

Praxis für die Zukunft?!

Potenziale und Herausforderungen kooperativen Religionsunterrichts

Die Autorinnen

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ranja Ebrahim, Institutsvorständin am Institut für Islamisch-Theologische Studien, Philologisch Kulturwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien, Fachbereich der klassischen und modernen Koranexegese.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ranja Ebrahim
Institut für Islamisch-theologische Studien
Universität Wien
Schenkerstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: ranja.ebrahim@univie.ac.at



Dr.ⁱⁿ Maria Juen, Senior Lecturer am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck, Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik, AHS-Religionslehrerin.

Dr.ⁱⁿ Maria Juen
Institut für Praktische Theologie
Universität Innsbruck
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
e-mail: maria.juen@uibk.ac.at



Praxis für die Zukunft?!

Potenziale und Herausforderungen kooperativen Religionsunterrichts

Abstract

Die Frage nach zukunftsfähigen Modellen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen ist drängender denn je. Aktuelle Forschungsprojekte an österreichischen und deutschen Schulen, die im Rahmen der Tagung „Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts“ präsentiert wurden, geben einen facettenreichen Einblick in die Potenziale und Herausforderungen eines religionskooperativen oder konfessionsübergreifenden Unterrichts. Der Beitrag bietet einen kurzen Überblick über die Forschungsergebnisse, Verbesserungsvorschläge und die daraus formulierten und diskutierten Schlussfolgerungen aus der Perspektive der zwei abschließenden Tagungsresümees.

Schlagworte

interreligiöses Lernen – religionskooperativer Unterricht – Teamteaching – zukunftsfähiger Religionsunterricht – Pluralitätsfähigkeit

Practice for the Future?!

Potentials and Challenges of Cooperative Religious Education

Abstract

The research area of future oriented models of religious education in public schools is more topical than ever. The conference entitled “Practice for the Future. Experiences, Examples and Models of Cooperative Religious Education” gave a diverse and rich insight into the potentials and the challenges of interreligious instructions and instructions of overlapping the denominations. This contribution expresses a brief insight into the different research results, development suggestions and conclusions taken at the conference from the perspective of the two final conclusions presented at the closure of the congress.

Keywords

interreligious learning – overlapping denominations – team teaching – future oriented religious education – ability to plurality

Die Frage nach künftigen Modellen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen drängt und sie bewegt WissenschaftlerInnen, ReligionslehrerInnen und Verantwortliche in den Schulbehörden gleichermaßen. Die Tagung „Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts“, die im Februar 2021 vom Forum „Zukunftsfähiger Religionsunterricht“ an der Universität Innsbruck online veranstaltet wurde, versammelte AkteurInnen aus unterschiedlichen Feldern und bot gewinnbringende Einblicke in und zukunftsweisende Impulse für interreligiöse oder konfessionell-kooperative Formen des Religionsunterrichts in Deutschland und Österreich.¹

Das große Interesse, auf das die Tagung stieß, zeigt eines deutlich: Sie hat „den Nerv getroffen“, wie es eine Teilnehmerin im tagungsinternen Chat formulierte. Die Frage nach künftigen Formen und kooperativen Modellen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen ist hochaktuell. Die Entwicklung ebensolcher Modelle ist jedoch auch mit sehr vielfältigen Erwartungen, mit zahlreichen Herausforderungen und Spannungsfeldern verbunden. Die auf der Tagung präsentierten Forschungsergebnisse verdeutlichen, wie groß mitunter die „Diskrepanz zwischen normativen Theorieansprüchen [...] und den Erkenntnissen über die Wirksamkeit interreligiöser Lernprozesse [...]“² ist, wie Jan Woppowa betont. Der Grazer Religionspädagoge Wolfgang Weirer schlägt in dieselbe Kerbe, wenn er einen großen „Theorie-Praxis-Gap“ konstatiert: „Die in einschlägigen religionspädagogischen Publikationen formulierten Erwartungen und Anforderungen an interreligiöse Bildungsprozesse blenden den schulischen Kontext partiell aus und sind in der Praxis nicht immer und vor allem nicht voraussetzungslos einlösbar.“³

Der folgende Beitrag basiert auf den Resümees, die die Autorinnen dieses Beitrags am Ende der Tagung vorgetragen haben, und gibt in einem ersten Abschnitt Einblick in die Potenziale und Herausforderungen kooperativ bzw. dialogisch angelegter Formate religiösen Lehrens und Lernens.⁴ In einem zweiten Teil werden ausgewählte Impulse für die Weiterentwicklung kooperativer Formen des Religionsunterrichts dargestellt.

