ein Netz aus Wissen und

⁴²⁷ Englert 2013, 44.

⁴²⁸ Vgl. Englert 2013, 37-50.

⁴²⁹ Vgl. Pemsel-Maier/Schambeck 2015: Dabei werden in diesem Sammelband systematisch-theologische Themen in fünf großen thematischen Blöcken religionsdidaktisch erschlossen und vorgestellt.

⁴³⁰ Vgl. in der Folge dazu: Englert 2013, 51-64.

⁴³¹ Ebd., 52.

⁴³² Ebd., 55.

Erfahrung. Nur wenn der Bezug zum Gesamtzusammenhang immer wieder erläutert und hergestellt wird, gewinnen die einzelnen Aspekte Bedeutung. Das heißt auch, Praxis von Religion erfahrbar zu machen.

Darüber hinaus ist eine wichtige Voraussetzung eine „[e]rmöglichende Instruktion“⁴³⁴. Damit meint er, dass die Rolle von Lehrkräften als theologische Expert*innen gewürdigt werden soll, da sie in erste Linie dazu da sind, Inhalte darzustellen, aufzuzeigen und zu erklären, um so zu eigenem Entdecken bei Schüler*innen zu animieren und einzuladen. Dies bedeutet die (a) Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz religiöser Phänomene, (b) die hermeneutische Kompetenz der darin enthaltenen Differenzen und Übereinstimmungen zu eigenen Konzepten, (c) die analytische Kompetenz der Überprüfung von Begriffen und Argumenten, (d) die dialektische Kompetenz im Beurteilen von Pro- und Contra-Argumenten und im Finden begründeter Lösungen sowie (e) die spekulative Kompetenz im Experimentieren und Finden neuer Gedanken, Utopien und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.⁴³⁵

Neben dem instruktiven Moment ist aber auch die „Eröffnung individueller Adaptionen“⁴³⁶ notwendig, da die Schüler*innen das Gelernte auch selbst verarbeiten müssen, wenngleich sich deren Adaptionen immer auch an sachlichen Ansprüchen zu messen haben. Gerade in der Adaption können religiöse Bildungsinhalte zu persönlichen Orientierungspunkten führen und in der Konfrontation mit Fremdem und Befremdlichen neue Lernchancen ermöglichen.

3.3.3 Prinzipien der Lehrstückdidaktik

Im Rückgriff auf die von Christoph Berg und Theodor Schulze entwickelten ‚Lehrkunstdidaktik‘⁴³⁷ erläutert Englert anhand dieser Prinzipien, wie eine theologische Lehrstückdidaktik aussehen könnte. Diese zentralen Begriffe sind jene des ‚Exemplarischen‘, des ‚Genetischen‘, des ‚Sokratischen‘ und des ‚Dramaturgischen‘. Zum besseren Verständnis sollen sie hier kurz dargestellt werden:⁴³⁸

Das Prinzip des *Exemplarischen*: Hierbei handelt es sich um den Fokus auf die inhaltliche Ebene. Es geht darum zu eruieren, *welche* Fragen, Inhalte, fachliche Einsichten und Themen *warum* zur Sprache gebracht werden sollen. Dabei sind es oft Problemstellungen

⁴³³ Ebd., 56.

⁴³⁴ Ebd., 59.

⁴³⁵ Englert verweist hier auf Hinweise von Ekkehart Martens aus der Philosophiedidaktik; vgl. Englert 2013, 61.

⁴³⁶ Englert 2013, 61

⁴³⁷ Vgl. Englert 2013, 65.

⁴³⁸ Vgl. dazu in der Folge Englert 2013, 65-74.

anhand derer Kompetenzen erworben werden und die sich nicht durch eindimensionale Lösungsstrategien enträtseln lassen.

Das Prinzip des *Genetischen*: Bei religiöser Bildung geht es nicht nur allein um den Aufbau von religiösem Wissensspeicher, sondern um die Erweiterung von Perspektiven. Bereits vorhandenes Wissen soll reorganisiert werden, indem Erkenntnisprozesse nachvollzogen werden. Auch wenn in der religiösen Wissensdomäne keine klar abgrenzbaren Entwicklungsstufen definierbar sind, lassen sich doch Fortschritte in der Theologie und ihrer Geschichte ausmachen, die auch für das individuelle, theologische Nachdenken ein Gewinn sein können. Besonders Kontroversen der Theologiegeschichte, die sich bis heute als nachhaltig erwiesen haben, bieten sich hier an.

Das Prinzip des *Sokratischen*: Angelehnt an Sokrates' mündlichem Vorgehen sind theologische Lehrstücke frageorientiert und wollen dazu anregen, eigene Einsichten zu gewinnen. Dabei laufen solche Fragen immer auf eine entscheidende Erkenntnis hin und die Rolle der Religionslehrer*innen ähnelt dadurch eher Regisseur*innen. Sie sind es, die gemeinsam mit den Schüler*innen neue Perspektiven entwickeln, indem zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Fragen gestellt werden. Englert verweist hier in besonderer Weise auf das 'Theologisieren mit Kindern'⁴³⁹, bei dem hier Anleihe genommen werden kann.

Das Prinzip des *Dramaturgischen*: Ähnlich einem Theaterstück sollen auch Lehrstücke aufgebaut sein und eine eigene, sinnvolle Dramaturgie entwickeln. Dort, wo Verstehensvoraussetzungen aufseiten der Schüler*innen fehlen, gilt es hilfreiche Hinweise einzuspielen, um diese zu erweitern oder zu korrigieren. Im Sinne eines Baukastens bietet ein Lehrstück verschiedene Materialien und Szenerien auf, die jedoch an die jeweilige unterrichtliche Situation angepasst werden müssen/können.

Bei alledem geht es darum ein kunstvolles Arrangement zu schaffen, das den unterrichtlichen Prozess gut vorausplant und mögliche Verbindungen und Leerstellen bedenkt, ohne dabei einen einzigen, ultimativen Weg im Blick zu haben. Dies würde zu einer Übersteuerung des Unterrichts führen. Vielmehr müssen Aneignungsräume für die Schüler*innen offen gehalten werden.

⁴³⁹ Mirjam Zimmermann bietet in ihrer Darstellung der 'Kindertheologie' auch didaktische, praxisorientierte Hinweise, wie Fragen formuliert werden können, die Schüler*innen zu weiterem Nachdenken anregen. So zum Beispiel: „Kannst du das noch einmal erklären?“ „Habe ich dich richtig verstanden, wenn ...“, „Wie würdest du das begründen?“ etc. (vgl. Zimmermann, 2015, Punkt 4.2).

3.3.4 Zusammenfassung

Zusammengefasst kann die Lehrstückdidaktik also wie folgt charakterisiert werden:

- (1) Sie folgt einer theologischen Orientierung und deren impliziten theologischen Denkwegen.
- (2) Sie hat einen Bezug zu konkreten Fragestellungen – und ist insofern gut mit einem kompetenzorientierten Unterricht vereinbar⁴⁴⁰ – d. h. Fragen, die der Unterricht aufwirft, sollten auch für die Schüler*innen an Relevanz gewinnen.
- (3) Sie ist an einem gehobenen, kognitiven Niveau interessiert und will ermutigen, sich mit schwierigen (jedoch nicht überfordernden) Fragen auseinanderzusetzen und ein eigenes, begründetes Urteil zu ermöglichen.⁴⁴¹
- (4) Leitend ist für sie eine Dramaturgie, die verschiedene Phasen der Entwicklung mitdenkt (Verstehensprobleme, Oppositionen, Fokussierungen, Komplexitätssteigerung) und dennoch durch Offenheit gestaltet ist.
- (5) Sie ist dennoch abhängig von der Bereitschaft der Schüler*innen zur Konfrontation mit sich selbst und ihren Fragen bzw. ihrem Leben.
- (6) Sie betont die fachliche Expertise der Lehrer*innen, welche in der Planung und Inszenierung zum Vorschein tritt, jedoch nicht mit einem reinen induktiven Frontalunterricht gleichzusetzen ist. Es geht hier darum, über Verständnisprobleme und Hindernisse hinwegzuhelfen, Komplexität zunehmend zu steigern und Perspektiven zu erweitern. Dies erfordert nicht nur fachliches Wissen, sondern auch eine Analysekompetenz und Dechiffrierfähigkeit bei Lehrkräften, um pädagogisch sinnvolle und begründete Interventionen setzen zu können.⁴⁴²
- (7) In der Praxis bedeutet dies, anhand verschiedener Bausteine⁴⁴³, solche Lehrstücke zu entwerfen, die Lehrer*innen und in der Folge Schüler*innen zu denken geben. Folgende Bausteine führt er als Beispiele an: ‚Fabeln‘ (kurze, prägnante, lehrhafte Texte, die Zugang zu theologischen Fragen eröffnen, ohne dabei mit dem erhobenen Zeigefinger zu deuten), ‚künstlerische Zugänge‘ über Literatur oder Bilder (da diese Probleme oft viel

⁴⁴⁰ Das Prinzip der ‚Kompetenzorientierung‘ wurde weiter oben schon ausgiebig behandelt.

⁴⁴¹ Englert weist explizit darauf hin, dass ein reiner Austausch von Meinungen noch lange keinen guten Religionsunterricht ausmachen. Diesem müsse es nämlich darum gehen, mehrere Lesarten, kontroverse Sichtweisen und verschiedene Dilemmata einzuspeisen, um so die SuS zu eigenständigem Denken anzuregen (vgl. Englert 2013, 73).

⁴⁴² Vgl. dazu auch: Englert/Hennecke/Kämmerling 2014, insbes. 153-156.

⁴⁴³ Vgl. dazu in der Folge: Englert 2013, 75-87.

prägnanter auf den Punkt bringen, als dies fachwissenschaftliche Texte vermögen und darüber hinaus der ästhetische Zugang dem theologischen Zugang anverwandt ist), ‚exemplarische Muster‘ (bewährte Ausarbeitungen von theologischen Fragen bzw. Deutungsmodelle, an denen sich Schüler*innen abarbeiten können und reflektieren lernen, wo Chancen und Grenzen solcher Modelle liegen), ‚fruchtbare Oppositionen‘ (theologische, ethische Dilemmata, die grundlegende Konflikte zu Tage treten lassen), ‚Gedankenexperimente‘ (fiktive Fallgeschichten, die sich jedoch an der Lebenswelt der Schüler*innen orientieren und hypothetisches Denken schulen bzw. Selbstverständliches in Frage stellen), und ‚geistige Landkarten‘ (kognitive Topografien, die Zusammenhänge erläutern und grafisch nachvollziehen lassen und dadurch einen Überblick und/oder Erweiterung von Bedeutungen ermöglichen). Bei alledem muss die Förderung der gedanklichen Eigentätigkeit der Schüler*innen im Zentrum stehen.

3.4 Eine ‚elementare kompetenzorientierte Lehrstückdidaktik‘: Konzept zur Unterrichtsvorbereitung und didaktisches Inszenierungsmuster

Nach dieser ausführlichen Behandlung der Prinzipien Elementarisierung und Kompetenzorientierung sowie der Erläuterung der Lehrstückdidaktik, soll nun das Konzept der ‚elementaren kompetenzorientierten Lehrstückdidaktik‘ vorgestellt werden, welche aus allen drei Bereichen wesentliche Elemente destilliert und zu einem gemeinsamen Konzept bündelt. Dies heißt aber weder, dass es Elementarisierung, Kompetenzorientierung oder die Lehrstückdidaktik selbst ersetzen will, noch dass am Ende ein fertiges Lehrstück stehen soll. Vielmehr geht es darum, jene didaktischen Elemente der Unterrichtsvorbereitung (Elementarisierung, Kompetenzorientierung) und der unterrichtlichen Inszenierung (Lehrstückdidaktik) neu zu ordnen, Verbindungslinien zu schlagen und ein multi-perspektivisches Konzept zu entwerfen, das einer konkreten Unterrichtsgestaltung vorgelagert ist. An dieser Stelle sei auch angemerkt, dass als Hintergrundfolie zentrale Prinzipien eines inklusiven Religionsunterrichts, wie er von Katharina Kammeyer und Oliver Reis für kooperative Lernsettings entworfen wurde, mitzudenken sind.⁴⁴⁴

Zielgruppe des Konzepts sind Lehrer*innen, die einen dialogisch-konfessionellen Unterricht vorbereiten wollen. Das so entwickelte Konzept einer ‚elementaren,

⁴⁴⁴ Vgl. Kammeyer/Reis, 2017, hier: 149-151: Dabei schlagen sie vor, (1) die Reduktionen der Vielfalt den Schüler*innen offen zu legen, (2) Konfessionalität als spezifische Wissensform zu erhalten, (3) eine Etikettierung nur dann vorzunehmen, wenn diese als Bildungsmedium legitim ist, und (4) auf machtvolle Ladungen von Differenzen aufmerksam zu machen bzw. diese auch zu beobachten. Siehe dazu ausführlicher unter Kapitel 1.3.3.

kompetenzorientierten Lehrstückdidaktik‘ meint dabei, dass dieses Unterrichtsbausteine enthält, welche die Lehrer*innen als Orientierung für die persönliche Reflexion und für die je eigene schulspezifische Adaption verwenden können. Es handelt sich weder um eine Stundenplanung noch um eine konkrete didaktische Umsetzung, wie sie in Unterrichtsbehelfen anzutreffen sind. Als konkrete Schritte wurden fünf Bausteine entworfen:

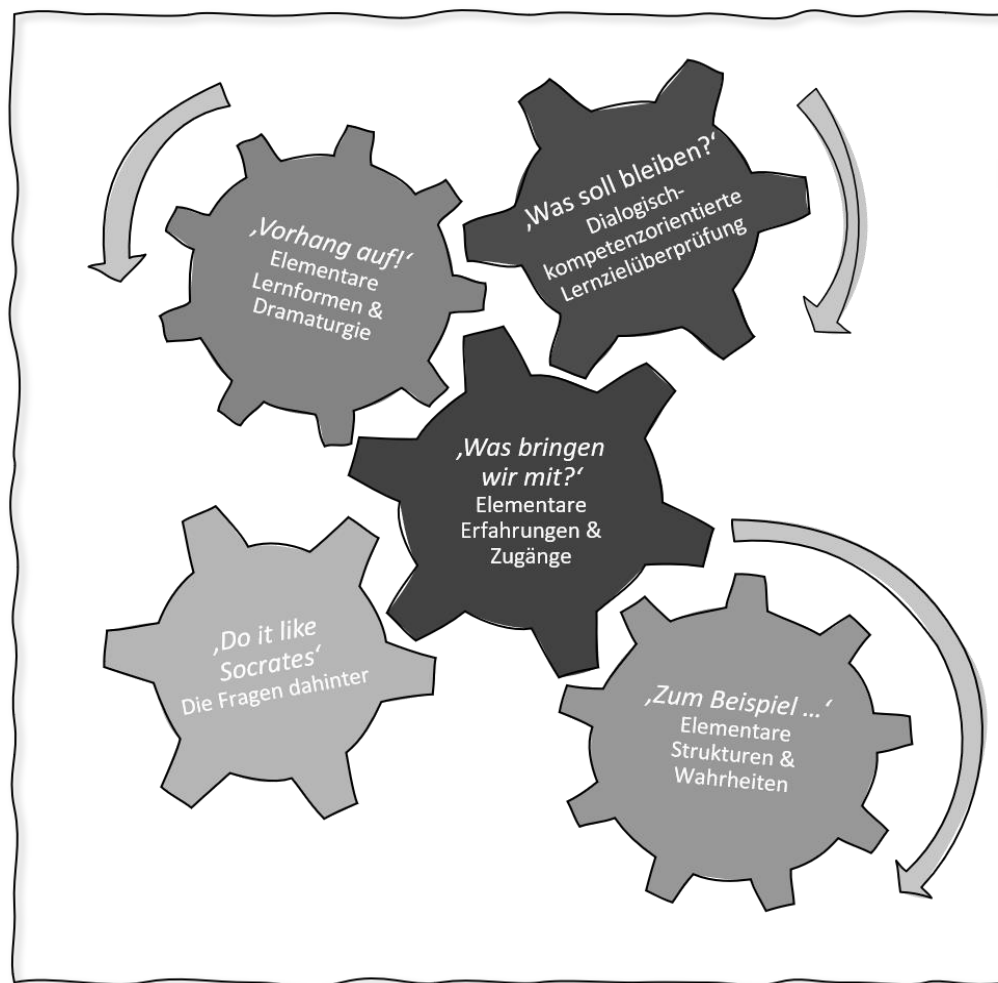


Abbildung 1: Elementare kompetenzorientierte Lehrstückdidaktik (erstellt von FM)

Baustein 1: „Was bringen wir mit?“ Elementare Erfahrungen und Zugänge bei Schüler*innen und Lehrpersonen: Als Ausgang werden die elementaren Erfahrungen und Zugänge gewählt und bewusst auf jene der Schüler*innen und jene der Lehrpersonen verwiesen. Der Fokus auf die Schüler*innen und deren Lernvoraussetzungen versucht dabei das auszugleichen, was in einer Lehrstückdidaktik zu kurz kommt, da diese primär

von „der persönlichen und fachlichen Reflexion“⁴⁴⁵ der Lehrpersonen ihren Ausgang nimmt.

Baustein 2: *„Zum Beispiel...“. Elementare Wahrheiten und Strukturen als konfessionelle Antworten auf (existenzielle) Fragen:* Als zweiter Baustein gilt es den Kern der Sache zu formulieren und sich auf die Suche zu begeben, wo sich korrelative Anknüpfungspunkte für eine unterrichtliche Inszenierung anbieten.⁴⁴⁶ Hierbei gilt es auch die jeweiligen konfessionellen Perspektiven, Spezifika und Gemeinsamkeiten darzustellen. Damit verbindet sich auch das Anliegen einer Lehrstückdidaktik, welche „fachlich zentrale Themen“⁴⁴⁷ in den Vordergrund rücken möchte. Die zentrale Frage ist dabei, welche prägenden Impulse sich nahelegen bzw. welche Themen in diesem Zusammenhang als unerlässlich gelten. Damit verbunden ist auch die Frage bei Englert der „Zugänglichkeit“⁴⁴⁸, worunter er die Verbindung der Eigenlogik der Sache und zugleich die in Baustein 1 aufgeworfene Frage der Verstehensvoraussetzungen sieht, die eben danach fragt, an welchem Punkt sich der Kern der Sache am besten für die Schüler*innen nachvollziehen lässt.

Baustein 3: *„Do it like Socrates!“ Hinter jedem Thema steckt ein Universum an Fragen:* Konfessionen bieten immer auch ihre jeweiligen Perspektiven auf existenzielle Fragen. Aus der Synopse der Lehrpläne ergeben sich hierbei eine Vielzahl konkreter Fragen, die für die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung ausgewählt werden können und wieder mit den Bausteinen 1 und 2 in Dialog gebracht werden müssen. Dieser Baustein versucht also nicht nur eine Brücke zu den beiden vorhergehenden Bausteinen zu schlagen, sondern auch das zu formulieren, was Englert in seiner Lehrstückdidaktik als „Relevanz“⁴⁴⁹ titulierte, da jedes Lehrstück eine klar formulierte Frage benötigt. Baustein 3 kann im Zusammenspiel mit den beiden anderen ein Reservoir an Fragen liefern. Natürlich ist es jedoch in einer weiteren Planung unerlässlich, sich auf eine oder zwei Fragen zu beschränken, aus welchen sich weitere Fragen ergeben werden.

Baustein 4: *„Vorhang auf!“ Welche elementaren Lernformen eignen sich, um welche Fragen dramaturgisch gekonnt zu beantworten?* Die Frage der elementaren Lernform bzw. der geeigneten Dramaturgie, die Verbindung dramaturgischer Elemente und ein

⁴⁴⁵ Englert, 2013, 103.

⁴⁴⁶ Vgl. Schambeck, 2015, 40-66.

⁴⁴⁷ Englert, 2013, 102.

⁴⁴⁸ Englert, 2013,

⁴⁴⁹ Englert, 2013, 121.

Vorausblick auf eine mögliche Inszenierung sind Gegenstand dieses Bausteins. Dabei gilt es, wie in Baustein 3 bereits erwähnt, eine klare Fragestellung für die später zu entwickelnde Dramaturgie zu finden, welche als „[g]rundlegende[s] Muster“⁴⁵⁰ zu konzipieren ist. Dies verweist zurück auf den Kern der Sache in Baustein 2, darf aber auch Baustein 1 nicht vernachlässigen, da eben je nach Beantwortung der Fragen in diesem Baustein auch die Dramaturgie anders umzusetzen sein wird.

Baustein 5: *„Was soll bleiben?“ Dialogisch-kompetenzorientierte Lernzielüberprüfung:* Kompetenzorientierter Unterricht soll immer auch so gestaltet sein, dass die Frage des Outcomes des Unterrichts in den Blick genommen wird. Am Ende soll auch beantwortet werden, welchen Erwartungshorizont ich als Lehrperson habe und wie jene Kompetenzen, die gelernt und geübt werden sollen, überprüft werden können – auch mit Blick auf eine mögliche mündliche Reifeprüfung. So wie Englert nach jedem Lernstück Kompetenzen für Schüler*innen formuliert,⁴⁵¹ will dieser Baustein ebenso Kompetenzziele formulieren, welche helfen, überprüfen zu können, ob man als Lehrperson die Lehr- und Lernziele erreicht hat und welche Adaptionen für zukünftige Lernsettings getroffen werden sollten.

Das Konzept ist so angelegt, dass es zirkulär zu denken ist, wenngleich manche Teilschritte aufeinander aufbauend sind. Dennoch müssen sie immer wieder neu angepasst werden, wie auch die Grafik veranschaulicht: Wird an einem ‚Rädchen‘ gedreht, bewegen sich die anderen mit. Das Konzept will dabei auf der einen Seite alle möglichen Perspektiven auf ein Thema eröffnen, andererseits aber auch helfen, ein Thema so zu konkretisieren, dass dieses für den jeweiligen Unterricht situativ angepasst werden kann. Nicht will dieses Konzept jedoch ein ‚Lehrstück‘ im klassischen Sinn sein:⁴⁵² Konkrete, anschauliche Materialien bleiben zumeist unberücksichtigt; die konkrete Einsatzmöglichkeit aufgrund einer fehlenden konkreten Bezugsgruppe in einer Schule kann nur allgemein beantwortet werden, wenngleich versucht wird, theologische Perspektiven auf den Unterricht hin anzulegen; auf die Dramaturgie kann daher nur ungefähr angedeutet werden, muss sich aber für den Einsatz im Unterricht noch konkretisieren; zudem fehlt eine unterrichtliche Erprobung völlig, es ist auf dem Schreibtisch entstanden und muss sich erst in der Praxis bewähren, mehrfach

⁴⁵⁰ Englert, 2013, 122.

⁴⁵¹ Vgl. z. B. Englert, 2013, 123.

⁴⁵² Vgl. dazu auch die didaktischen Hinweise bei Englert, 2013, 102.

durchgespielt und variiert werden, um zu wissen, welche Komponenten sich nun wirklich für ein Lehrstück eignen.

4 Bausteine einer ‚elementaren, kompetenzorientierten Lehrstückdidaktik‘ zum Thema ‚Taufe‘

Nachfolgend werden die einzelnen Bausteine einer elementaren, kompetenzorientierten Lehrstückdidaktik zum Thema ‚Taufe‘ vorgestellt. Diese orientieren sich an der zuvor entworfenen Architektur und wollen die theoretischen Überlegungen in die Praxis überführen.

4.1 ‚Was bringen wir mit?‘ Elementare Erfahrungen und Zugänge bei Schüler*innen und Lehrpersonen

Erster Baustein sind die Erfahrungen und Lebenswelt-Bezüge von Schüler*innen und Lehrer*innen.⁴⁵³ Zu Beginn stehen hier u. a. folgende Fragen im Zentrum: Wer der Schüler*innen ist getauft? Haben die Schüler*innen selbst eine Taufkerze, einen Taufschein? Wissen sie den Grund ihrer Namensgebung? Sind damit Feste wie der Namenstag verbunden? Haben sie die Taufe jüngerer Geschwister selbst miterlebt? Kennen sie Erwachsene in der Familie oder im Freundeskreis, die sich erst *als* Erwachsene taufen haben lassen? Ist die Taufe als punktuell Ereignis in Erinnerung? Wird die Taufe in der Familie immer wieder thematisiert, z. B. am Namenstag? Wissen sie um die symbolische Bedeutung des Wassers und wenn ja, was verbinden sie damit? Es gilt sich also mit der Frage auseinanderzusetzen, ob Schüler*innen hier einen Lebensweltbezug haben bzw. ob ihnen das Thema Taufe gänzlich fremd ist und kein direkter Bezug vorhanden ist.

Darüber hinaus ist auch die Frage zu stellen, welche Zugänge bzw. Argumentationsweisen die Schüler*innen von Eltern, Verwandten oder Freund*innen in der Frage mitbekommen, warum sie die eigenen Kinder taufen lassen, da dies in der Beurteilung der Frage der Kindertaufe nicht unerlässlich ist.⁴⁵⁴

In Bezug auf (menschliche oder religiöse) Grunderfahrungen legt sich die Annahme nahe, dass den Schüler*innen das Prinzip von Initiationsriten in der Peer-Group bekannt sein dürfte, das Gefühl des ‚Dazugehören-Wollens‘, das mit Aufgaben und ‚ritualisierten‘

⁴⁵³ Henrik Simojoki weist in seinen beispielhaften Ausführungen zur Elementarisierung zur Todesthematik auf die Notwendigkeit hin, auch die Lehrer*innen-Erfahrungen und Lebenswelt-Bezüge mit einzubeziehen, da sie das pädagogische Handeln prägen (vgl. Simojoki, 2018). Auch Bärbel Husmann und Mirjam Zimmermann plädieren in ihrem ‚Leitfaden‘ für konfessionell-kooperatives Unterrichten für eine Selbstvergewisserung zu Beginn der Unterrichtsplanung, indem Lehrer*innen aufgefordert werden, sich selbst wahrzunehmen und sich der eigenen konfessionellen Identität zu erinnern, sowie das eigene Wissen zu überprüfen und wahrzunehmen, wo auch eigene blinde Flecken sind (vgl. Husmann/Zimmermann, 2018).

⁴⁵⁴ Vgl. dazu: Sommer, 2009; Müller, 2010.

Handlungen verbunden ist, aber ebenso die Erfahrung von Inklusion oder Exklusion bzw. Exklusivität. Bekannt könnte ihnen auch die Erfahrung von Reinheit oder Unreinheit, von Sterben oder Neugeburt sein.

Neben diesen Grunderfahrungen gilt es auch die lebensweltlichen Kontexte, in denen RU an der BHS stattfindet, zu beachten. Damit ist gemeint, dass berufsbildende Schulen geprägt sind durch eine starke, anwendungsorientierte Domäne, die häufig auf den Aspekt der Verwertbarkeit und des Nutzens fokussiert. Im Hintergrund steht die Überzeugung, Schüler*innen der BHS sollen auf den ‚harten Arbeitsalltag‘ vorbereitet werden. Zugleich sind BHS tendenziell durch sehr heterogene Schüler*innenpopulationen geprägt, sowohl sprachlich, kulturell und weltanschaulich – mehr als dies oft an den AHS der Fall ist.

Mit Blick auf die Verstehensbedingungen der Schüler*innen in der Sekundarstufe 2 steht zunächst die Frage des Umgangs der Opposition von Übernatürlichem vs. Regelwerk der Naturgesetze (wie dies Theißen 1988 bereits formulierte) und die Frage nach Wirklichkeit.⁴⁵⁵ Hier gilt es festzuhalten, dass das Verständnis von Taufe (ähnlich wie in Wundergeschichten der Bibel) in allen Konfessionen auf eine (wie auch immer geartete) Veränderung der Wirklichkeit abzielt. Fritz Oser und Paul Gmünder wiesen in ihrem Stufenmodell darauf hin, dass sich Jugendliche im Alter zwischen 15 und 19 Jahren eher auf den Stufen 2 (do ut des) mit starker Tendenz zu Stufe 3 (Deismus) bewegen.⁴⁵⁶ Das heißt, dass einerseits noch ein Verständnis vorhanden ist, welches Gott als einen sieht, der durch unser Handeln beeinflussbar ist bzw. wir mit ihm verhandeln können. Mit Blick auf die Taufe würde das z. B. bedeuten, sein Kind taufen zu lassen, damit ihm Gott im Gegenzug ‚Heil‘ zukommen lässt. Die Tendenz hin zum Deismus jedoch legt den Fokus zunehmend auf das Individuum, die Entscheidung liegt grundsätzlich bei ihm. Auf die Taufe bezogen bedeutet dies, dass diese Entscheidung eine grundsätzliche Entscheidung des Individuums ist, ein Eingreifen Gottes ist dafür kaum relevant. Die Erkenntnisse von Jacqueline D. Wooley, Chelsea A. Cornelius und Walter Lacy deuten wiederum auf eine Zunahme von supranaturalen Erklärungen mit dem Lebensalter im Sinne der Frage nach dem *Warum* von Geschehnissen hin.⁴⁵⁷ Auf die Taufe übertragen wäre daher die *Warum*-Frage in den Mittelpunkt zu stellen, also warum kann sie das Leben von Menschen beeinflussen, was ist die dahinterliegende (supranaturale) Dimension oder der (übernatürliche) Sinn; die Frage wie Taufe ‚funktioniert‘ oder ‚wirkt‘ (in einem

⁴⁵⁵ Vgl. Büttner/Dieterich, 2016, 46-48.

⁴⁵⁶ Vgl. Büttner/Dieterich, 2016, 54-67.

⁴⁵⁷ Vgl. Büttner/Dieterich, 2016, 51-53.

naturwissenschaftlichen Sinn verstanden) ist nicht zentral. Dieser, vielleicht auf den ersten Blick, widersprüchliche Umstand (d. h. wie gehen Jugendliche mit der Opposition natürlich – übernatürlich) um, führt schließlich zu den Erkenntnissen des Modells zur Entwicklung von komplementärem Denken von Fritz Oser und Karl Helmut Reich, welche konstatieren, dass sich in der Oberstufe mit zunehmendem Alter ein komplementäres Denken ausbildet, das zur Weiterentwicklung von modellhaften Vorstellungen hin zu einem Verständnis wechselseitiger Verhältnisse zwischen Theologie und Naturwissenschaften führt.⁴⁵⁸ Dieser Umstand sollte bedacht werden, da er Einfluss auf das Verständnis der Wirkung der Taufe nehmen könnte.

Schweitzer et al. halten weiters in ihrer Studie⁴⁵⁹ zum KoKoRU bei Jugendlichen fest, dass diese kein explizit vorhandenes Konfessionsbewusstsein aufweisen. Bezugnehmend auf die Ergebnisse der Grundschule merken sie an, dass erst allmählich von einem konkreten Verständnis über Merkmale und Verhaltensweisen auch ein abstrakteres Verständnis zugänglich wird, das zum Verständnis von „Glaubensweisen“⁴⁶⁰ führen kann. Entwicklung verstehen sie hierbei als Erweiterung der Verstehensweisen von Konfession und des Orientierungsrahmens. Kirche spielt in der Regel jedoch keine Rolle mehr im Alltag bzw. wird klar zwischen Glauben und Kirche unterschieden, wobei ersterer nicht auf letztere angewiesen ist. Jugendliche sind durch starke (religiöse) Individualisierung geprägt und fragen dezidiert nach dem Nutzen von Glauben.⁴⁶¹

Neben diesem Fokus auf die Schüler*innen sollten sich auch die Lehrpersonen selbst befragen, welches Verständnis, welcher Zugang zu Taufe für sie leitend ist und warum, welche Prägungen und Vorerfahrungen dazu geführt haben und wann sie sich zuletzt bewusst damit auseinandergesetzt haben. Auch dies spielt in der Unterrichtsvorbereitung eine wesentliche Rolle.

4.2 ‚Zum Beispiel...‘. Elementare Wahrheiten und Strukturen als konfessionelle Antworten auf (existenzielle) Fragen

Bevor über das Thema ‚Taufe‘ in konfessioneller Ausdifferenzierung nachgedacht wird, ist zu fragen, unter welcher Perspektive ‚Taufe‘ überhaupt betrachtet werden kann?⁴⁶²

⁴⁵⁸ Vgl. Büttner/Dieterich, 2016, 97-102.

⁴⁵⁹ Schweitzer et al., 2006, insbes. 46-54.

⁴⁶⁰ Ebd., 48.

⁴⁶¹ Vgl. auch: Großegger, 2017, 9 und 13.

⁴⁶² Die hier genannten Perspektiven orientieren sich am Überblick, wie ihn Oliver Reis für Sakramente liefert; dort jedoch nur aus katholischer Perspektive (vgl. Reis, 2015b, 343).

Wird ein semiotischer Zugang gewählt, so wird der Aspekt der Zeichenhaftigkeit der Taufe in den Vordergrund rücken (Taufe als Zeichen für etwas). Unter offenbarungstheologischer Perspektive erhält die Offenbarung, die Heilige Schrift, breiteren Raum (Was wird durch die Taufe ans Licht gehoben?). Ein anthropologischer Zugang rückt Fragen des Verständnisses vom Menschsein an sich in den Fokus (Was bedeutet die Taufe mit Blick auf den Menschen? Welches Menschenbild verbirgt sich dahinter?) Aus supernaturalistischer Sicht wird nach der Möglichkeit der realen Wirkung der Taufe gefragt (Was bewirkt sie ‚an sich‘?). Ein sozial-orientierter Blickwinkel wiederum legt den Schwerpunkt stärker auf Aspekte von Gemeinschaft (Was bedeutet Taufe für Gemeinschaft?).

Weiters muss hier die Frage beantwortet werden, welchen Kern der Inhalt enthält und welche Bedeutung er für Schüler*innen erhalten *kann*? Gerade hier gilt es das Augenmerk auf das theologische Verständnis der einzelnen Konfessionen zur Taufe zu legen, worin ihre Spezifika, aber auch ihre Gemeinsamkeiten liegen, und was aus dialogisch-konfessioneller Perspektive hier gelernt werden könnte.

Zugleich sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass innerhalb der Kirchen oft keine einheitlichen Positionen zur Taufe vorhanden sind, sondern zahlreiche theologische Streitigkeiten und Diskussionen (z. B. Karl Barths tauftheologischer Entwurf in der protestantischen Tradition, etc.) im Hintergrund stehen, die (auch im Unterricht) nie alle in Detail ausgewiesen werden können. Es wurde daher versucht, zentrale Punkte zusammenzufassen, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

4.2.1 Ökumenische Perspektive: ‚Lima-Erklärung‘⁴⁶³

1982 verabschiedete die Kommission für Glauben und Kirchenverfassung des Ökumenischen Rates der Kirchen das meist unter dem Namen ‚Lima-Erklärung‘ bekannt gewordene Dokument mit dem Namen ‚Konvergenzerklärung über Taufe, Eucharistie und Amt‘. Im ersten Teil des Dokuments wird dabei vor allem die Frage der Kinder- und Mündigentaufe, der gegenseitigen Anerkennung und der Unwiederholbarkeit der Taufe behandelt, indem vor allem Gemeinsamkeiten hervorgehoben werden (Einsetzung der Taufe durch Jesu im Missionsbefehl; Taufe als lebenslanges Hineinwachsen in den Glauben). Theologische und konfessionelle Differenzen rücken eher in den Hintergrund

Daneben ließen sich aber auch noch andere Perspektiven ausführen, die an dieser Stelle nicht näher beschrieben werden können: religionsgeschichtliche, bibel-theologische, ritual-phänomenologische, frömmigkeitsgeschichtliche, kirchenrechtliche oder eine ethische Perspektive. Vor allem die letztgenannten fließen in den konfessionellen Darstellungen mit ein.

⁴⁶³ Vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen, 1982; Harasta, 2012, 166-167; Hardt, 2006, 607-608.

(Gläubigentaufe vs. apostolische Tradition der Säuglingstaufe; Erbsündenthematik; Frage von Zeichen und Gnade; Taufe als Gabe); dies geschieht dabei vor allem aus der Erfahrung heraus, einen Dialograum offen halten zu wollen. Nichtsdestotrotz betonte die baptistische Kirche die Ausschließlichkeit ihrer Praxis der Mündigentaufe (bzw. Erwachsenentaufe) und es kam in dieser Frage auch zu keiner Einigung. Die Erklärung betonte auch den engen Zusammenhang zwischen Taufe und Abendmahl bzw. Eucharistie und ruft dabei diejenigen Kirchen zu einer vertiefenden Reflexion über die Konsequenzen der Taufe als volle Eingliederung in die Kirche auf. Es wird zugleich betont, dass christliche Unterweisung niemals als abgeschlossen gedacht werden kann, im Kontext der Kindertaufe jedoch von den Kirchen besondere Umsicht und Engagement der Gemeinden bei der Unterweisung erforderlich ist.

4.2.2 Altkatholische Perspektive⁴⁶⁴

Die altkatholische Tradition sieht in der Taufe die Linie zur prophetischen Tradition der Sündenvergebung. Taufe ist somit eng mit Buße und Umkehr verbunden, indem sich die Gläubigen in der Taufe dem Tod und der Auferstehung Jesu übereignen. Zentral ist aber jedoch der Geschenkcharakter, welcher jedoch durch Umkehr und Werke der Liebe Ausdruck finden muss. Zugleich ist die Taufe ein Initiationsakt im Sinne der Aufnahme in die endzeitliche Gemeinde, indem die Getauften zu einem Leib in Christus mit allen anderen Gläubigen vereint sind. Sie ist nicht nur ein äußeres Symbol, sondern befreit wirklich von den Sünden. Durch die Taufe werden die Gläubigen christusförmig und erhalten Anteil am allgemeinen Priestertum. Dabei erhält die Gemeinde auch eine wichtige Funktion in der Leitung von Taufwerber*innen und Neugetauften.

4.2.3 Evangelische Perspektive⁴⁶⁵

Zentrales Moment der protestantischen Tradition ist die Frage nach der Rechtfertigung des Sünders durch Christus ohne alle Verdienste in völliger Passivität des Menschen. Die Taufe ist daher ein Abwaschen der Sünden des Menschen, was zugleich ihre Wirksamkeit bezeichnet bzw. das wirksame Handeln Gottes. Luther selbst kennt nur ein Grundsakrament, nämlich die Sündenvergebung in der Verwirklichung Jesu Christi. Die Taufe ist vielmehr nur Konkretion dieser Sündenvergebung. Mit ihr geht der ‚Herrschaftswechsel‘ von der Sünde zu Jesus Christus hin einher. Zugleich ist damit aber erst ein Anfang gesetzt zu einem Prozess, welcher sich im Tod vollenden wird, weswegen

⁴⁶⁴ Vgl. Arx, 1989; Küry, 1966, 185-187.

⁴⁶⁵ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland, 2008; Kerner, 2009; Harasta, 2012, 137-159; Stuflesser, 2004, 141-154; Hardt, 2006, 602-605; zur Mühlen, 2001; Spinks, 2001; Kühn, 2001; Cornehl, 2001; Faber, 2006b.

Luther auch vom lebenslangen und täglichen ‚unter die Taufe kriechen‘ spricht. Der Glaube allein macht die Person würdig, weswegen auch hier besonders darauf verwiesen wird, dass die Taufe reinen Geschenkcharakter hat. In ihren Ausführungen betont Eva-Maria Faber, dass die evangelische Theologie sich vor allem auf die personalen Kategorien beziehe. Gottesbeziehung in der Taufe wird dadurch hergestellt, weil die Getauften Anteil an der Sohn-Beziehung Jesu zum Vater erhalten. Sie stiftet Beziehung zu Jesus, wird als Aufnahme in die Gemeinschaft der Gerechtfertigten gedacht und gliedert zugleich in eine konkrete Konfessionskirche ein. Damit verbunden ist die priesterliche Würde, welche alle Gläubigen zu allen Diensten in der Kirche befähigt.

4.2.4 Freikirchliche Perspektive⁴⁶⁶

Zentrales Moment freikirchlicher⁴⁶⁷ Tauftheologie ist die Begabung mit dem Heiligen Geist. Taufe wird daher nicht so sehr als Ritual oder Sakrament zur Sündenvergebung verstanden, sondern ist Ausdruck der persönlichen Bekehrung und äußerliches Zeichen für die ‚Geistestaufe‘ (auch ‚Geisttaufe‘, ‚Geisterneuerung‘, ‚Geist-Erfahrung‘ oder ‚Tauferneuerung‘ genannt). Getauft werden demnach nur mündige Gläubige und keine Säuglinge bzw. Kinder. Als Geistestaufe wird die Befreiung aus Unterdrückung verstanden, die persönlich und je individuell erfahren wird und die sich auch äußerlich und physisch ausdrückt (physisches und spirituelles Heil und Heilung; Zungenrede). Sie weist auf ein nahendes Weltende hin, womit zugleich der Missionsauftrag einhergeht. Wichtig ist aber auch hier, dass die Bekehrung des Menschen allein dem Handeln Gottes zuzuschreiben ist und keine freie Entscheidung des menschlichen Willens darstellt. Mit der Taufe geht aber ein radikal neuer Lebenswandel einher.