1 Vgl. TUNA, Mehmet Hilmi / JUEN, Maria (Hg.): Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2021 (= Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik 5).

2 WOPPOWA, Jan / CARUSO, Carina: Gemeinsam lernen? Erkenntnisse und kritische Anfragen aus einem Unterrichtsversuch zum religionskooperativen Religionsunterricht, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 53–69, hier: 55.

3 WEIRER, Wolfgang / WENIG, Eva / YAĞDI, Şenol: Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtsetting, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 35–52, hier: 51.

4 Beide Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet, da eine scharfe Begriffsabgrenzung auch von den Vortragenden nicht vorgenommen wurde.

1. Potenziale und Herausforderungen

1.1 Ungetrennt ist authentischer

Ein sich wiederholendes Leitprinzip der präsentierten Modelle, Beispiele und Erfahrungen des kooperativen Unterrichtens liegt im gemeinsamen Lernen im Klassenverband, das zum Schritt aus der eigenen ‚Box‘ der konfessionellen Introvertiertheit ermutigen soll. Unerwartet waren die zahlreichen Stimmen, die in der Erarbeitung der zugrundeliegenden Perspektiven dialogischer Kooperationen nicht nur die InterlokutorInnen anderer Konfessionen oder Religionsgemeinschaften in den Blick nahmen, sondern die den Rahmen offener dachten, um zeitgenössischen gesellschaftlichen Entwicklungen, die sich zunehmend von jeglichem Religiösen bzw. von institutionell verfassten Religionsgemeinschaften entfernen, gerecht werden zu können.

Carolin Simon-Winter⁵ betont in diesem Zusammenhang die Integration von „säkularen Deutungskategorien“ als „erkenntniserweiternde Perspektiven“ in die Konzeption eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts, wie er an der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach unter dem Titel „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ seit 2006 durchgeführt wird. Ein zentrales Anliegen dieses Konzepts ist es, dass auch jene SchülerInnen gleichberechtigt zur Sprache kommen, die abseits des Projekts keinen Religionsunterricht besuchen würden. Auch Jan Woppowa und Carina Caruso⁶ erachten es als unumgänglich, die „monokonfessionelle“ Perspektivität auf religiöse Bildung aufzugeben und das „Phänomen der Konfessionslosigkeit“ miteinzubeziehen, wenn religiöse Bildung zukunftsfähig werden und an nachhaltiger ‚Substanz‘ gewinnen soll. Das gemeinsame religiöse Lernen im Klassenverband als Spiegel gesellschaftlicher Pluralität wird als eine bislang ungenutzte Chance erachtet, die der bekenntnishomogene Lernraum nicht bieten kann.⁷

Das Grazer Team um Wolfgang Weirer macht diese Gegebenheit für sein Projekt des christlich-islamischen Teamteachings fruchtbar. Im Zuge des Projekts, erprobt durch ein Lehrtandem von katholischen und muslimischen Lehrpersonen, wird der sonst getrennt stattfindende konfessionelle Religionsunterricht auf Zeit durch ein interreligiöses Unterrichtssetting ergänzt. Die bisherige Konzeption des Religionsunterrichts, der konfessionell getrennt angeboten wird, soll

5 SIMON-WINTER, Carolin: „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“. Projekt eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 13–33, hier: 15.

6 WOPPOWA / CARUSO 2021 [Anm. 2], 53.

7 Vgl. dazu SIMON-WINTER 2021 [Anm. 4], 13–34; KREIS, Isolde / LEITNER, Birgit: Das Projekt KUER. Religiös-ethische Bildung in einem dialogisch-konfessionellen Unterrichtsprojekt der Sekundarstufe I, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 105–122.

durch dialogische Lehr- und Lernsettings erweitert und deren Effektivität auf die Pluralitätsförderung sowie den Abbau von Vorurteilen und Falschwissen untersucht werden. Durch die Präsenz eines interreligiösen Lehr tandems können SchülerInnen eigene Erfahrungen sowohl im Austausch mit ihren KlassenkollegInnen als auch mit „Native Speakern“⁸ der jeweiligen Religionen einbringen, diese kritisch konstruktiv problematisieren und schließlich am diskursiven Austausch wachsen. Im Gegensatz zum Ansatz von Simon-Winter⁹ nehmen am Grazer Projekt nur katholische und muslimische SchülerInnen und Lehrpersonen teil, wodurch das Potenzial des Klassenverbandes ausschließlich auf Grundlage der repräsentierten Religionsbekenntnisse betrachtet wird.