4.2.5 Orthodoxe Perspektive⁴⁶⁸

Das orthodoxe Taufverständnis lässt sich deutlich an der liturgischen Form ablesen, da diese eine zentrale Rolle in Leben und Theologie der Kirche ausmacht. So zeichnet sich die orthodoxe Tauffeier durch die Absage an den Satan, ein dreimaliges Untertauchen des ganzen Körpers und einer passiv formulierten Taufformel aus (‚getauft wird der Diener Gottes N.N. ...‘). Zentral ist auch die enge Verbindung zur Myronsalbung, die im katholischen Bereich der Firmung entspricht, und die Salbung des Täuflings am ganzen

⁴⁶⁶ Vgl. Harasta, 2012, 160-161; Hardt, 2006, 605-606 und 614-615; Zimmerling, 2009, 44-73.

⁴⁶⁷ Die Bezeichnung ‚Freikirchen‘ umschreibt in Österreich einen Bund mehrerer christlicher Gemeinden und Gemeinschaften, namentlich die Baptistengemeinde, die Elia Christengemeinde, den Bund Evangelikaler Gemeinden, die Freie Christengemeinde – Pfingstgemeinde und die Mennoniten.

⁴⁶⁸ Vgl. Döpmann, 2010, 204-207; Basdekis, 2007, 81-82; Lorgus/Dudko, 2009; Harasta, 2012, 164-165; Hardt, 2006, 597-600.

Körper bedeutet sowie der Empfang der Eucharistie. Taufe, Myronsalbung und Eucharistie werden daher als enge Verbindung gesehen. Taufe wird verstanden als Mysterion, als Geheimnis der Gegenwart Gottes, welches auch durch den Verstand nicht zu begreifen ist, weswegen auch nichts gegen eine Säuglingstaufe aus orthodoxer Sicht spricht. Unabhängig vom Glauben der Beteiligten ist die Taufe als Ritual wirksam. Der passive Charakter des Empfangs der Taufe ist zentral. Im dreimaligen Untertauchen wird das Sterben für die Sünde nicht nur symbolisch, sondern auch real wirklich vollzogen. Im Tod der Taufe sterben die Getauften den ‚großen Tod‘ für die Sünde – verstanden als gottfeindliche zerstörte Beziehung – und vollziehen zugleich die Auferstehung in Christus, die den Beginn eines neuen Lebens verheißt. Taufe ist also ein Werkzeug, das das ganze Heil vermittelt, nämlich das Sterben für die Sünde und die damit einhergehende Vergebung, die Wiedergeburt und Übereignung an und Vereinigung mit Christus als Beginn des neuen Lebens, die Teilhabe am Geist Gottes und die Eingliederung in die Kirche Christi, welche nur in der orthodoxen Kirche vollzogen werden kann. Bei einem Übertritt in die orthodoxe Kirche wird nur aus Gründen der Heilsökonomie und aufgrund des Liebesgebots auf eine Wiedertaufe verzichtet.

4.2.6 Römisch-katholische Perspektive⁴⁶⁹

Auf Seiten katholischer Theologie kommt vor allem die ontologische Verwandlung in den Blick. Getaufte werden seinsmäßig in Tod und Auferstehung Jesu hineingenommen und dadurch in den Leib Christi selbst eingegliedert. Getaufte sind daher nicht nur personal, sondern auch seinsmäßig mit Christus verbunden, und da Christus nie ohne die Kirche ist, sind sie in die Kirche eingegliedert. Dies wird theologisch als ‚sakramentales Mitsterben‘ bezeichnet, womit zugleich die Verheißung der Auferstehung einhergeht. Als Frucht der Taufe (d. h. nicht deren vorausgehende Bedingung) ist die Vergebung der Sünden (aller bis dahin begangenen Sünden und der Ursünde, auch Erbsünde genannt, also die unheilvolle Verstrickung des Bösen in der Welt). Die Taufe ist zuvorderst ein Geschenk – nämlich als Annahme als Kind Gottes. Es wird aber betont, dass die Getauften auf dieses Geschenk antworten müssen – Taufe ist daher verbunden mit einem ‚Indikativ‘ (Zusage der Gnade) und einem ‚Imperativ‘ (ethische Forderung). Durch die Anteilnahme am allgemeinen Priestertum, welche die Taufe spendet, sind die Getauften auch zur Verkündigung und Sendung berufen.

⁴⁶⁹ Vgl. Faber, 2006a; Haslinger, 2000, 164-184; Hardt, 2006, 600-602 und 608-612; Harasta, 2012, 162-164; Fürst, 2008, 99-218; Bärsch, 2009; Sattler, 2009. Eine zeitgenössische Reflexion über die Taufe liefert auch: Sattler, 2013.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die katholische Kirche in einem eigenen Dokument auf das Lima-Dokument reagiert hat.⁴⁷⁰ Dieses sei in gewissen Punkten unzureichend, aber dennoch ein bedeutender Schritt in der ökumenischen Bewegung. Festgehalten wird unter anderem, dass noch kein voller Konsens erreicht worden ist und im Dokument selbst eine „vollständige systematische Behandlung von Taufe, Eucharistie oder Amt“⁴⁷¹ fehle. Der apostolische Stuhl weist darauf hin, dass sich das Dokument in vielen Punkten des Ökumenismusdekrets ‚Unitatis Redintegration‘ widerspiegelt. Kritisch wird angemerkt, dass die Taufe nicht als Eingliederung in eine konkrete kirchliche Gemeinschaft verstanden wird, auch das Heil von Ungetauften unerwähnt bleibt, und nicht geklärt ist, ob und warum alle Menschen Sünder*innen seien. Darüber hinaus werden auch terminologische Unschärfen kritisch erwähnt und teilweise erläutert.⁴⁷² Dies betrifft unter anderem den Begriff der Erwachsenentaufe: Im Lima-Dokument ist die Rede von der Taufe Gläubiger und der Taufe von Kindern. Dies sei jedoch nicht zutreffend, da eher zwischen der Taufe Erwachsener und von Kindern unterschieden werden müsste.⁴⁷³

4.3 ‚Do it like Socrates!‘ Hinter jedem Thema steckt ein Universum an Fragen

Rudolf Englert plädiert für sokratisches Fragen im Sinne einer Mäeutik, um bei Schüler*innen eigenständige Denkprozesse anzuregen. Auf die Analyse der Lehrpläne zurückblickend, verbergen sich beim Thema ‚Taufe‘ hinter jedem konfessionellen Anliegen spezifische Fragen, die aus der jeweiligen konfessionellen Perspektive beantwortet werden wollen. Natürlich können nie alle dieser Fragen beantwortet werden, sie können allerdings für die weitere Unterrichtsvorbereitung und auch für den Unterricht selbst als Inspirationsquelle dienen:

- Was bedeutet es, dass die Taufe Zeichen der Nähe Gottes ist? Was meint die Aussage der ‚Nähe Gottes‘ überhaupt? Und was ist ein ‚Zeichen‘?
- Wenn die Taufe als so wichtig erachtet wird, kann dann nur ein*e getauft*e Christ*in eine Beziehung zu Gott haben? Was geschieht mit ungetauften Menschen? Was passiert mit andersgläubigen Menschen?

⁴⁷⁰ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1994.

⁴⁷¹ Ebd., 8.

⁴⁷² Vgl. ebd., 17-21.

⁴⁷³ Ebd., 20.

- Was heißt es, dass der Mensch vor Gott ‚gerechtfertigt‘ werden muss und warum ist die Taufe dazu notwendig bzw. einzig legitimes Mittel?
- Was meint die Aussage, die Taufe befreie von der ‚Erbsünde‘?
- Warum soll die Taufe ein Zeichen der Nachfolge sein? Was bedeutet dies für das Leben und den Alltag von Christ*innen?
- Welche Konsequenz hat die Taufe verstanden als Aufnahme in die Kirche? Was bedeutet dies fürs Christ*in-Sein? Wer wird hier wo und warum aufgenommen?
- Worin liegt der Unterschied zwischen der Geist- und Wassertaufe? Welches Verständnis davon lässt sich in der Apostelgeschichte von der Geisttaufe nachzeichnen?
- Aus welchem Grund soll ich mein Kind taufen lassen? Welche Bedeutung und welche Konsequenzen hat es für die (religiöse) Erziehung?
- ...

Die Liste mit Fragen ließe sich noch verlängern. Sie zeigt jedoch wie viele Fragen und Konzepte sich hinter dem Stichwort ‚Taufe‘ verbergen. Da niemals alle Aspekte behandelt werden können – dies funktioniert auch im monokonfessionellen Unterricht nicht – wurden für die weiteren didaktischen Überlegungen zwei Fragen herausgegriffen:

- 1. Aus welchem Grund soll ich mein Kind taufen lassen? Welche Bedeutung und welche Konsequenzen hat es für die (religiöse) Erziehung?*
- 2. Worin liegt der Unterschied zwischen der Geist- und Wassertaufe? Welches Verständnis davon lässt sich in der Apostelgeschichte von der Geisttaufe nachzeichnen?*

Diese Auswahl mag auf den ersten Blick willkürlich erscheinen; sie lässt sich jedoch plausibilisieren. Die erste Frage zielt mit Blick auf Kompetenzorientierung auf eine konkrete Anwendungssituation ab. Als Ausgangssituation werden die Erfahrung und die Frage vieler junger Erwachsener genommen, ob sie ihr Neugeborenes taufen lassen sollen oder nicht. Je nach konfessioneller Zugehörigkeit wird diese Frage unterschiedlich beantwortet werden. Im Hintergrund steht die Kompetenzdimension 1 (‚Menschen und ihre Lebensorientierung‘) und die darin beschriebene interkonfessionelle Kompetenz 2:

„Die Schüler/innen können religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen. Sie (er)kennen und verstehen Sprach-, Kommunikations- und Gestaltungsformen, die für das religiöse Selbst- und Weltverständnis charakteristisch sind.“

Ein direkter Bezug ist zum evangelischen und katholischen Lehrplan in der Synopse hergestellt worden. Der evangelische Lehrplan formuliert in der konfessionellen Kompetenz als Ziel die Reflexion von Gottesvorstellung und Ausdruck der Gottesbeziehung. Der katholische vor allem die Reproduktion und Deutung des Sakramentenverständnisses als ‚Nähe Gottes‘. Auf inhaltlicher Ebene wird im katholischen Lehrplan die Kindertaufe explizit genannt.

In diesem Zusammenhang erschließt sich nun auch die zweite Frage: Die Unterscheidung von Wasser- und Geisttaufe ist für die Freikirchen essenziell für die Begründung der Erwachsenentaufe als einzig legitime Form der Taufe. Daraus ergibt sich schließlich auch die Überlegung, ob das eigene Kind wirklich getauft werden muss/soll/darf oder es am Ende des Tages gar keinen Unterschied macht, da sich durch die Geisttaufe später zeigen wird, ob das Kind zum Christ*insein berufen ist oder nicht? Dies wirft dann allerdings die Frage auf, wozu es dann die Wassertaufe benötigt. Ziel einer didaktischen Bearbeitung der beiden Fragen ist daher, „gleichrangig eingespielte fachlich-inhaltliche und subjektiv-biografische Perspektiven miteinander zu verschränken und in der Bearbeitung [des Lerngegenstandes] selbst standpunktfähig zu werden“⁴⁷⁴. Auf die Lehrpläne bzw. auf die Lehrplansynopse bezogen wird hier die Kompetenzdimension 2 (‚Gelehrte und gelebte Bezugsreligion‘) und zwei interkonfessionelle Kompetenzen ins Zentrum gerückt:

„1. Die Schüler/innen können die zentrale Botschaft, die Grundbegriffe, die Aussagen der wichtigsten Texte bzw. Lehren, sowie entscheidende Phasen und geschichtliche Schlüsselereignisse ihrer Religion/Konfession, wiedergeben und deuten. Sie können in der Fülle des Einzelnen religionsspezifische bzw. theologische Leitmotive entdecken.“

3. Die Schüler/innen können Grundformen religiöser Praxis (z.B. Rituale bzw. religiöse Riten und Feiern) in ihrer allgemeinen und persönlichen Bedeutung beschreiben und reflektieren.

Gefordert wird darin also einerseits die Reproduktion zentraler Botschaften, Begriffe und Leitmotive und andererseits eine Reflexion religiöser Praxis, wie sie z. B. die Taufe darstellt. Dies spiegelt sich auch in den einzelnen konfessionellen Kompetenzen aller fünf Konfessionen (außer alt-kath.) wider. Eine detaillierte Erarbeitung von konkreten Kompetenzzielen für den Unterricht wird weiter unten bei 4.5. vorgenommen und braucht an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden.

⁴⁷⁴ Woppowa/Zimmermann, 2018, 7.

4.4 ‚Vorhang auf!‘ Eine Frage geeigneter elementarer Lernformen und Dramaturgie

Schließlich gilt es sich als Lehrer*in der elementaren Lernformen zu vergewissern und sie in eine geeignete Dramaturgie zu überführen. Unter elementaren Lernformen verstehen Friedrich Schweitzer, Sara Haen und Evelyn Krimmer nicht unbedingt nur konkrete Methoden im Sinne eines Methodenrepertoires (wobei die Grenzen durchaus fließend sind), sondern meinen damit ein Ausloten jener Aspekte, die angemessen sind, Lehr- und Lernziele zu erreichen, und zugleich dem Inhalt und den Subjekten gerecht werden.⁴⁷⁵ Hans Mendl betont an dieser Stelle, Schüler*innen zu freien und vielfältigen Äußerungsmöglichkeiten zu animieren,⁴⁷⁶ indem affektive, kognitive und handlungsorientierte Aspekte in den Blick genommen werden. Hierbei ist die Frage der kreativen Gestaltung und methodischen Vielfalt, und der Möglichkeiten der Initiierung kontinuierlicher dialogischer Prozesse zu stellen.⁴⁷⁷

Verwiesen sei jedoch auch auf Rudolf Englerts⁴⁷⁸ Prinzip der *Dramaturgie*, welches versucht ein Lehrstück einem Theaterstück nachzuempfinden und eine sinnvolle Dramaturgie zu entwickeln. Konkret bedeutet dies, hilfreiche Hinweise bei Verständnisproblemen einzuspielen, durch unterschiedliche Materialien und Szenerien ein kunstvolles Arrangement zu schaffen, den unterrichtlichen Prozess durch eine gut und vorausschauende Perspektive zu planen, mögliche Schnittstellen wie Leerstellen zu bedenken, ohne dabei jedoch *den* letztgültigen Weg im Blick zu haben. Der Unterricht soll Aneignungsräume offen halten, anstatt durch Übersteuerung Lernen zu behindern.

Welche Besonderheit ergibt sich dann aus dem Thema ‚Taufe‘ unter der genannten Perspektive? Wodurch kann den Schüler*innen ein geeigneter Lern-Weg zum Thema eröffnet und dabei ihre eigenen Zugänge berücksichtigt werden? Wo und wie ist der Moment des Dialogs im Sinne des ‚Dialogisch-Konfessionellen‘ zu denken?

Zum einen ist festzuhalten, dass sich zahlreiche Überschneidungen und Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen ergeben. Bereits das Lima-Dokument zeigt die zahlreichen Übereinstimmungen der Kirchen. Zum anderen müssen die je verschiedenen konfessionellen Akzente bedacht werden. Besonders zwei Zugänge bieten sich besonders an: Zum einen verweist die aufgeworfene Frage auf einen sozial-orientierten Zugang, da

⁴⁷⁵ Vgl. insbes. Schweitzer/Haen/Krimmer, 2019, 18-19 und 44-45.

⁴⁷⁶ Vgl. Mendl, 2002, 71-72.

⁴⁷⁷ Vgl. Woppowa, 2018b, 145-146.

⁴⁷⁸ Vgl. Englert, 2013, 69-71.

der Aspekt der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Konfessionen/einer Gruppe bei Schüler*innen sicherlich vorgebracht werden wird. Zum anderen wird auch ein anthropologischer Zugang einzuspielen sein, welcher sich mit der Frage beschäftigt, welches Menschenbild hier im Hintergrund steht. Sind sich die Konfessionen grundsätzlich darüber einig, dass der Mensch ein in sündhaften Verstrickungen geborenes Wesen ist, wird die Frage der Bekehrung und der damit im zusammenhängenden Befreiung in der Taufe konfessionell unterschiedlich beantwortet, wobei sich eben die beiden Pole ‚Kindertaufe‘ versus ‚Gläubigentaufe‘ herauskristallisieren. Zu finden ist daher ein Lernweg, der auf kognitiver Ebene der Reproduktion die verschiedenen Spezifika und Gemeinsamkeiten erarbeiten lässt, z. B. durch Auszüge aus liturgischen Texten oder kurzen Ausschnitten theologisch-systematischer Darstellungen, andererseits jedoch eine existenzielle Komponente nicht vermissen lässt.

Im Sinne der genannten Frage nach der Kindertaufe biete sich eine Dilemmasituation⁴⁷⁹ als geeigneter Weg an, wodurch die affektive Seite des Lernens berührt wird: dies kann durch eine Vignette⁴⁸⁰ oder Fallstudie⁴⁸¹ als Gruppenarbeit zu bearbeiten sein. Diese Dilemmasituation könnte die Frage eines konfessionell-verschiedenes Paares umfassen, ob das Kind getauft werden soll. Die Schüler*innen hätten dann geeignete Argumente dafür und dagegen zu finden und ihre persönliche Position darzulegen.

Ein anderes Anlass-Beispiel könnte eine (fiktive) persönliche Erzählung eines Bekehrungserlebnisses eines*einer freikirchlichen Christ*in sein, das zu einer Diskussion über die Erwachsenentaufe versus Kindertaufe führen könnte.

Auch Taufmotive von Eltern und eine Diskussion darüber könnten mit einbezogen werden, indem die Legitimität der einzelnen Motive angefragt und argumentativ erschlossen wird. Hier wird je nach konfessioneller Perspektive die Antwort unterschiedlich ausfallen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass es einerseits verschiedene fachliche Perspektiven gleichrangig einzuspielen gilt und andererseits die Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten und Blickwinkeln ermutigt werden sollen und so ihre eigene konfessionelle/weltanschauliche Sicht mit einbringen und dazu Stellung zu beziehen können.

⁴⁷⁹ Vgl. Pirker, 2013.

⁴⁸⁰ Vgl. Schratz/Meyer-Drawe/Rumpf, 2012.

⁴⁸¹ Vgl. Pirker, 2012.

4.5 ‚Was soll bleiben?‘ Dialogisch-kompetenzorientierte Lernzielüberprüfung

Am Ende sollte eine ‚elementare, kompetenzorientierte Lehrstückdidaktik‘ auch die Frage nach dem Lernziel bzw. den zu erwerbenden Kompetenzen stellen. In der Lehrplansynopse wurde bereits konstatiert, dass manche Kompetenzformulierungen für den konkreten Unterricht ungeeignet sind und maximal als Orientierungspunkte für die Entwicklung konkreter Kompetenzen und Learning-Outcomes dienen können. In Anlehnung an die Lernzieltaxonomie von Marzano und Kendall, wie sie auch Jan Woppowa heranzieht⁴⁸², wurde daher eine Kompetenzmatrix entworfen. Diese umfasst nicht nur die mentalen Prozesse und adäquate Operatoren, sondern die verschiedenen Anforderungsniveaus genauso wie konkrete Impulsfragen und Kompetenzformulierungen inklusive eines dazugehörigen Erwartungshorizonts nach Niveaustufen. Ziel ist es, eine differenzierte Lernzielüberprüfung vornehmen zu können, um als Lehrperson zukünftige Lernarrangements besser/anders planen zu können. Der Kompetenzmatrix liegt ein zuvor formuliertes Learning-Outcome zur Bearbeitung einer Fallgeschichte zur Frage der Legitimität der Kindertaufe zugrunde:

Tabelle 5: Learning-Outcome zum Thema 'Taufe'

Die Schüler*innen bearbeiten in einer Gruppenarbeit eine Fallgeschichte zur Frage der Legitimität der Kindertaufe, indem sie ...

- (1) ... zentrale theologische Motive zur Taufe verschiedener Konfessionen anhand einfacher Fachtexte erarbeiten,
... diese zentralen theologischen Motive wiedergeben,
... und sie in ihrer konfessionellen Ausprägung vergleichen und erklären.
- (2) ... anhand eines freikirchlichen Zeugnisses die Unterscheidung zwischen Wasser- und Geisttaufe beschreiben,
... und diese Unterscheidung dem Konzept von Kinder- und Erwachsenentaufe zuordnen.
- (3) ... für sich persönliche Motive für oder gegen eine Kindertaufe festhalten und durch nachvollziehbare Argumente erklären und verteidigen,
... diese persönlichen Motive mit den konfessionellen Standpunkten in Beziehung setzen,

⁴⁸² Vgl. Woppowa, 2018b, 113-116.

... Besonderheiten und Unterschiede der jeweiligen Argumente erläutern

... und am Ende in der Gruppe eine klare Stellungnahme verfassen und für oder gegen die Kindertaufe optieren,

... und diese ihre Option argumentativ untermauern,

(4) ... nach Abschluss des Lernprozesses (weniger) hilfreiche Momente des Lernprozesses benennen

... und eine Checkliste mit hilfreichen Tipps für zukünftige Gruppen-Lernprozesse entwerfen.

Das Learning-Outcome legt dabei vier inhaltliche Schwerpunkte fest, die sich in den Kompetenzformulierungen widerspiegeln. (1) Neben den theologische Motiven im ersten Punkt, fokussiert Punkt (2) auf die Differenzierung zwischen Wasser- und Geisttaufe als zentrales Moment freikirchlicher Konzeption. In Punkt (3) wird die persönliche Stellungnahme und die Verbindung zwischen (1), (2) und (3) in den Blick genommen und Punkt (4) weist auf die Ebene der Meta-Reflexion des Lernprozesses hin. Dieser letztgenannte Punkt ist jedoch eher als Zusatz zu sehen und nicht unbedingt als notwendiger Bestandteil des Learning-Outcomes zu verstehen.

Von diesem Learning-Outcome ausgehend wurde eine lernzieltaxonomische Kompetenz-Matrix entworfen (vgl. Tabelle 6 auf der nächsten Seite). Dabei wird davon ausgegangen, dass vor allem die Level 1 bis 4 von allen Schüler*innengruppen im Religionsunterricht umgesetzt werden können. Level 5 und 6 sind nur als ‚Zusatz‘ formuliert und können für besonders ‚begabte‘ Schüler*innen bzw. Gruppen mit einbezogen werden.

Tabelle 6: Kompetenzmatrix zum Thema 'Taufe'

Taxonomie- stufen	Mentaler Prozess	Operator	Anforderungs- niveau	Impuls- frage	Kompetenzformulierung
Level 1	Abrufen	wiedergeben	Reproduktion (= Perzeption)	Was gibt es?	Die Schüler*innen können zentrale theologische Motive der Taufe verschiedener Konfessionen wiedergeben .
Level 2	Verstehen	erläutern, erklären	Transfer (= Kognition)	Warum ist es so?	Die Schüler*innen können zentrale theologische Motive der Taufe verschiedener Konfessionen erklären .
Level 3	Analyse	vergleichen, differenzieren	Transfer (= Kognition)	Wie und warum kann man es auch anders denken?	Die Schüler*innen können zentrale theologische Motive der Taufe der verschiedenen Konfessionen vergleichen und Unterschiede in den theologischen Aussagen herausarbeiten .
Level 4	Wissens- nutzung	anwenden, entwerfen	Wissensanwend- ung, Problemlösung (= Interaktion & Partizipation)	Wofür benötige ich das?	Die Schüler*innen können ihr Wissen über die Taufe anwenden , indem sie mit begründeten Argumenten die Frage nach der Kindertaufe aus konfessioneller und persönlicher Perspektive beantworten.
Level 5	Meta-kognition	reflektieren, organisieren	Reflexion des Lernprozesses (= Kognition & Interaktion)	Was und wie habe ich gelernt?	<i>Die Schüler*innen können einen Gruppenarbeitsprozess unter Anleitung selbständig organisieren und nach Abschluss reflektieren, welche Momente im Lernprozess besonders/gar nicht hilfreich waren.</i>
Level 6	Kritisches Selbst	prüfen, begründen	Persönliche Einschätzung, Relevanz, eigene Motivation (= Interaktion & Partizipation, Performanz)	Was hat das mit mir zu tun?	<i>Die Schüler*innen können ihre persönliche Einschätzung und ihre eigene Motivation sowie die persönliche Relevanz der Frage der Taufe von Kindern prüfen und begründen.</i>

Um als Lehrperson überprüfen zu können, ob das, was im Unterricht als Ziel formuliert war, auch erreicht wurde, soll ein Erwartungshorizont (EH) im Sinne des Niveaustufenmodells helfen (Tabelle 7). Indem der EH sowohl auf Kompetenzformulierungen, wie auch auf das Learning-Outcome referenziert, wird es der Lehrperson erleichtert einschätzen zu können, (1) was bereits erreicht wurde, (2) wo es Schwierigkeiten gab und (3) wo in zukünftigen Lehr-/Lernprozessen vielleicht ein vertiefender Fokus gelegt werden sollte. Dies kann folglich auch im Sinne der von Englert eingemahnten Frage der Kompetenzerweiterung gelesen werden.⁴⁸³ Diejenigen Kompetenzen, welche noch nicht ausreichend erworben wurden, wäre es in einem

⁴⁸³ Siehe dazu die Ausführungen in 3.3.1.

zukünftigen Lernprozess so einzubinden, dass dadurch eine Erweiterung der Kompetenz stattfinden kann.

Tabelle 7: Erwartungshorizont im Niveaustufenmodell

	Erwartungshorizont im Niveaustufenmodell
(A) EH wurde vollständig erfüllt.	Alle zentralen theologischen Motive der Taufe werden zutreffend erfasst, systematisch beschrieben und können ihren unterschiedlichen konfessionellen Ausformungen zugeordnet und erklärt werden. Die Frage der Kindertaufe wird ausführlich und systematisch beantwortet, indem sowohl zahlreiche konfessionelle wie auch persönliche Motive und Argumente miteinander verwoben werden und die Argumentation gut nachvollziehbar ist. <i>Die persönliche Relevanz der Frage wird geprüft und durch systematische und klar nachvollziehbare Argumente untermauert. Außerdem wird auf Einwände gegen die Argumentation eingegangen und nachvollziehbar verteidigt. Der Gruppenarbeitsprozess liefert ein gut elaboriertes Ergebnis, alle Mitglieder der Gruppe sind gleichwertig im Arbeitsprozess involviert, der Prozess verläuft systematisch und zu großen Teilen eigenständig. Ein Reflexionsprozess über (weniger) hilfreiche Momente im Lernprozess findet statt, diese können exakt ausgewiesen werden und für einen späteren Lernprozess festgehalten werden.</i>
(B) EH wurde in überwiegendem Maße erfüllt.	Die wesentlichen theologischen Motive der Taufe werden erfasst, beschrieben und können ihren unterschiedlichen konfessionellen Ausformungen zugeordnet und erklärt werden. Die Frage der Kindertaufe wird ausführlich beantwortet, indem konfessionelle wie auch persönliche Motive und Argumente nebeneinander genannt werden. <i>Die persönliche Relevanz der Frage wird geprüft und ist durch einige nachvollziehbare Argumente untermauert. Einwände gegen die Argumentation können jedoch kaum verteidigt werden. Der Gruppenarbeitsprozess liefert ein schematisch abgearbeitetes Ergebnis, alle Mitglieder der Gruppe sind gleichwertig im Arbeitsprozess involviert, der Prozess verläuft systematisch, bedarf aber regelmäßiger Unterstützung. Ein Reflexionsprozess über (weniger) hilfreiche Momente im Lernprozess findet statt und wird ausgewiesen, ohne jedoch die Ergebnisse auf zukünftige Prozesse zu übertragen.</i>
(C) EH wurde größtenteils erfüllt.	Theologische Motive der Taufe werden selektiv zutreffend erfasst, beschrieben und in ihren unterschiedlichen konfessionellen Ausformungen größtenteils dargestellt. Die Frage der Kindertaufe wird beantwortet und hauptsächlich durch persönliche und wenige konfessionelle Argumente untermauert. Es wird die persönliche Relevanz der Frage in Grundzügen erläutert und ebenso durch einzelne Argumente untermauert. <i>Der Gruppenarbeitsprozess verläuft produktiv und liefert ein befriedigendes Ergebnis, die Arbeit wird gerecht aufgeteilt, wenngleich einzelne Mitglieder mehr einbringen als andere. Ein Reflexionsprozess über (weniger) hilfreiche Momente im Lernprozess findet in wenig systematischer Weise statt.</i>
(D) EH wurde ansatzweise erfüllt.	Theologische Motive der Taufe werden in unvollständiger Weise zusammengefasst, aber nur teilweise korrekt wiedergegeben. Es werden konfessionelle Unterschiede in Teilaspekten genannt und erklärt, allerdings nicht systematisch. Die Frage nach der Kindertaufe wird zwar beantwortet, aber nicht durch konfessionelle und persönliche Argumente untermauert. <i>Die Frage nach der persönlichen Relevanz wird kurz benannt, geht aber über eine kurze Meinungsäußerung nicht hinaus. Im Gruppenarbeitsprozess wird ein Ergebnis erarbeitet, allerdings sind nicht alle Mitglieder gleich eingebunden. Ein Reflexionsprozess über (weniger) hilfreiche Momente im Lernprozess findet kaum statt.</i>

(E) EH wurde nur unzureichend erfüllt.	Theologische Motive der Taufe werden wahllos zusammengefasst und nicht korrekt wiedergegeben. Weder kann erklärt werden, worin konfessionelle Unterschiede liegen, noch wird die Frage nach der Kindertaufe nachvollziehbar beantwortet. <i>Die Frage nach der persönlichen Relevanz kommt nicht zur Sprache. Der Gruppenarbeitsprozess verläuft chaotisch und es findet kein Reflexionsprozess über (weniger) hilfreiche Momente im Lernprozess statt.</i>
--	---

Der kursiv gedruckte Teil bezieht sich wiederum auf die Taxonomiestufen 5 und 6 und wird nicht als zwingend für die Durchführung des Unterrichtskonzepts gesehen.

Dies würde für das Thema ‚Taufe‘ z. B. heißen: Nach Ende des Lernprozesses wurde die Niveaustufe (C) erreicht:

„Theologische Motive der Taufe werden *selektiv* zutreffend erfasst, beschrieben und in ihren unterschiedlichen konfessionellen Ausformungen *größtenteils dargestellt*.“

In einem zukünftigen Unterricht wäre darauf Wert zu legen, dass die Schüler*innen Niveaustufe (B) erreichen können:

„Die *wesentlichen* theologischen Motive der Taufe werden erfasst, beschrieben und können ihren unterschiedlichen konfessionellen Ausformungen *zugeordnet* und *erklärt* werden.“

Das bedeutet, die Schüler*innen sollen nicht nur *selektiv* theologische Taufmotive beschreiben können, sondern die *wesentlichen* Motive *beschreiben*, der jeweiligen konfessionellen Ausformung *zuordnen* und *erklären* können.

Dies ist jedoch nicht nur auf die gesamte Klasse anzulegen, sondern auch auf die Schüler*innen als Individuen. Denn in der Praxis werden manche Schüler*innen problemlos Niveaustufe (A) erreichen, manche vielleicht nur Niveaustufe (C). Für die Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse können Lehrpersonen daher den bisherigen Weg daraufhin befragen, wie er verändert werden müsste, um die Kompetenz zu erweitern, aber auch, was bereits gut funktioniert hat und daher weiterhin so umgesetzt werden kann.

4.6. Zusammenfassung

Es wurde versucht eine ‚elementare, kompetenzorientierte Lehrstückdidaktik‘ als möglichen didaktischen Weg zu konkretisieren und nachvollziehbar zu machen. Stets wurde dabei versucht sowohl den Anforderungen des Inhalts als auch den Anforderungen der Subjekte (Schüler*innen, Lehrer*innen) und der besonderen Situation des dk:RU gerecht zu werden.

Durch die Behandlung konfessioneller Perspektiven im Zuge des Einspielens der jeweiligen konfessionellen Standpunkte möchte dieser didaktische Weg von einer voreiligen konfessionellen Etikettierung bei Schüler*innen Abstand nehmen, sodass auf ihre persönlichen Zugänge Bezug genommen werden kann. Diese sollen sie mit den konfessionellen Sichtweisen ins Gespräch bringen, ohne sich im Vorhinein darauf festzulegen zu müssen. Vielmehr wurden der argumentative Austausch und Dialog durch offene Lernformate in den Vordergrund gerückt. Die Schüler*innen sind dabei selbst als Akteur*innen tätig. Dies erfordert von Seiten der Lehrpersonen jedoch ein gutes Auge dafür zu haben, wo die SuS Unterstützung benötigen bzw. auch wieviel an Eigenaktivität den SuS zuzutrauen ist, um sie weder zu unter- noch zu überfordern. Es wurde daher auch in der Kompetenzentwicklung darauf Acht gegeben, verschiedene Kompetenzstufen und Niveaus einzubauen und Mindestanforderungen zu formulieren. Mit Blick auf die Lernzielüberprüfung bzw. Kompetenzüberprüfung tritt der starke Fokus auf die kognitive Ebene in den Vordergrund. Diese Schieflage soll durch eine gewisse emotionale Affizierung der Schüler*innen durch konkrete Anwendungssituationen und Problemlöseaufgaben entschärft werden.

In Bezug auf den angewandten Lernbegriff stand die Einbindung verschiedener Ebenen immer im Hintergrund der Überlegungen. So sollten die SuS natürlich einerseits auf inhaltlich-fachlicher Ebene, andererseits genauso auf methodisch-strategischer, sozial-kommunikativer und persönlicher Ebene lernen können. Dies geschah auch vor dem Hintergrund, die SuS zu einem nachkritischen Glauben⁴⁸⁴ zu führen. Mit Verweis auf Englert ist daher die Bildung von Begriffen, die im Zusammenhang mit der Taufe (Wasser- und Geisttaufe, Erwachsenen- und Kindertaufe, etc.) genauso relevant wie der Bezug auf bereits vorhandenes Wissen und Erfahrungen. Gerade das Thema der Taufe eignet sich aufgrund der konfessionellen Kontroversen gut, um auf der einen Seite konfessionelle Spezifika zu erarbeiten, aber auf der anderen Seite auch gemeinsame Verbindungslinien zu entdecken, wodurch sich ein ‚genetischer‘ Aufbau bzw. Erweiterung von Perspektiven im Sinne Englerts ermöglicht.⁴⁸⁵

Greifen wir auf das in dieser Arbeit bereits besprochene Verständnis von ‚ökumenisch‘ als ‚den eigenen Horizont erweiternd‘ auf, kann der eingeschlagene didaktische Weg als solcher bezeichnet werden, nicht allein aufgrund der Vielfalt an Zugängen. Das

⁴⁸⁴ Vgl. Englert, 2013, 91-94

⁴⁸⁵ Vgl. dazu auch die Ausführungen unter Kapitel 3.3.3.

„dialogische Moment“ kommt dabei nicht allein dadurch zustande, dass z. B. Lehrpersonen unterschiedlicher Konfessionen zusammenarbeiten oder die Schüler*innen gemeinsam über ein konfessionelles Thema sprechen, sondern durch die Momente der gemeinsamen „Wahrheitssuche“ bzw. im Austausch über persönliche „Gesinnung“ und „Haltung“ und wie sich diese in Position zu konfessionellen Perspektiven verhalten. Der didaktische Weg ist daher grundsätzlich offen gestaltet worden, indem über gemeinsame Aspekte genauso gesprochen wird, wie über verschiedene Perspektiven und Positionen als Lernchancen, ohne eben die SuS im Voraus auf eine konfessionelle Position festzulegen. Dennoch bedeutet Dialog eben auch, Position zu beziehen, und es sind zentrale Ziele der Konzeptionen die SuS genau dorthin auch zu führen.

Da zahlreiche Aspekte stark reduziert und auf zwei zentrale Fragen fokussiert werden mussten, gilt es dies den Schüler*innen im Unterricht offen zu legen, wodurch sich eventuell noch einmal etwas an der Unterrichtskonzeption ändern kann, wenn diese bestimmte Aspekte einfordern und besprechen möchten. Die Gefahr eines zu plakativen Verständnisses von konfessionellen Positionen ist immer gegeben, genauso wie die Gefahr eines hierarchischen Gefälles, wie bereits weiter oben ausgeführt wurde.

Zusammenfassend wurde allerdings deutlich, dass die Auseinandersetzung viele fruchtbare Momente in sich birgt. Eine didaktische Umsetzung und eine empirische Überprüfung wäre hier wünschenswert und kann zu einer produktiven Weiterentwicklung beitragen, damit am Ende tatsächlich ein „Lehrstück“ im Sinne Englerts entwickelt werden kann.

5 Conclusio

Am Ende dieser Arbeit soll noch einmal ein zusammenfassender Blick zurück über den gegangenen Weg geliefert werden, der Chancen, Möglichkeiten, Grenzen, Stolpersteine und offene Fragen artikuliert, sowohl in Bezug auf die Lehrplansynopse als auch in Bezug auf die didaktische Konzeption.

5.1 Chancen und Möglichkeiten

Die Arbeit an der Lehrplansynopse hat gezeigt, dass sich viele Schnittstellen zwischen den fünf Konfessionen erkennen lassen.⁴⁸⁶ Zudem wurden auch die jeweiligen Spezifika sichtbar, die als stimulierende Anregungen für unterschiedliche Unterrichtssettings und Konzeptionen dienen können. Aus der Fülle an Fragen wird zum einen deutlich, wie verschieden und bunt christlicher Glaube ist und welchen Reichtum das Christentum mit sich bringt. Zum anderen wurde auch offenkundig, dass Glaube und Konfessionen immer eingebettet sind in eine gelebte Praxis, sei es, dass existenzielle Fragen aufgeworfen werden, die beantwortet werden möchten.⁴⁸⁷ Die Suche der Antwort kann dabei über verschiedene (konfessionelle) Wege führen und bietet so auch eine kognitive Herausforderung für Schüler*innen in ‚ökumenischer‘ (den eigenen Horizont erweiternd) wie in ‚dialogischer‘ (Unterschiede als Lernchancen wahrnehmen) Weise. Gerade dadurch kann auch einer sich immer wieder anbietenden Harmonisierung widerstanden werden.⁴⁸⁸

Verschiedene konfessionelle Perspektiven fordern auch die Lehrpersonen heraus, sich mit der eigenen Konfession und der eigenen konfessionellen Perspektive auseinanderzusetzen und den eigenen Blickwinkel durchkreuzen zu lassen. Dies bietet die Chance, auch als Lehrperson, Christentum neu zu entdecken und zu erfahren.⁴⁸⁹

Der Versuch das Thema ‚Taufe‘ mehrperspektivisch anzugehen, konnte es ermöglichen, Schüler*innen nicht per se auf ihre eigene Konfession (bzw. konfessionelle Nicht-Zugehörigkeit) zu reduzieren, sondern ihnen zuerst die Möglichkeit zu geben, von einem ‚neutralen‘ Standpunkt aus sich dem Thema und der Problemstellung zu nähern und dann in weiter Folge dazu Stellung zu beziehen. Mit Blick auf die zunehmend wachsende Zahl

⁴⁸⁶ Siehe dazu Kapitel 2.6.2.

⁴⁸⁷ Siehe dazu Kapitel 4.3.

⁴⁸⁸ Siehe dazu Kapitel 4.2.

⁴⁸⁹ Siehe dazu Kapitel 4.1.

konfessionell ungebundener Schüler*innen scheint dies ein Gebot der Stunde, da nicht von vornherein Schüler*innen auf eine Position fixiert werden müssen.