1.2 Teamwork ist hard work

Die Projekte dokumentieren sowohl im Kontext interreligiöser als auch interkonfessioneller Versuche eine deutliche Präferenz für die Unterrichtsform des Teamteachings. Die positive Wirksamkeit wurde durch die Studie¹⁰ des „Eurydice Network“ und des „European Commission’s Centre for Research on Education and Lifelong Learning“ (JRC-CRELL) aus dem Jahr 2005 nachgewiesen. Besonders hervorgehoben wird der direkte Zusammenhang zwischen kollaborativen Unterrichtsformen, insbesondere an Schulen, die eine ausgeprägte positive Grundhaltung zu kooperativem Arbeiten einnehmen, und der Lehrendenzufriedenheit¹¹.

Die im Rahmen der Tagung präsentierten Forschungsergebnisse zu kooperativen Modellen religiösen Lehrens und Lernens zeigen ein differenziertes Bild. Grundsätzlich wird eines deutlich: Interreligiöse und konfessionsübergreifende Zusammenarbeit steht im Spannungsfeld zwischen Kooperation und Konkurrenz. Dies zeigt sich auf unterschiedlichen Ebenen: auf der Ebene der kooperierenden Lehrpersonen, auf der Ebene der LehrerInnenbildung sowie der Ebene der Religionsgemeinschaften.

Teamteaching hat einerseits das Potenzial, Sicherheit durch Delegieren zu schaffen. Das Unterrichtstandem ermöglicht es SchülerInnen, in einen mehrperspektivischen Austausch mit ‚ExpertInnen‘ der jeweiligen Religion oder Konfession zu treten. Ein weitaus breiterer Spielraum für Fragen und Interessen von SchülerInnen kann so dem Unterricht eine höherwertige Qualität verleihen, weil tiefgründi-

8 WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 39.

9 Vgl. SIMON-WINTER 2021 [Anm. 4], 13–34.

10 EUROPEAN COMMISSION: Strengthening teaching in Europe. New evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL, in: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf [abgerufen am 16.09.2021].

11 EBD.

gen und intensiveren Auseinandersetzungen Raum gegeben werden kann.¹² Lehrenden können so unangenehme Situationen erspart bleiben, in welchen Fragen abseits der Komfortzone beantwortet oder behandelt werden, wodurch die eigene Glaubwürdigkeit im Klassenzimmer auf den Prüfstand gebracht wird.¹³ Auch ungünstige Fremdzuschreibungen können auf diesem Wege vermieden werden, die unerwünschte Effekte zur Folge haben können, etwa indem sie Vorurteile verhärten oder Falschinformationen verbreiten, die es ja eigentlich im Rahmen des Unterrichts zu entkräften bzw. zu widerlegen gilt.

Andererseits zeigen die Forschungsergebnisse von Wolfgang Weirer, Eva Wenig und Şenol Yağdı, dass Konkurrenzdynamiken und Machtfragen im christlich-muslimischen Teamteaching einen erheblichen Einfluss sowohl auf den Verlauf der Zusammenarbeit sowie in weiterer Folge auf den Erfolg ausüben können. Es bedarf eines guten Vertrauensverhältnisses und einer hohen kommunikativen Kompetenz der Lehrenden, um die in der konkreten Unterrichtssituation wirkenden Konkurrenz- und Machtdynamiken zu erkennen, anzusprechen und zu bearbeiten. Der Umgang mit unterschiedlichen Rollen- und Fachverständnissen, fachdidaktischen Konzepten, Unterrichtsstilen etc. muss auf LehrerInnen-Ebene produktiv und professionell bearbeitet werden, damit die LehrerInnenteams auch tatsächlich zu „role models“ im Umgang mit Pluralität und Differenz werden können.¹⁴ Supervisorisch begleitete Angebote zur Reflexion des Teamteachings, die von den Schulämtern finanziell unterstützt werden, könnten einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung einer interreligiösen und konfessionsübergreifenden Zusammenarbeit leisten. In diesem Kontext kommt auch der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine zentrale Rolle zu.