Darüber hinaus ist es gruppendynamisch sicherlich auch vielfach von Vorteil, wenn zum einen die Klasse nicht mehr in Gruppen getrennt werden muss (was eine organisatorische Erleichterung darstellt) und zum anderen Religion nicht von Beginn an als trennendes Faktum erlebt wird.⁴⁹⁰

5.2 Grenzen und Stolpersteine

Die großen gesellschaftlichen Umwälzungen bringen auch, vor allem im urbanen Raum, eine Veränderung der religiösen Landschaft mit sich. Konfessionelle Bindungen werden immer weiter abnehmen oder sogar ganz wegfallen und die Zahl der Menschen ohne religiöses Bekenntnis weiter zunehmen.⁴⁹¹ Lehrpersonen können eine kirchliche Sozialisation nicht mehr als selbstverständlich voraussetzen und müssen daher auch viel grundsätzliches Wissen in den Religionsunterricht einspeisen. Darüber hinaus kann es auch zu einer zunehmenden Polarisierung im Sinne eines Konfessionalismus führen. Mit beidem muss im Religionsunterricht umgegangen werden. Dies erfordert beide Pole im Blick zu behalten. Im Fall interkonfessioneller Lerngruppen bedeutet dies jedoch zusätzlich für die Lehrperson, verschiedene konfessionelle Lesarten des christlichen Glaubens einspielen zu müssen, was voraussetzt, dass diese zumindest grundlegend darüber Bescheid wissen. Ohne geeignete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie einer vermehrten Thematisierung in der Ausbildung wird sich dies daher nur schwer bewerkstelligen lassen, da der schulische Alltag wenig bis kaum Zeit und Ressourcen für eine vertiefte Auseinandersetzung übrig lässt.

Mit der konfessionellen Perspektive hängt jedoch auch zusammen, dass diese die Lehrperson immer schon im Voraus prägt: sowohl in der Unterrichtsvorbereitung als auch im unterrichtlichen Handeln. Es bedarf daher eines ständigen Reflexionsprozesses über die eigene konfessionelle Prägung. Selbst eine Lehrplansynopse, welche vorgibt neutral auf fünf verschiedene Lehrpläne zu blicken, kann nicht davor bewahren, die anderen wieder mit der eigenen konfessionellen Brille zu lesen. Es müssten daher im Falle des Delegationsunterrichts Austauschräume für jene Lehrer*innen im Schuljahr eingerichtet

⁴⁹⁰ Siehe dazu auch aktuell den (medialen und politischen) Diskurs um den Ethik- versus Religionsunterricht.

⁴⁹¹ Vgl. Zulehner, 2020, 84-86.

werden, in denen sie sich über Themen, Unterrichtsarrangements und die eigene konfessionelle Prägung austauschen und in der Peergroup Feedback geben können.⁴⁹²

Die Erstellung der Lehrplansynopse sah sich mit verschiedenen Schwierigkeiten konfrontiert. Am schwierigsten war jedoch die unterschiedliche Ausgestaltung der einzelnen Lehrpläne, welche einen Vergleich nur mühsam zustande bringen lassen, vor allem, wenn der Anspruch erhoben wird, wie er dieser Arbeit zu Grunde liegt, die Synopse möglichst wenig aus der eigenen konfessionellen Perspektive durchzuführen, sondern einen ‚neutraleren‘ Standpunkt, wie dies die 14 interkonfessionellen Kompetenzziele darstellen, aufzusuchen. Doch auch die Arbeit mit den Kompetenzformulierungen erwies sich als teilweise sehr schwierig und problematisch, da die Lehrpläne immer noch stark von einer ‚Stoff-Logik‘ her gedacht und konzipiert sind. Als besonders herausfordernd erschien dabei die Frage, wie mit dem Lehrplan für den altkatholischen Religionsunterricht umgegangen werden soll, da dieser nicht nur 30 Jahre alt ist, sondern auch keinen kompetenzorientierten Bezug aufweist. Hier wird dringend eine Neukonzipierung empfohlen, auch, um einen zeitgemäßen altkatholischen Religionsunterricht zu gewährleisten. Wünschenswert wäre jedoch eine generelle Überarbeitung aller konfessionellen Lehrpläne nach einem einheitlichen Schema und geeigneter Operatoren, um eine Synopse in der Zukunft für die Lehrpersonen zu erleichtern. Außerdem wäre es zukunftsweisend, wenn diese Kompetenzformulierungen in regelmäßigen Abständen auch empirisch überprüft und, wenn notwendig, angepasst werden würden.

Die Entwicklung des didaktischen Konzepts hat versucht, möglichst alle Perspektiven gleichermaßen zu berücksichtigen. Dies geschah, zumindest an der Oberfläche, auf Kosten nicht-kognitiver Dimensionen des Lernens. Das Konzept fokussierte hauptsächlich auf die kognitive Ebene, was jedoch in sich die Gefahr birgt, zu einem religionskundlichen Unterricht zu verkommen. Genau dies will ein dk:RU nicht sein. Es gilt daher, sich immer wieder der konfessionellen Verortung zu vergewissern und neben rein kognitiven Lernaufgaben auch andere Lerndimensionen zu beachten (in den Kompetenzrastern meist als Performanz und Partizipation ausgewiesen), wenngleich diese nur schwer überprüft werden können. Zum anderen wäre jedoch auch die Vernachlässigung kognitiver anregender Lernbeispiele nicht Ziel des dk:RU. Dieser

⁴⁹² Dies wird z. B. an der KPH Wien/Krems im Rahmen der Lehrer*innen-Fortbildung immer wieder angeboten.

möchte zum Perspektivenwechsel anregen und kann dies in einer Kombination von kognitiven und kreativen Lernarrangements tun.

Als großer Stolperstein bzw. Herausforderung wird sich in der Praxis die Situation der Majoritäts- und Minoritätsverhältnisse in der Klasse erweisen. Mehrheiten geraten immer leichter in den eigenen Blick. Minderheiten werden zu leicht als eigene Gruppe klassifiziert bzw. Otheringprozessen unterworfen. Umgekehrt können diese Otheringprozesse auch von der Minderheit mit Blick auf die Mehrheit stattfinden. Dafür ein wachsames Auge zu haben, ist wichtig, aber genauso herausfordernd und kann nur langsam habituell erworben werden (z. B. im Austausch mit anderen Kolleg*innen, in der Fortbildung etc.).⁴⁹³

5.3 Offene Fragen und Ausblick

Neben den Chancen, Möglichkeiten, Stolpersteinen und Grenzen ergeben sich am Ende auf Zukunft hin auch eine Reihe offener Fragen.

Erstens steht hier die Frage des großen Aufwandes der Unterrichtsvorbereitung auf Seiten der Lehrer*innen, der auch durch eine Synopse nicht gelöst ist. Der Aufwand, der hier von den Lehrpersonen gefordert wird, ist nur schwer im Unterrichtsalltag aufzubringen. Damit zusammen hängt auch das Fehlen didaktischer Materialien. Wenngleich diese Diplomarbeit einen möglichen Zugang zum Thema ‚Taufe‘ eröffnen kann, löst dies das Grundproblem natürlich nicht, da während eines Schuljahres viele verschiedene Themen besprochen werden. Es sollten daher in den nächsten Jahren noch mehr Energie und Ressourcen in die Erarbeitung solcher didaktischer Unterstützungsmaterialien fließen. Dies kann jedoch nicht von einer Person allein bewerkstelligt, sondern sollte von einer ökumenisch aufgestellten Gruppe über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden. Dazu wäre es hilfreich, wenn sich diese Gruppe bzw. die beteiligten Konfessionen am dk:RU auf ein Grundgerüst einigen würden, auf welches die Arbeitsgruppe aufbauen kann. Das hier vorgelegte didaktische Konzept könnte eine mögliche Herangehensweise bieten, verschiedene Themen didaktisch auszuarbeiten und anderen Kolleg*innen, die am dk:RU beteiligt sind, zur Verfügung zu stellen.

Es wurde bei den Problemstellungen bereits darauf hingewiesen, dass eine Neukonzeption aller Lehrpläne nach einheitlichem Schema, einheitlicher Operatorenlogik

⁴⁹³ Siehe dazu Kapitel 1.3.3.

und empirischer Überprüfung als zukunftsweisend erachtet wird, und braucht an dieser Stelle nicht mehr näher ausgeführt werden.

Es lässt sich abschließend festhalten, dass kooperative Modelle wie der dk:RU vor allem für den urbanen Raum sicher eine zukunftsfähige Lösung sind, allerdings weiterentwickelt werden müssen. Damit verbunden ist auch die Frage der Öffnung hin auf andere Konfessionen und Religionsgemeinschaften (z. B. muslimischer und alevitischer Religionsunterricht). Ein weiterer Ausbau des dk:RU wird jedoch neben viel Fleiß der Lehrpersonen auch Zeit, Geld und personelle wie materielle Ressourcen kosten. Darüber hinaus müssen die konfessionellen Religionsdidaktiken sich weiter auf den ‚Weg‘ machen hin zu einer ökumenischen Religionsdidaktik, um die Fragen des kooperativ-konfessionellen Religionsunterrichts der Zukunft adäquat beantworten zu können.⁴⁹⁴ Die hier vorgelegte Konzeption konnte deutlich machen, dass sich ein solcher Weg nicht nur lohnt, sondern für alle Beteiligten auch sehr bereichernd sein kann. Denn wenn Schüler*innen und Lehrer*innen unterschiedlicher Konfessionen gemeinsam lernen, wird am Ende nicht nur weniger getrennt gelernt, sondern die Möglichkeit eröffnet, gemeinsam mehr zu lernen.

⁴⁹⁴ Vgl. Schambeck/Simojoki/Stogiannidis, 2019.

Anhang

Anhang 1: Übersichtstabelle kooperativer Modellversuche in Österreich	124
Anhang 2: Operatoren	125
Anhang 3: Interkonfessioneller Kompetenzraster (2013)	127
Anhang 4: Analysetabelle der 14 interkonfessionellen Kompetenzziele	128
Anhang 5: Lehrplansynopse zum Thema ‚Taufe‘	131
Anhang 6: Leitfragen der Elementarisierung	134

Anhang 1: Übersichtstabelle kooperativer Modellversuche in Österreich

Angaben der (erz-)diözesanen Schulämter auf die informelle Anfrage zu interkonfessionellen Unterrichtsmodellen im Schuljahr 2018/19

(Erz-) Diözese	Schularten ¹	Anzahl der Klassen	Team- teaching	Delegations- unterricht	Andere ²	rk	ev	ak	orth	fk	andere
Wien	VS, ZIS, BBI, WMS, PPTS, NMS, AHS, BMS, BHS	79	29	52		x	x	x	x	x	
Salzburg ³											
Eisenstadt	VS	18			18	x	x		x	x	isl.
Feldkirch	VS, MS	14	0	0	14	x	x				
Gurk- Klagenfurt	FBS, IS, VS, NMS, AHS	16 ⁴	0	2	21	x	x		x	x	isl.
Innsbruck ³											
Linz ³											
St. Pölten	HLS, FSB	8	3	5	0	x	x				
Anteil direkt (Ges.: 144)			32	59	53						
Anteil relativ (%)			22	41	37						

¹ Legende:

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule	IS	International School
BBI	Bundes Bildungsinstitut	MS	Mittelschule
BHS	Berufsbildende Höhere Schule	NMS	Neue Mittelschule
BMS	Berufsbildende Mittlere Schule	PPTS	Private Polytechnische Schule
FBS	Fachberufsschule	VS	Volksschule
FSB	Fachschule für Sozialberufe	WMS	Wiener Mittelschule
HLS	Höhere Lehranstalt für Sozialberufe	ZIS	Inklusive Schule

² darunter fallen alle Modelle, die nicht dem Teamteaching oder Delegationsunterricht zuzuordnen sind, wie z.B. Projektbezogene Zusammenarbeit der verschiedenen konfessionellen Religionsunterrichtsgruppen.

³ keine Angaben verfügbar.

⁴ teilweise keine genauen Daten über die Klassenzahl verfügbar; Anzahl ist daher ein Schätzwert.

Anhang 2: Operatoren

Die hier wiedergegebenen Operatoren und deren Definition ist diejenige, wie sie in der Handreichung der Fachinspektor*innen in Rückgriff auf die EPA der Kultusministerkonferenz in Deutschland erstellt und leicht adaptiert wurde:⁴⁹⁵

Anforderungsbereich I: Reproduktion

Operatoren	Definition
aufzählen, (be-)nennen, wiedergeben, zusammenfassen	Kenntnisse (Fachbegriffe, Daten, Fakten, Modelle ... oder ausgewählte Elemente, Aspekte, Merkmale) und Aussagen unkommentiert angeben oder Sachverhalte, Strukturen und Prozesse begrifflich präzise ausführen
Skizzieren	einen bekannten oder erkannten Sachverhalt oder Gedankengang in seinen Grundzügen ausdrücken
Formulieren Darstellen Aufzeigen Wiedergeben	wesentliche Aspekte eines Sachverhaltes im logischen Zusammenhang unter Verwendung der Fachsprache darlegen oder den Gedankengang, die Hauptaussage eines Textes, einer Position mit eigenen Worten ausdrücken
Beschreiben	die Merkmale eines Bildes oder eines anderen Materials mit Worten in Einzelheiten schildern
Zusammenfassen	die Kernaussagen eines Textes komprimiert und strukturiert darlegen

Anforderungsbereich II: (Reorganisation und) Transfer

Operatoren	Definition
Analysieren Untersuchen	Materialien, Sachverhalte, Elemente, Strukturmerkmale oder Zusammenhänge kriterienbezogen, aspektgeleitet (= unter gezielter Fragestellung) systematisch erschließen
Anwenden	einen bekannten Sachverhalt oder eine bekannte Methode auf etwas Neues beziehen
In Beziehung setzen, gegenüber stellen	durch vorgegebene oder selbst gewählte Gesichtspunkte begründete Zusammenhänge herstellen bzw. Beziehungen herausarbeiten
auswerten	Einzelaspekte zu einer abschließenden Gesamtaussage zusammenführen
charakterisieren	Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben und diese dann unter einem bestimmten Gesichtspunkt zusammenführen
einordnen, zuordnen, gliedern	einen (bekannten oder erkannten) Sachverhalt in einen neuen oder anderen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel, Gesetz, ...) stellen und deuten oder eine Position, die in einem Text vertreten wird, unter Verweis auf andere Textstellen und in Verbindung mit Vorwissen bestimmen
erklären, erläutern, entfalten	Sachverhalte, eine These, ... durch Wissen und Einsichten bzw. durch zusätzliche Informationen und Beispiele nachvollziehbar veranschaulichen
belegen, nachweisen, begründen	Aussagen durch Textstellen oder bekannte Sachverhalte bzw. durch Argumente und Beispiele stützen
herausarbeiten, ermitteln, erschließen	aus Materialien, aus Aussagen eines Textes bestimmte Sachverhalte oder Positionen herausfinden (erkennen und darstellen), auch wenn sie nicht explizit genannt werden; ev. auch Zusammenhänge zwischen diesen herstellen
deuten, interpretieren	sachgemäß Sinnzusammenhänge aus Materialien erschließen
vergleichen	Sachverhalte einander gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede herauszufinden bzw. nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln und darstellen
widerlegen	Argumente dafür anführen, dass eine Behauptung, ein Konzept oder eine Position nicht haltbar sind

⁴⁹⁵ BMUKK, 2012, 36–39.

Anforderungsbereich III: Reflexion und Problemlösung

Operatoren	Definition
erörtern	die Vielschichtigkeit eines (Beurteilungs-)Problems erkennen und darstellen, dazu Thesen aufstellen, Argumente formulieren, nachvollziehbare Zusammenhänge herstellen und dabei eine begründete Schlussfolgerung erarbeiten (dialektische Erörterung) bzw. zu einer vorgegebenen Problemstellung eine reflektierte, kontroverse Auseinandersetzung führen und zu einer abschließenden begründeten Bewertung gelangen
Beurteilen Bewerten Stellung nehmen	den Stellenwert von Sachverhalten oder Prozessen in einem Zusammenhang bestimmen, um kriterienorientiert zu einem begründeten Sachurteil oder/und zu einem begründeten Werturteil zu gelangen, welches auf der Reflexion individueller und philosophisch-ethischer Wertmaßstäbe, die ihrerseits Pluralität gewährleisten, beruht
Erörtern	die Vielschichtigkeit eines Beurteilungsproblems erkennen und darstellen, dazu Thesen erfassen bzw. aufstellen, Argumente formulieren, nachvollziehbare Zusammenhänge herstellen und dabei eine begründete Schlussfolgerung erarbeiten (dialektische Erörterung)
Prüfen Überprüfen	Inhalte, Sachverhalte, Vermutungen oder Hypothesen auf Grundlage eigener Kenntnisse oder mithilfe zusätzlicher Materialien auf ihre sachliche Richtigkeit bzw. auf ihre innere Logik hin untersuchen
Sich auseinander setzen, diskutieren	zu einem Sachverhalt, zu einem Konzept, zu einer Problemstellung oder zu einer These etc. eine Argumentation entwickeln, die zu einer begründeten eigenen Bewertung führt
problematisieren	Widersprüche herausarbeiten, Positionen beziehen oder Theorien aufstellen und diese begründet hinterfragen
entwerfen	ein Konzept in wesentlichen Zügen erstellen
Konsequenzen aufzeigen Perspektiven entwickeln	zu einem Sachverhalt oder zu einer Problemstellung ein konkretes Lösungsmodell, eine Gegenposition, ein Lösungskonzept oder einen Regelungsentwurf argumentativ und schlüssig skizzieren bzw. Schlussfolgerungen ziehen; Perspektiven, Modelle, Handlungsmöglichkeiten, Konzepte u.a. entfalten.
gestalten	Aufgabenstellung produktorientiert bearbeiten; z. B. entwerfen von eigenen Ideen für Reden, Strategien, Beratungsskizzen, Karikaturen, Szenarien und anderen medialen Produkten, Entwickeln eigener Handlungsvorschläge und Modelle

Anhang 3: Interkonfessioneller Kompetenzraster (2013)

Kompetenz- bereiche Kom- petenz- dimensionen von Religion	Wahrnehmen und beschreiben (Perzeption)	Verstehen und deuten (Kognition)	Gestalten und handeln (Performanz)	Kommunizieren und (be)urteilen (Interaktion)	Teilhaben und entscheiden (Partizipation)
Menschen und ihre Lebensorientierung	- Die Schüler/innen sind in der Lage, sich selbst, ihr Lebensumfeld und die Welt mit ihren Chancen, Problemen, Grenzen und Entwicklungsmöglichkeiten offen und differenziert wahrzunehmen und diese Wahrnehmung zum Ausdruck zu bringen. - Die Schüler/innen können religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen. Sie (er)kennen und verstehen Sprach-, Kommunikations- und Gestaltungsformen, die für das religiöse Selbst- und Weltverständnis charakteristisch sind. - Sie erkennen die vielfältigen Dimensionen religiösen Denkens und Handelns und reflektieren die unterschiedlichen Zugänge zur Religion sowie verschiedene Ausdrucksformen von Spiritualität.				
Gelehrte und gelebte Bezugsreligion	- Die Schüler/innen können die zentrale Botschaft, die Grundbegriffe, die Aussagen der wichtigsten Texte bzw. Lehren, sowie entscheidende Phasen und geschichtliche Schlüsselereignisse ihrer Religion/Konfession* wiedergeben und deuten. Sie können in der Fülle des Einzelnen religionsspezifische bzw. theologische Leit motive entdecken. - Die Schüler/innen sind in der Lage, zwischen verschiedenen kulturellen Ausprägungen ihrer Religion zu differenzieren, deren Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zu erkennen und sensibel darzustellen. - Die Schüler/innen können Grundformen religiöser Praxis (z.B. Rituale bzw. religiöse Riten und Feiern) in ihrer allgemeinen und persönlichen Bedeutung beschreiben und reflektieren. - Die Schüler/innen können eigene religiöse Vorstellungen auf Grund der zentralen Deutungsmuster ihrer Religion* reflektieren. Sie können wichtige Grundlagen anderer Religionen/Konfessionen/Weltanschauungen darlegen.				
Religion in Gesellschaft und Kultur	- Die Schüler/innen sind in der Lage, die zentralen Deutungsmuster ihrer Religion* mit den Deutungsmustern anderer religiöser Traditionen/Weltanschauungen/Weltbilder in Beziehung zu setzen. - Auf Basis ihres Wissens und der erworbenen dialogischen Grundhaltung sind die Schüler/innen in der Lage, in der (religions)pluralen Gesellschaft mit Angehörigen anderer Kulturen, Konfessionen und Religionen respektvoll zu kommunizieren. - Die Schüler/innen können verschiedene (religiös fundierte) Modelle ethischen Handelns beschreiben und beurteilen. - Die Schüler/innen sind fähig, auf der Basis religiöser Grundwerte zu ethischen Konflikten sowie den damit verbundenen gesellschaftlichen Diskursen Stellung zu nehmen.				
Religiöse und weltanschauliche Vielfalt	- Die Schüler/innen sind fähig, die zentrale Botschaft und die Deutungsmuster ihrer Religion* als relevant für das Leben des/der Einzelnen und das Leben in der Gemeinschaft aufzuzeigen und zu würdigen. - Die Schüler/innen sind in der Lage, in (inter)kulturellen und ethischen Herausforderungen unserer Welt Handlungsoptionen zu entwickeln und zu begründen, sowie Möglichkeiten von eigenem verantwortlichem Handeln zu beschreiben. - Die Schüler/innen können einen verantwortlichen Umgang mit Mensch und Natur darlegen.				

* bzw. ihrer Bezugsreligion

Anhang 4: Analysetabelle der 14 interkonfessionellen Kompetenzziele

Dim. / Komp.	Inhalt	Erläuterung	Operatoren	Erläuterung	Kompetenzbereich
Die Schüler/innen sind in der Lage, sich selbst, ihr Lebensumfeld und die Welt mit ihren Chancen, Problemen, Grenzen und Entwicklungsmöglichkeiten offen und differenziert wahrzunehmen und diese Wahrnehmung zum Ausdruck zu bringen.					
1.1	Sich selbst	Chancen, Probleme, Grenzen und Entwicklungsmöglichkeiten	wahrnehmen	offen und differenziert	A
	Lebensumfeld				
	Welt		zum Ausdruck zu bringen		D
Die Schüler/innen können religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen. Sie (er)kennen und verstehen Sprach-, Kommunikations- und Gestaltungsformen, die für das religiöse Selbst- und Weltverständnis charakteristisch sind.					
1.2	religiös bedeutsame Phänomene		wahrnehmen		A
	Sprach-, Kommunikations- und Gestaltungsformen	charakteristisch für das religiöse Selbst- und Weltverständnis	(er)kennen		A
			verstehen		B
Sie erkennen die vielfältigen Dimensionen religiösen Denkens und Handelns und reflektieren die unterschiedlichen Zugänge zur Religion sowie verschiedene Ausdrucksformen von Spiritualität.					
1.3	vielfältigen Dimensionen religiösen Denkens und Handelns		erkennen		A
	unterschiedlichen Zugänge zur Religion		reflektieren		B
	verschiedene Ausdrucksformen von Spiritualität				

Die Schüler/innen können die zentrale Botschaft, die Grundbegriffe, die Aussagen der wichtigsten Texte bzw. Lehren, sowie entscheidende Phasen und geschichtliche Schlüsselereignisse ihrer Religion/Konfession* wiedergeben und deuten. Sie können in der Fülle des Einzelnen religionsspezifische bzw. theologische Leitmotive entdecken.					
2.1.	zentrale Botschaft	der eigenen Religion/ Konfession	wiedergeben		A
	Grundbegriffe				
	Aussagen der wichtigsten Texte bzw. Lehren	deuten		B	
	entscheidende Phasen und geschichtliche Schlüsselereignisse				
	religionsspezifische bzw. theologische Leitmotive	in der Fülle des Einzelnen	entdecken		A

Die Schüler/innen sind in der Lage, zwischen verschiedenen kulturellen Ausprägungen ihrer Religion zu differenzieren, deren Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zu erkennen und sensibel darzustellen.					
2.2	verschiedenen kulturellen Ausprägungen	der eigenen Religion	differenzieren		B, D
	Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede		erkennen		A
			darstellen	sensibel	A
Die Schüler/innen können Grundformen religiöser Praxis (z.B. Rituale bzw. religiöse Riten und Feiern) in ihrer allgemeinen und persönlichen Bedeutung beschreiben und reflektieren.					
2.3	Grundformen religiöser Praxis (z.B. Rituale bzw. religiöse Riten und Feiern)	allgemeinen und persönlichen Bedeutung	beschreiben		A
			reflektieren		B
Die Schüler/innen können eigene religiöse Vorstellungen auf Grund der zentralen Deutungsmuster ihrer Religion* reflektieren. Sie können wichtige Grundlagen anderer Religionen/Konfessionen/Weltanschauungen darlegen.					
2.4	Eigene religiöse Vorstellungen	auf Grund der zentralen Deutungsmuster der eigenen Religion	reflektieren		B
	Grundlagen anderer Religionen/ Konfessionen/ Weltanschauungen		darlegen		B

Die Schüler/innen sind in der Lage, die zentralen Deutungsmuster ihrer Religion* mit den Deutungsmustern anderer religiöser Traditionen/Weltanschauungen/Weltbilder in Beziehung zu setzen.					
3.1	zentrale Deutungsmuster der eigenen Religion	mit den Deutungsmustern anderer religiöser Traditionen/ Weltanschauungen/ Weltbilder	in Beziehung setzen		D
Auf Basis ihres Wissens und der erworbenen dialogischen Grundhaltung sind die Schüler/innen in der Lage, in der (religions)pluralen Gesellschaft mit Angehörigen anderer Kulturen, Konfessionen und Religionen respektvoll zu kommunizieren.					
3.2	mit Angehörigen anderer Kulturen, Konfessionen und Religionen	Auf Basis des eigenes Wissens und erworbener dialogischer Grundhaltung	kommunizieren	respektvoll	D
Die Schüler/innen können verschiedene (religiös fundierte) Modelle ethischen Handelns beschreiben und beurteilen.					
3.3	verschiedene (religiös fundierte) Modelle ethischen Handelns		beschreiben		A
			beurteilen		D
Die Schüler/innen sind fähig, auf der Basis religiöser Grundwerte zu ethischen Konflikten sowie den damit verbundenen gesellschaftlichen Diskursen Stellung zu nehmen.					
3.4	Ethische Konflikte	auf Basis religiöser Grundwerte	Stellung nehmen		E
		damit verbundene gesellschaftliche Diskurse			

Die Schüler/innen sind fähig, die zentrale Botschaft und die Deutungsmuster ihrer Religion* als relevant für das Leben des/der Einzelnen und das Leben in der Gemeinschaft aufzuzeigen und zu würdigen.					
4.1	zentrale Botschaft und die Deutungsmuster der eigenen Religion	für das Leben des/der Einzelnen und das Leben in der Gemeinschaft	aufzeigen	als relevant	B
			würdigen		D
Die Schüler/innen sind in der Lage, in (inter)kulturellen und ethischen Herausforderungen unserer Welt Handlungsoptionen zu entwickeln und zu begründen, sowie Möglichkeiten von eigenem verantwortlichem Handeln zu beschreiben.					
4.2	Handlungsoptionen	in (inter)kulturellen und ethischen Herausforderungen unserer Welt	entwickeln		C
			begründen		D
	Möglichkeiten eigenen Handelns	verantwortlich	beschreiben		A
Die Schüler/innen können einen verantwortlichen Umgang mit Mensch und Natur darlegen					
4.3	Umgang mit Mensch und Natur	verantwortlich	darlegen		B

Anhang 5: Lehrplansynopse zum Thema ‚Taufe‘

Dimension	Interkonfessionelle Kompetenz	Konfession	Konfessionelle Kompetenz	Inhalt	Schulstufe (Sem.)
1. Menschen und ihre Lebensorientierung	1. Die Schüler/innen sind in der Lage, sich selbst, ihr Lebensumfeld und die Welt mit ihren Chancen, Problemen, Grenzen und Entwicklungsmöglichkeiten offen und differenziert wahrzunehmen und diese Wahrnehmung zum Ausdruck zu bringen.	Katholisch	Die SuS können sich selbst differenziert wahrnehmen, ihre Fragen nach Gott zur Sprache bringen und dabei Sakramente als Zeichen der Nähe Gottes verstehen und deuten (Kompetenz 2)	Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit: Religiöse Erziehung – Kindertaufe	13 (9)
	2. Die Schüler/innen können religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen. Sie (er)kennen und verstehen Sprach-, Kommunikations- und Gestaltungsformen, die für das religiöse Selbst- und Weltverständnis charakteristisch sind.	Evangelisch	(F) Mich auf Gott beziehen: Der Religionsunterricht lädt ein, nach Gott zu fragen, die Vorstellungen von Gott zu reflektieren und einen Ausdruck meiner Gottesbeziehung zu finden.	Reformation, Rechtfertigung	12.
		Katholisch	Die SuS können sich selbst differenziert wahrnehmen, ihre Fragen nach Gott zur Sprache bringen und dabei Sakramente als Zeichen der Nähe Gottes verstehen und deuten (Kompetenz 2)	Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit: Religiöse Erziehung – Kindertaufe	13 (9)
	3. Sie erkennen die vielfältigen Dimensionen religiösen Denkens und Handelns und reflektieren die unterschiedlichen Zugänge zur Religion sowie verschiedene Ausdrucksformen von Spiritualität.	Evangelisch	(F) Mich auf Gott beziehen: Der Religionsunterricht lädt ein, nach Gott zu fragen, die Vorstellungen von Gott zu reflektieren und einen Ausdruck meiner Gottesbeziehung zu finden.	Reformation, Rechtfertigung	12.
		Katholisch	Die SuS können ihr Leben in sozialen Bezügen unter dem Anspruch der Selbst-, Nächsten- und Gottesliebe reflektieren und bewerten (Kompetenz 3)	Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit: Religiöse Erziehung – Kindertaufe	13 (9)

2. Gelehrte und gelebte Bezugsreligion				
1. Die Schüler/innen können die zentrale Botschaft, die Grundbegriffe, die Aussagen der wichtigsten Texte bzw. Lehren, sowie entscheidende Phasen und geschichtliche Schlüsselereignisse ihrer Religion/Konfession, wiedergeben und deuten. Sie können in der Fülle des Einzelnen religionspezifische bzw. theologische Leitmotive entdecken.	Freikirchlich	4.GOTT liebt Seine Kinder! Wir sind zum Glauben eingeladen: 4.2.Leben mit der Bibel: Die Bibel als Wegweiser für das eigene Leben entdecken	Nachfolge Jesu, Bekehrung und Taufe	9
		4.GOTT liebt Seine Kinder! Wir sind zum Glauben eingeladen: 4.1.Grundlage Bibel: Die Bibel als inspiriertes Buch und als Grundlage des christlichen Glaubens kennenlernen	Der Heilige Geist und sein Wirken in der Apg. und heute: die Charismen und die Geistestaupe	10.
	Orthodox	K1: Die zentrale Botschaft, die Grundbegriffe, wichtige Aussagen der Heiligen Schrift und der Überlieferung, entscheidende Phasen und geschichtliche Schlüsselereignisse sowie die Lebens- und Glaubenspraxis der Orthodoxen Kirche wiedergeben und darstellen können.	1.3. Die Initiations-sakramente (Taufe, Myron-salbung, Eucharistie) und das Sakrament der Krankensalbung	10.
		K 8: Die eigenen religiösen Erfahrungen und Vorstellungen mit der Lehre und Praxis der Orthodoxen Kirche in Verbindung setzen und reflektieren können; in der Fülle des Einzelnen den inneren Konnex und theologische Leitmotive entdecken können		
3. Die Schüler/innen können Grundformen religiöser Praxis (z.B. Rituale bzw. religiöse Riten und Feiern) in ihrer allgemeinen und persönlichen Bedeutung beschreiben und reflektieren.	Alt-katholisch	---	Heilmittel der Kirche	12.
	Katholisch	Die SuS können sich selbst differenziert wahrnehmen, ihre Fragen nach Gott zur Sprache bringen und dabei Sakramente als Zeichen der Nähe Gottes verstehen und deuten (Kompetenz 2)	Symbole und Rituale: Initiationsriten, Sakramente der Initiation: Taufe, Firmung, Eucharistie	10 (4)
			Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit: Religiöse Erziehung – Kindertaufe	13 (9)
	Orthodox	TK 3: Das Sakrament der Taufe und die Feier der Liturgie und die Weisungen Christi als Einladung und Weg zur Christusbefolgung verstehen	1.3. Die Initiations-sakramente (Taufe, Myronsalbung, Eucharistie) und das Sakrament der Krankensalbung	10.

4. Religiöse & weltanschauliche Vielfalt	1. Die Schüler/innen sind fähig, die zentrale Botschaft und die Deutungsmuster ihrer Religion *, als relevant für das Leben des/der Einzelnen und das Leben in der Gemeinschaft aufzuzeigen und zu würdigen.	Evangelisch	(F) Mich auf Gott beziehen: Der Religionsunterricht lädt ein, nach Gott zu fragen, die Vorstellungen von Gott zu reflektieren und einen Ausdruck meiner Gottesbeziehung zu finden.	Reformation, Rechtfertigung	12.
		Freikirchlich	4.GOTT liebt Seine Kinder! Wir sind zum Glauben eingeladen: 4.2.Leben mit der Bibel: Die Bibel als Wegweiser für das eigene Leben entdecken	Nachfolge Jesu, Bekehrung und Taufe	9

Anhang 6: Leitfragen⁴⁹⁶ der Elementarisierung

Elementare Strukturen

- ☐ Welche elementare Charakteristik lässt sich im Inhalt erkennen?
- ☐ Worum geht es im Kern (exegetisch, historisch, systematisch, empirisch, ideologiekritisch)?
- ☐ Welche Elemente wähle ich mit Blick auf die Beziehung zwischen Sache und Schüler*innen aus?

Elementare Erfahrungen

- ☐ Welche Erfahrungen bringen Schüler*innen mit? Was ist deren Lebensweltbezug?
- ☐ Welche Erfahrungen bringe ich als Lehrer*in mit? Wie hat mich dieser Lebensweltbezug geprägt?
- ☐ Welche menschliche und/oder religiöse Grunderfahrungen lassen sich im theologischen Inhalt erkennen?
- ☐ Welche Erfahrungen zu unterschiedlichen Zeiten und Orten spielen eine Rolle? Was ist der Sitz im Leben der Menschen?

Elementare Zugänge

- ☐ Welche entwicklungsbedingten kognitiven Voraussetzungen und lebensweltliche Bezüge und Kontexte bringen die Schüler*innen dieser Altersgruppe mit?
- ☐ Wie verstehen Schüler*innen? Was können Schüler*innen? Was führt zu Unter- und was zu Überforderung?
- ☐ Was fördert die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit den religiösen Bildungselementen und wie muss ich dies deuten? (vgl. Entwicklungspsychologie, konstruktivistische Theorien, kinder- und jugendtheologische Gespräche).

Elementare Wahrheiten

- ☐ Welche theologische Kernbotschaft enthält der Inhalt der religiösen Tradition und was kann er für Schüler*innen bedeuten?
- ☐ Welche Sicht von Mensch und Welt aus Perspektive des Evangeliums ist leitend?
- ☐ Welche existenzielle(n), lebensbedeutsame(n) Wahrheit(en) kommen zum Vorschein?
- ☐ Wo und wie kann ich als Lehrperson eine persönliche Relevanz bzw. Wahrheit für mich selbst entdecken und benennen?

Elementare Formen (bzw. Lernwege)

- ☐ Welche Lehr- und Lernformen werden einem Thema gerecht (affektive, kognitive, handlungsorientierte Aspekte, kreative Gestaltung, methodische Vielfalt)?
- ☐ Welche didaktischen Arrangements führen zu kontinuierlichen dialogischen Prozessen?

⁴⁹⁶ Fragen angelehnt – und mit Hinweis durch Simojoki, 2018 erweitert – an Woppowa 2018b, 138-146.

Literaturverzeichnis

Gesetzliche Quellen

- Lehrplan altkatholisch, veröffentlicht in: BGBl. Nr. 63/1989, abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1989_63_0/1989_63_0.pdf [14.7.2020]
- Lehrplan evangelisch, veröffentlicht in: BGBl. II Nr. 130/2009, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006276> [14.7.2020]
- Lehrplan freikirchlich, veröffentlicht in: BGBl. II Nr. 194/2014, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009533> [14.7.2020]
- Lehrplan griechisch-orientalisch (orthodox), veröffentlicht in: BGBl. II Nr. 114/2016, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008912> [14.7.2020]
- Lehrplan römisch-katholisch, veröffentlicht in: BGBl. II Nr. 284/2014, abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2014_II_284/COO_2026_100_2_1051514.html [14.7.2020]

Sekundärliteratur

- ARX, Urs von (1989): Koinonia auf altkirchlicher Basis. Deutsche Gesamtausgabe der gemeinsamen Texte des orthodox-altkatholischen Dialogs 1975-1987 mit französischer und englischer Übersetzung, in: Internationale kirchliche Zeitschrift / Revue internationale de théologie 79/Sonderheft.
- BARNIKOL, Horst-Martin (2016): Religion – Erfahrung – Didaktik: Insidereinblicke in die Reformdiskussion und Lehrplanentwicklung zum Gesamtschulkonzept (= Theologie, Forschung und Wissenschaft Band 53), Berlin.
- BÄRSCH, Jürgen (2009): Wie die Kirche die Kinder taufte... Streiflichter aus der Geschichte als Anfrage für die Gegenwart, in: BÄRSCH, Jürgen / POSCHMANN, Andreas (Hg.): Liturgie der Kindertaufe, Trier, 32-52.
- BASDEKIS, Athanasios (2007): Die Orthodoxe Kirche: eine Handreichung für nicht-orthodoxe und orthodoxe Christen und Kirchen, Frankfurt a. M.
- BASTEL, Heribert / GÖLLNER, Manfred / JÄGGLE, Martin / MIKLAS, Helene (Hg.) (2006a): Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen: Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse (= Austria: Forschung und Wissenschaft Religionspädagogik Bd. 1), Wien.
- BASTEL, Heribert / GÖLLNER, Manfred / JÄGGLE, Martin / MIKLAS, Helene (2006b): Konfessionelle Lehrpläne kooperativ durchbuchstabiert. Die Ergebnisse der Lehrplansynopse, in: BASTEL, Heribert / GÖLLNER, Manfred / JÄGGLE, Martin / MIKLAS, Helene (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen: Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse (= Austria: Forschung und Wissenschaft Religionspädagogik Bd. 1), Wien, 113-200.
- BASTEL, Heribert / MIKLAS, Helene (2006): „Ich bin informierter und persönlich gestärkt in meinem Glaubensverständnis.“ Oder Zusammenarbeit der ReligionslehrerInnen

- verschiedener christlicher Konfessionen - ein empirisches Forschungsprojekt, in: BASTEL, Heribert / GÖLLNER, Manfred / JÄGGLE, Martin / MIKLAS, Helene (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen: Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse (= Austria: Forschung und Wissenschaft Religionspädagogik Bd. 1), Wien, 43-48.
- BAUER, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt: über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Ditzingen.
- BAUMANN, Ulrike: Elementarisierung, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet 2015, abrufbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100014> [30.7.2020].
- BÄUMER, Franz-Josef (2009): Verschieden sein – verschieden werden, in: BUSCHKÜHLE, Carl-Peter / DUNCKER, Ludwig / OSWALT, Vadim (Hg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität, Wiesbaden, 145-165.
- BEINERT, Wolfgang (2006): Dialog, Dialogik. III. Ökumenisch, in: Lexikon für Theologie und Kirche 3, 193-194.
- BLACKBURN, Simon (2016): dialectic, in: The Oxford Dictionary of Philosophy – Online, abrufbar unter: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780198735304.001.0001/acref-9780198735304-e-915> [30.7.2020].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (BMUKK) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Religion. Grundlagen, exemplarische Themenbereiche und Aufgabenstellungen, abrufbar unter: https://www.kath-kirche-kaernten.at/images/downloads/reifepruefung_ahs_bhs_leitfaden_religion_1.pdf [30.7.2020].
- BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus (2016): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen/Bristol.
- BÖHM, Uwe (2001): Ökumenische Didaktik: ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperationen im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten (= Arbeiten zur Religionspädagogik 19), Göttingen.
- BREITHAUPT, Fritz (2009): Kulturen der Empathie, Frankfurt am Main.
- BÜRKLE, Horst (2006): Dialog der Religionen, in: Lexikon für Theologie und Kirche 3, 196-197.
- CASPER, Bernhard (2006): Dialog, Dialogik. I. Philosophisch, in: Lexikon für Theologie und Kirche 3, 191-192.
- CORNEHL, Peter (2001): Taufe VIII. Praktisch-theologisch, in: Theologische Realenzyklopädie XXXII, 734–741.
- CORNILLE, Catherine (2013): Conditions for Inter-Religious Dialogue, in: CORNILLE, Catherine (Hg.): The Wiley-Blackwell Companion to Inter-Religious Dialogue, Chichester, UK, 2013, 20-33, DOI: <http://doi.wiley.com/10.1002/9781118529911.ch2>.
- DANNER, Sonja (2015): KoKoRU: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht - 'das Wiener Modell', in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23/1, 47-53.
- DIETERICH, Veit-Jakobus (2007): Religionslehrplan in Deutschland (1870-2000): Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben, (= Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 29), Göttingen.
- DIPPELREITER, Maria / DIPPELREITER, Michael (Hg.) (2019): Religions- und/oder Ethikunterricht. Positionen – Befunde – Entscheidungshilfen, Klagenfurt.
- DIRSCHERL, Erwin (2018): Katholisch und evangelisch: Das Gemeinsame ist stärker als das Trennende, in: Katechetische Blätter 143, 96-101.

- DOEDENS, Folkert (1997): Interreligiöses Lernen im "Religionsunterricht für alle" - Vielfalt in Gemeinsamkeiten lernen, in: WEIß, Wolfram / DOEDENS, Folkert (Hg.): Religionsunterricht für alle: Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, (= Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft Bd. 1), Münster, 55-81.
- DOMSGEN, Michael: Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Weltanschauungen, in: EISENHARDT, Saskia / KÜRZINGER, Kathrin S./ NAURATH, Elisabeth / POHL-PATALONG, Uta (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen, 2018, 114-124.
- DÖPMANN, Hans-Dieter: Die orthodoxen Kirchen in Geschichte und Gegenwart, (= Trierer Abhandlungen zur Slavistik 9), Frankfurt am Main, 2010.
- EISENHARDT, Saskia / KÜRZINGER, Kathrin S./ NAURATH, Elisabeth / POHL-PATALONG, Uta (Hg.) (2019): Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen.
- ENGLERT, Rudolf (2013): Religion gibt zu denken: eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München.
- ENGLERT, Rudolf (2015): Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt, in: KENNGOTT, Eva-Maria / ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Konfessionell-interreligiös-religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion, (= Praktische Theologie heute Bd. 136), Stuttgart, 19-30.
- ENGLERT, Rudolf (2019): Religionsunterricht reicht nicht Eine Reaktion auf die gewandelte Architektur des Religiösen, in: Religionspädagogische Beiträge 80, 5-14.
- ENGLERT, Rudolf / HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus (2014): Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele - Analysen - Konsequenzen, München.
- ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (2015): Es bleibt spannend! Bilanz und Rückblick auf die Diskussion, in: KENNGOTT, Eva-Maria / ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Konfessionell-interreligiös-religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion, (= Praktische Theologie heute Bd. 136), Stuttgart, 69-86.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hg.) (1994): Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh, 1994, abrufbar unter: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf [30.7.2020].
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hg.) (2008): Die Taufe: eine Orientierungshilfe zu Verständnis und Praxis der Taufe in der evangelischen Kirche, Gütersloh.
- FABER, Eva Maria (2006a): Taufe IV. Systematisch-theologisch, in: Lexikon für Theologie und Kirche 9, 1287-1288.
- FABER, Eva Maria (2006b): Taufe V. Ökumenisch, in: Lexikon für Theologie und Kirche 9, 1288-1289.
- FRIELING, Reinhard / SCHEILKE, Christoph Th. (Hg.) (1999): Religionsunterricht und Konfessionen, (= Bensheimer Hefte 88), Göttingen.
- FÜRST, Alfons (2008): Die Liturgie der Alten Kirche: Geschichte und Theologie, Münster.
- GENNERICH, Carsten / MOKROSCH, Reinhold (2016): Religionsunterricht kooperativ: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart.
- GÖLLNER, Manfred (2006): „Das müssen Sie gesehen, das müssen Sie begriffen haben.“ Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in der Praxis, in: BASTEL, Heribert / GÖLLNER, Manfred / JÄGGLE, Martin / MIKLAS, Helene (Hg.) (2006): Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen: Projekt eines konfessionell-kooperativen

- Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse (= Austria: Forschung und Wissenschaft Religionspädagogik Bd. 1), Wien, 103-112.
- GRÖNEFELD, Michael (2018): RU als Kommunikationsraum einer Vielfalt an Anschauungen, in: Katechetische Blätter 143/2, 82-88.
- GROßEGGER, Beate (2017): Zwischen Freakout und Normcore, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25/1, 7-16.
- GRÜMME, Bernhard (2017): Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative?, in: WOPPOWA, Jan / İŞİK, Tuba / KAMMEYER, Katharina / PETERS, Bergit (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege, (= Religionspädagogik innovativ Band 20), Stuttgart, 12-25.
- HARASTA, Eva (2012): Nicht allein schlicht Wasser. Die Taufe aus systematisch-theologischer Perspektive, in: ÖHLER, Markus (Hg.): Taufe, (= Themen der Theologie 5), Tübingen, 137-175.
- HARDT, Michael (2006): Die Taufe in der ökumenischen Diskussion, in: BÖTTIGHEIMER, Christoph / FILSER, Hubert (Hg.): Kircheneinheit und Weltverantwortung: Festschrift für Peter Neuner, Regensburg, 593-616.
- HASLINGER, Herbert (2000): Sakramente - befreiende Deutung von Lebenswirklichkeit, in: HASLINGER, Herbert / BUNDSCHUH-SCHRAMM, Christiane (Hg.): Handbuch praktische Theologie, Mainz, 164-184.
- HAUSER, Uwe / JAKOBS, Maria (2018): Die Sternsinger konfessionell-kooperativ unterrichtet, in: Katechetische Blätter 143, 107-111.
- HEINRICH, Caroline (2017): ‚Philosophieren mit Kindern‘ – eine Kritik in kooperativer Absicht, in: WOPPOWA, Jan / İŞİK, Tuba / KAMMEYER, Katharina / PETERS, Bergit (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege, (= Religionspädagogik innovativ Band 20), Stuttgart, 154-178.
- HEINRICHS, Johannes (1972): Dialog, dialogisch, in: RITTER, Joachim / GRÜNDER, Karlfried / GABRIEL, Gottfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie 2, Basel, 226, abrufbar unter: <https://schwabeonline.ch/schwabe-xaveropp/elibrary/openurl?id=doi%3A10.24894%2FHWPh.685> [30.7.2020].
- HEINRICHS, Johannes (1981): Dialogik. I. Philosophisch, in: Theologische Realenzyklopädie 8, 1981, 697-703, abrufbar unter: https://db.degruyter.com/view/TRE/TRE.08_697_1 [30.7.2020].
- HENGESBACH, Rudolf / HIMST, Tuba / KAMMEYER, Katharina / PETERS, Bergit (2017): Konfessionell-kooperativ unterrichten: Einblicke in ein Pilotprojekt, in: WOPPOWA, Jan / İŞİK, Tuba / KAMMEYER, Katharina / PETERS, Bergit (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege, (= Religionspädagogik innovativ Band 20), Stuttgart, 7-11.
- HUNOLD, Gerfried W. (2006): Dialog, Dialogik. IV. Theologisch-ethisch, in: Lexikon für Theologie und Kirche 3, 194-195.
- HUSMANN, Bärbel / ZIMMERMANN, Mirjam (2018): Konfessionell-kooperatives Unterrichten. Ein Leitfaden, in: Religion 5-10 /32, 30-31.
- JACKSON, Philip W. (Hg.) (1992): Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association, New York – Toronto.
- JÄGGLE, Martin (2006): Schritte auf dem Weg zu einer Kultur gegenseitiger Anerkennung, in: BASTEL, Heribert / GÖLLNER, Manfred / JÄGGLE, Martin / MIKLAS, Helene (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen: Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze –

Forschungsergebnisse (= Austria: Forschung und Wissenschaft Religionspädagogik Bd. 1), Wien, 31-42.

JUNG, Volker (2018): Digital Mensch bleiben, München.

KALLOCH, Christina / LEIMGRUBER, Stephan / SCHWAB, Ulrich (2014): Lehrbuch der Religionsdidaktik: für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg im Breisgau.

KALMBACH, Wolfgang (1994): Formen der Zusammenarbeit der Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre. Neue Herausforderungen – Neue Chancen, in: entwurf /2, 33.

KAMMEYER, Katharina / REIS, Oliver (2017): Kooperative Öffnung – Analyse der Differenzen aus Sicht der Inklusion, in: WOPPOWA, Jan / IŞIK, Tuba / KAMMEYER, Katharina / PETERS, Bergit (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege, (= Religionspädagogik innovativ Band 20), Stuttgart, 140-153.

KENNGOTT, Eva-Maria (2015): Religiöse Pluralisierung und die Pluralisierung des Religionsunterrichts, in: KENNGOTT, Eva-Maria / ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Konfessionell-interreligiös-religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion, (= Praktische Theologie heute Bd. 136), Stuttgart, 7-18.

KENNGOTT, Eva-Maria / ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (Hg.) (2015): Konfessionell-interreligiös-religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion, (= Praktische Theologie heute Bd. 136), Stuttgart.

KERNER, Hanns (2009): Praxis der Kindertaufe in der evangelischen Kirche. Theologische, liturgische und katechetische Aspekte, in: Bärsch, Jürgen / Poschmann, Andreas (Hg.): Liturgie der Kindertaufe, Trier, 90-104.

KIEßLING, Klaus / GÜNTER, Andreas / PRUCHNIEWICZ, Stephan (Hg.) (2018): Machen Unterschiede Unterschiede? konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen: Ansichten – Einsichten – Aussichten, Göttingen.

KLAFFKI, Wolfgang (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim – Basel.

KLIEME, Eckhard / AVENARIUS, Hermann / BLUM, Werner / DÖBRICH, Peter / GRUBER, Hans / PRENZEL, Manfred / REISS, Kristina / RIQUARTS, Kurt / ROST, Jürgen / TENORTH, Heinz Elmar / VOLLMER, Helmut J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) – Referat Bildungsforschung (= Bildungsforschung Bd. 1), Berlin, abrufbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Helmut_Vollmer/publication/281345382_Zur_Entwicklung_nationaler_Bildungsstandards_Eine_Expertise_Stand_Juni_2003/links/571e8ddf08aed056fa2270b9/Zur-Entwicklung-nationaler-Bildungsstandards-Eine-Expertise-Stand-Juni-2003.pdf [30.7.2020].

KLUTZ, Philipp (2014): „Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät“. Was Schulfallstudien an der Sekundarstufe II in der Großstadt Wien der Religionspädagogik zu denken geben, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 22/1, 115-124.

KNAUTH, Thorsten (2015): Position und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg, in: KENNGOTT, Eva-Maria / ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Konfessionell-interreligiös-religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion, (= Praktische Theologie heute Bd. 136), Stuttgart, 69-86.

KNAUTH, Thorsten (2016): Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, in: WiReLex - Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, abrufbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125> [30.7.2020].

- KNAUTH, Thorsten / WEIßE, Wolfram (2001): Dialogischer Religionsunterricht, in: Lexikon der Religionspädagogik 1, Neukirchen-Vluyn, 332-335.
- KRAINZ, Ulrich (2014): Religion und Demokratie in der Schule: Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld, Wiesbaden.
- KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris (2017): Konfessionelle Vielfalt in Begegnung: Perspektiven aus der Evaluation des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25/2, 164-172.
- KROPAČ, Ulrich (2019): Religiöse Bildung im Horizont zunehmender Konfessionslosigkeit: Religionsdidaktische Handlungsoptionen, in: SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / STOGIANNIDIS, Athanasios (Hg.): Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg – Basel – Wien, 268-283.
- KRUTTSCHNITT, Elke (2006): Dialog, Dialogik. II. Systematisch-theologisch, in: Lexikon für Theologie und Kirche 3, 192-193.
- KÜHN, Ulrich (2001): Taufe VII. Dogmatisch und ethisch, in: Theologische Realenzyklopädie XXXII, 719-734.
- KULD, Lothar: Gemeinsamer Unterricht mit feinen Unterschieden. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg, in: KENNGOTT, Eva-Maria / ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Konfessionell-interreligiös-religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion, (= Praktische Theologie heute Bd. 136), Stuttgart, 55-68.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 in der Fassung vom 16.11.2006), abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-kath-Religion.pdf [30.7.2020].
- KÜRY, Urs (1966): Die altkatholische Kirche. Ihre Geschichte, ihre Lehre, ihr Anliegen, Stuttgart.
- KÜRZINGER, Kathrin S. (2018a): »kompetent kooperieren« – Förderung religionssensibler Dialog- und Kooperationskompetenz an der Universität Augsburg, in: EISENHARDT, Saskia / KÜRZINGER, Kathrin S./ NAURATH, Elisabeth / POHL-PATALONG, Uta (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen, 325-329.
- KÜRZINGER, Kathrin S. (2018b): Religionsunterricht oder Religionskunde? Zum Charakter religiöser Bildung angesichts konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt, in: EISENHARDT, Saskia / KÜRZINGER, Kathrin S./ NAURATH, Elisabeth / POHL-PATALONG, Uta (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen, 37-44.
- LÄMMERMANN, Godwin (2001): Elementarisierung, in: Lexikon der Religionspädagogik 1, Neukirchen-Vluyn, 382-388.
- LANGENHORST, Georg / NAURATH, Elisabeth (2018): Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten, in: EISENHARDT, Saskia / KÜRZINGER, Kathrin S./ NAURATH, Elisabeth / POHL-PATALONG, Uta (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen, 28-36.
- LEHMANN Christine / NOORMANN, Harry / LAMPRECHT, Heiko (Hg.) (2011): Zukunftsfähige Schule – zukunftsfähiger Religionsunterricht: Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche, Jena.
- LEHMANN, Christine / SCHMIDT-KORTENBUSCH, Martin (2016): Handbuch dialogorientierter Religionsunterricht: Grundlagen, Materialien und Methoden für integrierte Schulsysteme, Göttingen.

- LEHNER-HARTMANN, Andrea (2013): Dem Widerständigen Raum geben. (Religiöses) Lernen jenseits gesellschaftlicher Einpassung, in: KROBATH, Thomas / LEHNER-HARTMANN, Andrea / POLAK, Regina (Hg.): Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen: Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen, 165-176.
- LEHNER-HARTMANN, Andrea (2014): Religiöses Lernen: subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, (= Praktische Theologie heute 133), Stuttgart.
- LEHNER-HARTMANN, Andrea (2019a): Katholische Minoritätskonstellationen und ihre Herausforderungen, in: SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / STOGIANNIDIS, Athanasios (Hg.): Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg – Basel – Wien, 43-58.
- LEHNER-HARTMANN, Andrea (2019b): Welchen Beitrag kann religiöse Bildung in einer pluralen Gesellschaft leisten?, in: DIPPELREITER, Maria / DIPPELREITER, Michael (Hg.): Religions- und/oder Ethikunterricht. Positionen – Befunde – Entscheidungshilfen, Klagenfurt, 163-173.
- LEHNER-HARTMANN, Andrea (2020): Religionsunterricht ökumenisch orientiert. Konkrete Modelle – Erfahrungen – Entwicklungspotenziale, in: Una Sancta 75/1, 46-55.
- LENHARD, Hartmut (2018): Kompetenzorientierter Religionsunterricht, in: WiReLex - Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, abrufbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100016> [30.7.2020].
- LINDNER, Doris (2018): „Wenn ich bestimmen könnte“ SchülerInneneinstellungen zum dialogischen Lernen in konfessioneller Vielfalt, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26/2, 31-46.
- LINDNER, Doris / KROBATH, Thomas (2016): dk:RU. Evaluation 2015/16. Ergebnisbericht.
- LINDNER, Doris / KROBATH, Thomas (2017): Das Modell eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien. Zentrale Ergebnisse der Evaluation 2015/16, in: LINDNER, Doris / STADNIK-HOLZER, Elena (Hg.): Professionalisierung durch Forschung: Forschungsband 2016, Wien, 227-266.
- LINDNER, Konstantin (2017): Überlegungen zur Didaktik eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: WOPPOWA, Jan / İŞIK, Tuba / KAMMEYER, Katharina / PETERS, Bergit (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege, (= Religionspädagogik innovativ Band 20), Stuttgart, 79-91.
- LINDNER, Konstantin / SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / NAURATH, Elisabeth (Hg.) (2017): Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg.
- LINDNER, Konstantin / SIMOJOKI, Henrik (2018): Konfessionelle Kooperation didaktisch: warum, wie und was es noch braucht, in: Katechetische Blätter 143, 91-95.
- LINK-WIECZOREK, Ulrike (2017): Konfessionalität aus der Sicht ökumenischer Theologie, in: WOPPOWA, Jan / İŞIK, Tuba / KAMMEYER, Katharina / PETERS, Bergit (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege, (= Religionspädagogik innovativ Band 20), Stuttgart, 45-58.
- LORGUS, Andrej / DUDKO, Michail (2009): Orthodoxes Glaubensbuch: eine Einführung in das Glaubens- und Gebetsleben der Russischen Orthodoxen Kirche (Übers. v. Viktor Schilowsky und Johann Krammer), Würzburg.
- MANN, Christine / BÜNKER, Michael (2006): Gemeinsamkeiten und Unterschiede lernen – Zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich, in: BASTEL, Heribert / GÖLLNER, Manfred / JÄGGLE, Martin / MIKLAS, Helene (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen: Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze –

- Forschungsergebnisse (= Austria: Forschung und Wissenschaft Religionspädagogik Bd. 1), Wien, 19-29.
- MARKER, Christian / RITZ, Wolfgang (2018): Für RU in konfessioneller Kooperation qualifizieren. Ein Modellprojekt in Hessen, in: Katechetische Blätter 143/2, 117-121.
- MENDL, Hans (2002): Elementarisieren lernen, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18, 2002, 63-73.
- MENDL, Hans (2019): Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das wichtigste für Studium und Beruf, München.
- METTE, Norbert (2006): Religionspädagogik, Düsseldorf.
- MEYER, Karlo (2018): Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Religionen, in: EISENHARDT, Saskia / KÜRZINGER, Kathrin S. / NAURATH, Elisabeth / POHL-PATALONG, Uta (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen, 102-113.
- MEYER, Karlo (2019): Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen.
- MICHALKE-LEICHT, Wolfgang (2011): Didaktischer Perspektivenwechsel, in: MICHALKE-LEICHT, Wolfgang (): Kompetenzorientiert unterrichten: das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München, 10-22.
- MIKLAS, Helene: „Wir haben sieben Sakramente, die Evangelischen zwei. Ich kann damit leben“. Die Sicht der Beteiligten, in: BASTEL, Heribert / GÖLLNER, Manfred / JÄGGLE, Martin / MIKLAS, Helene (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen: Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse (= Austria: Forschung und Wissenschaft Religionspädagogik Bd. 1), Wien, 79-82.
- MOKROSCHE, Reinhold (1999): Brauchen Kinder und Jugendliche einen konfessionell geöffneten Religionsunterricht oder werden sie damit überfordert?, in: FRIELING, Reinhard / SCHEILKE, Christoph Th. (Hg.): Religionsunterricht und Konfessionen, (= Bensheimer Hefte 88), Göttingen, 23-36.
- MÖLLER, Rainer (2015): Die deutsche Religionspädagogik vor den aktuellen Herausforderungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, in: https://comenius.de/2015/12/08/deutsche_religionspaedagogik_aktuelle_herausforderung_gruppenbezogene_menschenfeindlichkeit_2015/ [30.7.2020].
- MÖLLER, Rainer / THEIS, Joachim (2015): Lehrplan, in: WiReLex - Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, abrufbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100094> [30.7.2020].
- ZUR MÜHLEN, Karl-Heinz (2001): Taufe V. Reformationszeit, in: Theologische Realenzyklopädie XXXII, 701-710.
- MÜLLER, Christoph Dietrich (2010): Taufe als Lebensperspektive: empirisch-theologische Erkundungen eines Schlüsselrituals, (= Praktische Theologie heute 106), Stuttgart.
- NIPKOW, Karl Ernst (1986): Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung, in: Braunschweiger Beiträge 3, 3-16.
- NIPKOW, Karl Ernst (2002): Elementarisierung, in: BITTER, Gottfried / ENGLERT, Rudolf / MILLER, Gabriele / NIPKOW, Karl Ernst (Hg.). Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München, 451-456.
- NIPKOW, Karl Ernst (2005): Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert 1: Bildungsverständnis im Umbruch, Religionspädagogik im Lebenslauf, Elementarisierung, Gütersloh.

- NUSSBAUM, Martha Craven (2010): Not for profit: why democracy needs the humanities, Princeton, N.J.
- OBST, Gabriele (2015): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht (4. Auflage), Göttingen.
- ÖKUMENISCHER RAT DER KIRCHEN (Hg.) (1982): Taufe, Eucharistie und Amt, abrufbar unter: https://www.oikoumene.org/de/resources/documents/commissions/faith-and-order/i-unity-the-church-and-its-mission/baptism-eucharist-and-ministry-faith-and-order-paper-no-111-the-lima-text/@download/file/FO1982_111_ge.pdf [30.7.2020].
- PEMSEL-MAIER, Sabine (2019): Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht: Entwicklungen – Herausforderungen – Zukunftsperspektiven, in: SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / STOGIANNIDIS, Athanasios (Hg.): Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg – Basel – Wien, 202-218.
- PEMSEL-MAIER, Sabine / WEINHARDT, Joachim / WEINHARDT, Marc (2011): Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung: eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium, Stuttgart.
- PIRKER, Viera (2012): Fallstudie als Methode zur Entwicklung ethischer Urteilskraft. Selbstorganisiertes Lernen in kleinen Teams. (mit weiterführenden Materialien online bei rabs+), in: Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (rabs) 44/4, 5-7.
- PIRKER, Viera (2013): Lernen im Dilemma: Ethische Urteilskraft entwickeln, in: Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (rabs) 45/2, 13-16.
- PIRKER, Viera / JÜEN, Maria (2018): Religion – (k)ein Fach wie jedes andere: Spannungsfelder und Perspektiven in der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung, (= Religionspädagogik innovativ Band 26), Stuttgart.
- PLATZBECKER, Paul (2019): Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW. „Kokolores“ oder „Modell der Zukunft“?, in: Religionspädagogische Beiträge 80, 45-56.
- POHL-PATALONG, Uta (2019): Die Situation des Religionsunterrichts heute, in: EISENHARDT, Saskia / KÜRZINGER, Kathrin S./ NAURATH, Elisabeth / POHL-PATALONG, Uta (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen, 19-27.
- POHL-PATALONG, Uta / WOYKE, Johannes / BOLL, Stefanie / DITTRICH, Thorsten / LÜDKE, Antonia Elisa (Hg.) (2016): Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt: eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart.
- POHL-Patalong, Uta / BOLL, Stefanie / DITTRICH, Thorsten / LÜDTKE, Antonia Elisa / RICHTER, Claudia (2017): Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II: Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart.
- POLAK, Regina / SEEWANN, Lena (2019): Religion als Distinktion: Säkularisierung und Pluralisierung als treibende Dynamiken in Österreich, in: AICHHOLZER, Julian / FRIESL, Christian / HAJDINJAK, Sanja / KRITZINGER, Sylvia (Hg.): Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018, Wien, 89-134.
- PRUCHNIEWICZ, Stephan (2016): Fremde(.) Schwestern und Brüder: kooperativer Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, (= Religion und berufliche Bildung Band 9), Berlin – Münster.
- REES, Wilhelm (2018): Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26/2, 47-68.
- REIS, Oliver (2015a): Learning-Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument, in: BOCK, Florian / HANDSCHUH, Christian / HENKELMANN, Andreas (Hg.):

- Kompetenzorientierte Kirchengeschichte: hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“, (= Theologie und Hochschuldidaktik Band 6), Berlin, 17-36.
- REIS, Oliver (2015b): »Sakramente gehören in die Oberstufe!« - Zum schwierigen Stand der Sakramente in der Religionsdidaktik, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg, 331-349.
- RIEGEL, Ulrich (2018): Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-) morgen, Stuttgart.
- ROTHGANGEL, Martin (2019): Sozialpsychologische inspirierte Bausteine für eine ökumenische Religionsdidaktik - Response aus evangelischer Perspektive, in: SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / STOGIANNIDIS, Athanasios (Hg.): Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg – Basel – Wien, 155-163.
- RUPP, Horst F. (2006): Lehrplan, in: Lexikon für Theologie und Kirche 6, 762-763.
- SAJAK, Clauß Peter (2011): Bildungspläne – Bildungsstandards – Kompetenzen, in: MICHALKE-LEICHT, Wolfgang (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten: Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München, 34-44.
- SAJAK, Clauß Peter (2018): Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: WiReLex - Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, abrufbar unter: http://doi.org/10.23768/wirelex.Konfessionellkooperativer_Religionsunterricht.100235 [30.7.2020].
- SAJAK, Clauß Peter (2019): Kerncurriculum, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, abrufbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200603> [30.7.2020].
- SATTLER, Dorothea (2009): Gewiss werden getauft zu sein. Ökumenische Perspektiven vor dem Hintergrund der Kindertaufpraxis, in: BÄRSCH, Jürgen / POSCHMANN, Andreas (Hg.): Liturgie der Kindertaufe, Trier, 53-76.
- SATTLER, Dorothea (2013): Für immer errettet aus dem Wasser des Todes? Kreuz-Zeichen des Lebens, in: KNOP, Julia / NOTHELLE-WILDFEUER, Ursula (Hg.): Kreuz-Zeichen: zwischen Hoffnung, Unverständnis und Empörung, Ostfildern, 199-209.
- SAUTER, Gerhard (1981): Dialogik. II. Theologisch, in: Theologische Realenzyklopädie 8, 703-709.
- SCHAMBECK, Mirjam (2015): Korrelationskonturen – Von der Weite des Korrelationsgedankens, eingeschlichenen Missverständnissen und »Chiffren« als Brücke zwischen Lebensdeutungen und Glaubenstraditionen, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg, 40-66.
- SCHAMBECK, Mirjam (2019): Plädoyer für einen positionell religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband. Auf der Suche nach neuen Passungsverhältnissen für den Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 80, 33-44.
- SCHAMBECK, Mirjam / SCHRÖDER, Bernd (2017): Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse, in: LINDNER, Konstantin / SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / NAURATH, Elisabeth (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg, 343-363.
- SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / STOGIANNIDIS, Athanasios (Hg.) (2019): Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg – Basel – Wien.

- SCHEILKE, Christoph Th. (1999): Ansätze für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Eine pädagogische Zwischenbilanz, in: FRIELING, Reinhard / SCHEILKE, Christoph Th. (Hg.): Religionsunterricht und Konfessionen, (= Bensheimer Hefte 88), Göttingen, 7-22.
- SCHLAG, Thomas (2019): Schulische Voraussetzungen für den Umgang mit konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt, in: EISENHARDT, Saskia / KÜRZINGER, Kathrin S./ NAURATH, Elisabeth / POHL-PATALONG, Uta (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen, 68-75.
- SCHLÜTER, Richard (1999): Der Stand der Ökumenediskussion und die religionspädagogische Konsequenzen aus katholischer Sicht, in: FRIELING, Reinhard / SCHEILKE, Christoph Th. (Hg.): Religionsunterricht und Konfessionen, (= Bensheimer Hefte 88), Göttingen, 52-70.
- SCHLÜTER, Richard (2000): Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe, Kontroversen, Perspektiven, Darmstadt.
- SCHMID, Hans (2017): Die Bedeutung des Konfessorischen in einem zukunfts-fähigen Religionsunterricht aus katholischer Sicht, in: LINDNER, Konstantin / SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / NAURATH, Elisabeth (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg, 55-66.
- SCHMID, Hans / VERBURG, Winfried (Hg.) (2010): Gastfreundschaft: ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München.
- SCHNITZLER, Manfred (2008): Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips, Neukirchen-Vluyn.
- SCHNITZLER, Manfred (2018): Viele Wege führen nach Rom. Elementarisierung und Leistungsbewertung, in: SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Elementarisierung und Kompetenz: wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn, 129-146.
- SCHOLL, Daniel (2009): Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen, Wiesbaden.
- SCHOLL, Norbert (1973): Religionspädagogische Aspekte für einen kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht, in: Informationen für den Religionsunterricht /2, 1-4.
- SCHRATZ, Michael / MEYER-DRAWE, Käte / RUMPF, Horst (Hg.) (2012): Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung (= Erfolgreich im Lehrberuf 8), Innsbruck.
- SCHRÖDER, Bernd (Hg.) (2014a): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn.
- SCHRÖDER, Bernd (2014b): Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme, in: SCHRÖDER, Bernd (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn, 163-180.
- SCHRÖDER, Bernd (2014c): Auf dem Weg zu einer zukünftigen Gestalt des Religionsunterrichts – methodische Überlegungen, in: SCHRÖDER, Bernd (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn, 181-192.
- SCHRÖDER, Bernd (2017): Konfessionalität und kooperativer Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive, in: WOPPOWA, Jan / IŞIK, Tuba / KAMMEYER, Katharina / PETERS, Bergit (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege, (= Religionspädagogik innovativ Band 20), Stuttgart, 26-44.
- SCHRÖDER, Bernd / TAMMEUS, Rudolf (2014): Wünschenswerte Schritte zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts – Thesen, in: SCHRÖDER, Bernd (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn, 193-194.

- SCHULZ, Claudia (2019): Religionssoziologische Einsichten über konfessionelle, religiöse und weltanschauliche Vielfalt, in: EISENHARDT, Saskia / KÜRZINGER, Kathrin S./ NAURATH, Elisabeth / POHL-PATALONG, Uta (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen 61-67.
- SCHWEITZER, Friedrich (1999): Konfessioneller Religionsunterricht in ökumenischer Kooperation – Dritter Weg für die Europäische Schule der Zukunft, in: Theologische Quartalschrift 179, 110-118.
- SCHWEITZER, Friedrich (2013): Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn.
- SCHWEITZER, Friedrich (2017): Die Bedeutung von Konfessionalität für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus evangelischer Sicht, in: LINDNER, Konstantin / SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / NAURATH, Elisabeth (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg, 41-54.
- SCHWEITZER, Friedrich (2018a): Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb, in: SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Elementarisierung und Kompetenz: wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn, 24-34.
- SCHWEITZER, Friedrich (Hg.) (2018b): Elementarisierung und Kompetenz: wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren (3. Auflage), Neukirchen-Vluyn.
- SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden: Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Gütersloh.
- SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert / CONRAD, Jörg / GRONOVER, Matthias (2006): Dialogischer Religionsunterricht: Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg im Breisgau.
- SCHWEITZER, Friedrich / BOSCHKI, Reinhold (2017): Zur Bedeutung der Befunde - Konsequenzen für religionsdidaktische Forschung und religionspädagogische Theoriebildung, in: SCHWEITZER, Friedrich / BRÄUER, Magda / BOSCHKI, Reinhold (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität Band 10), Münster – New York, 133-138.
- SCHWEITZER, Friedrich / BRÄUER, Magda / BOSCHKI, Reinhold (Hg.) (2017): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität Band 10), Münster – New York.
- SCHWEITZER, Friedrich / HAEN, Sara / KRIMMER, Evelyn (2019): Elementarisierung 2.0: Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.) (1994): Eine katholische Stellungnahme des Sekretariats für die Einheit der Christen zu den Konvergenzerklärungen der Kommission für Glauben und Kirchenverfassung des Ökumenischen Rates der Kirchen Taufe, Eucharistie und Amt, (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 79), Bonn, abrufbar unter: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/vosoybkny/DBK_279.pdf [30.7.2020].
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.) (1996): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, (= Die deutschen Bischöfe 56), Bonn.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.) (2016): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, (= Die deutschen Bischöfe 103), Bonn.

- SIMOJOKI, Henrik (2018): Kompetenz in Anbetracht des Todes. Elementarisierende Erkundung eines Grenzfalls, in: SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Elementarisierung und Kompetenz: wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren (3. Auflage), Neukirchen-Vluyn, 75-88.
- SIMOJOKI, Henrik / STOGIANNIDIS, Athanasios (2019): Einleitung: Ökumene öffnet Grenzen – zwischen kontextuellen Besonderheiten und europäischen Horizonten, in: SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / STOGIANNIDIS, Athanasios (Hg.) (2019): Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg – Basel – Wien, 11-25.
- SKEIE, Geir (2010): Religious Education in Norway and impulses for religious education in Hamburg and Europe, in: WEIßE, Wolfram (Hg.): Europäische Perspektiven und Prioritäten für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Hamburg. Dokumentation der Fachtagung an der Universität Hamburg am 18.-19.11.2010, 24–36, abrufbar unter: <https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-forschung/europaeische-perspektiven.pdf> [30.7.2020].
- SLEPCEVIC-ZACH, Peter / TAFNER, Georg (2012): Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung, in: PAECHTER, Manuela / STOCK, Michaela / SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine / SLEPCEVIC-ZACH, Peter / WEIRER, Wolfgang (Hg.): Handbuch kompetenzorientierter Unterricht: Handlungskompetenz, Schülerorientierung, Bildungsstandards, Unterrichtsentwicklung, Weinheim, 27-41.
- SLOPINSKI, Andreas / SELCK, Torsten J. (2014): Wie lassen sich Wertaussagen in Schulbüchern aufspüren? Ein politikwissenschaftlicher Vorschlag zur quantitativen Schulbuchanalyse am Beispiel des Themenkomplexes der europäischen Integration, in: Journal of Educational Media, Memory, and Society 6/1, 124-141.
- SOMMER, Regina (2009): Kindertaufe: Elternverständnis und theologische Deutung, (= Praktische Theologie heute Bd. 102), Stuttgart.
- SPINKS, Bryan D. (2001): Taufe VI. Neuzeit, in: Theologische Realenzyklopädie XXXII, 710-719.
- STAHL, Eberhard (2017): Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung, Weinheim.
- STRATOMEIER, Hermann-Josef (2009): Religionsunterricht an der Berufsschule – im Spiegel seiner Lehrplanentwicklung: von der katechetischen Unterweisung zum adressaten- und berufsbezogenen Religionsunterricht, (= Religion und berufliche Bildung 4), Münster.
- STUFLESSER, Martin (2004): Liturgisches Gedächtnis der einen Taufe: Überlegungen im ökumenischen Kontext, Freiburg im Breisgau.
- SYCHROVSKY, Ulrike (2018): Sakramente im dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht, in: Katechetische Blätter 143, 122-125.
- SZLOVÁK, Barbara (2005): HARMOS – Lehrplanvergleich - Naturwissenschaften, abrufbar unter: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/l_natur_d.pdf [30.7.2020].
- VENUS, Sarah / VERTGEWALL, Regina (2018): Religionsunterricht in Kooperation. Ein Rückblick, in: Katechetische Blätter 143, 112-116.
- VIEREGGE, Dörthe (2013): Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher: eine empirische Studie, (= Religious diversity and education in Europe 26), Münster.
- VIEREGGE, Dörthe (2017): Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25/1, 64-73.
- VIERZIG, Siegfried (1973): Thesen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: Informationen für den Religionsunterricht /2, 5-6.

- WEINERT, Franz E. (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: WEINERT, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim – Basel, 17-31.
- WEIRER, Wolfgang (2012): Chancen und Herausforderungen kompetenzorientierter Religionsdidaktik, in: PAECHTER, Manuela / STOCK, Michaela / SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine / SLEPCEVIC-ZACH, Peter / WEIRER, Wolfgang (Hg.): Handbuch kompetenzorientierter Unterricht: Handlungskompetenz, Schülerorientierung, Bildungsstandards, Unterrichtsentwicklung, Weinheim, 241-256.
- WEIßE, Wolfram (Hg.) (2008): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg: Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas, (= Religionen im Dialog 2), Münster.
- WOPPOWA, Jan (2016): Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24/2, 41-49.
- WOPPOWA, Jan (2017): Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: LINDNER, Konstantin / SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / NAURATH, Elisabeth (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg, 174-192.
- WOPPOWA, Jan (2018a): Was läuft in Sachen Kooperation?, in: Katechetische Blätter 143, 102-106.
- WOPPOWA, Jan (2018b): Religionsdidaktik, Paderborn.
- WOPPOWA, Jan (2019a): Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Konfessionen, in: EISENHARDT, Saskia / KÜRZINGER, Kathrin S./ NAURATH, Elisabeth / POHL-PATALONG, Uta (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen 87-101.
- WOPPOWA, Jan (2019b): Zum prekären Umgang mit Konfessionalität und Heterogenität: Plädoyer für eine ökumenisch inspirierte Lesart des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / STOGIANNIDIS, Athanasios (Hg.) (2019): Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlagen im europäischen Kontext, Freiburg – Basel – Wien, 219-234.
- WOPPOWA, Jan / KAMMEYER, Katharina (2017): Auf dem Weg zu einer kooperativen Bildungsverantwortung? Ein offenes Resümee in drei Schritten, in: WOPPOWA, Jan / IŞIK, Tuba / KAMMEYER, Katharina / PETERS, Bergit (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege, (= Religionspädagogik innovativ Band 20), Stuttgart, 179-199.
- WOPPOWA, Jan / IŞIK, Tuba / KAMMEYER, Katharina / PETERS, Bergit (Hg.) (2017): Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege (= Religionspädagogik innovativ Band 20), Stuttgart.
- WOPPOWA, Jan / ZIMMERMANN, Mirjam (2018): Konfessionelle Identitätsmarker?! Die Chancen des konfessionell-kooperativen Unterrichts, in: Religion 5-10 /32, 4-7.
- ZIEGLER, Esther / STERN, Elisabeth / NEUBAUER, Aljoscha (2012): Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung, in: PAECHTER, Manuela / STOCK, Michaela / SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine / SLEPCEVIC-ZACH, Peter / WEIRER, Wolfgang (Hg.): Handbuch kompetenzorientierter Unterricht: Handlungskompetenz, Schülerorientierung, Bildungsstandards, Unterrichtsentwicklung, Weinheim, 14-26.
- ZIMMERLING, Peter (2009): Charismatische Bewegungen, Göttingen, 2009.
- ZIMMERMANN, Mirjam (2015): Kindertheologie, in: WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, abrufbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100020/> [30.7.2020].

ZULEHNER, Paul M. (2020): Wandlung: Religionen und Kirchen inmitten kultureller Transformation. Ergebnisse der Langzeitstudie Religion im Leben der Österreicher*innen 1970-2020, Ostfildern.

Abstract (Deutsch)

Seit dem Schuljahr 2015/16 wird in Wien der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht als kooperatives Unterrichtsmodell erprobt. Ausgehend von den Ergebnissen der Evaluationsstudie des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts, widmet sich diese Arbeit zwei Desiderata, nämlich der Frage einer Lehrplansynopse und eines geeigneten didaktischen Modells für die Praxis für den Bereich berufsbildender höherer Schulen. Dabei wird anhand inhaltlicher und kompetenzorientierter Kriterien ein Modell für eine Lehrplansynopse erarbeitet, welches im Anschluss für das Thema ‚Taufe‘ durchgeführt wird und als Basis für eine didaktische Konzeption dient. Für die didaktische Konzeption wurde das Modell einer ‚elementaren kompetenzorientierten Lehrstückdidaktik‘ entworfen, welches als Grundgerüst für die thematische Ausarbeitung dient. Die anschließend durchgeführte didaktische Ausarbeitung zum Thema ‚Taufe‘ versteht sich als (fach)didaktischer Beitrag für die Praxis, der sich an ‚dialogischem Lernen‘ orientiert.

Keywords: BHS – dialogisch-konfessionell – Lehrplansynopse – Lehrstückdidaktik – Taufe

Abstract (English)

Since the academic year 2015/16 selected schools in Vienna test a new model of Religious Education called ‘dialogical-confessional Religious Education’ (dk:RU) that combines five different Christian religious denominations. This diploma thesis is based on two results of an evaluation study of dk:RU: Religious education teachers are in need of a synopsis of curricula and didactic tools. This thesis focuses on vocational schools and elaborates a model for the mentioned synopsis by using different criteria such as ‘topic’ and ‘competence orientation’. The model is carried out on the topic ‘baptism’. Taking this synopsis as basis for a didactical elaboration, the thesis elaborates a didactic concept by combining the principles ‘elementary didactic’, ‘competence orientation’ and ‘didactic play’. This concept is therefore called ‘elementary competence oriented didactic play’. The subsequent elaboration for the topic ‘baptism’ is understood as a (subject related) didactical contribution for teaching practice, that is oriented along ‘dialogical learning’.

Keywords: vocational school – dialogical-confessional – synopsis of curricula – didactic play – baptism