Auf der Ebene der Ausbildung von Religionslehrkräften bedeutet dies, Curricula zu entwickeln, die zum einen geeignet sind, die fachlichen Kompetenzen im Hinblick auf die eigene und die jeweils anderen Konfessionen und Religionen zu stärken,¹⁵ und zum anderen, das Professionswissen der angehenden ReligionslehrerInnen zu fördern. Die professionelle Zusammenarbeit auf Augenhöhe muss bereits im Studium eingeübt werden können. Die Verankerung der Kooperation zwischen den Konfessionen und Religionen in der Ausbildung ist daher unabdingbar.

12 WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 43; vgl. dazu auch SIMON-WINTER 2021 [Anm. 4], 13–16.

13 Vgl. EBD., 2021 [Anm. 3], 43.

14 Vgl. WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 40.

15 Vgl. WOPPOWA / CARUSO 2021 [Anm. 2], 66.

Eine Vorreiterrolle nimmt in diesem Zusammenhang das Konzept einer interreligiösen LehrerInnenbildung ein, wie es unter der Leitung von Martina Kraml und Zekirija Sejdini an der Universität Innsbruck implementiert wurde. So sind in den Curricula für das Bachelor- und Masterstudium Islamische Religionspädagogik und Katholische Religionspädagogik interreligiöse Studienteile verankert, wobei auf das Paritätsprinzip Rücksicht genommen wird, was bedeutet, dass „muslimische und christliche (katholische) Perspektiven gleichberechtigt vertreten sind“¹⁶. Die interreligiöse Zusammenarbeit ist damit bereits in der Ausbildung angehender LehrerInnen im Rahmen der religionsdidaktischen Veranstaltungen gesichert sowie ergänzend in den Schulpraktika direkt am Ort des Geschehens. Obwohl sich die Zusammenarbeit zwischen der Islamischen Religionspädagogik und der Katholischen Religionspädagogik zunächst aus pragmatischen Gründen ergab, ist es die Überzeugung der verantwortlichen Leitungen, dass gemeinsame Schnittmengen bereits in der Ausbildung angehender LehrerInnen die Anforderungen religiöser Bildung in der Gegenwart und der Zukunft eher in den Blick nehmen als der traditionelle Weg in getrennter Konzeption.

Dem Bemühen um Kooperation auf Augenhöhe, verbunden mit einem Fokus auf Asymmetrien und Machtdynamiken, kommt auch in der Zusammenarbeit der Religionsgemeinschaften eine zentrale Bedeutung zu. So forderte Peter Pröglhöf, Fachinspektor für Evangelische Religion, in der abschließenden Podiumsdiskussion für den österreichischen Kontext eine stärkere Institutionalisierung der interreligiösen und überkonfessionellen Zusammenarbeit an den Schulen. Die Umsetzung kooperativer Formen des Religionsunterrichts darf nicht vom ‚good will‘ und vom Engagement Einzelner abhängen. Zudem muss darauf geachtet werden, dass die forcierten Modelle kooperativen Unterrichts so gestaltet sind, dass sie keine Überforderung für ‚kleinere‘ Religionsgemeinschaften darstellen.

1.3 Wissensaneignung vs. Perspektivenänderung

Kooperative Formen des Religionsunterrichts erzeugen nicht selten eine Dynamik in Richtung Religionskunde. In der Untersuchung des christlich-muslimischen Teamteachings wurde deutlich, dass sich die beteiligten Lehrpersonen vor allem als ExpertInnen verstehen, denen es vorwiegend um die Weitergabe von Sachinformationen über die eigene Religion geht. „Im Fokus steht eine objektive Wissensvermittlung von religiösen Fakten“¹⁷, eigene religiöse Erfahrungen oder Positionierungen kommen kaum zur Sprache. Worin liegt dies begründet? Spielt

16 KOLB, Jonas / JUEN, Petra: Konflikttherde und Spannungsfelder in der interreligiösen Lehrer*innenbildung, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 87–104, hier: 89.

17 WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 48.

es in diesem Zusammenhang eine Rolle, dass im Austausch über persönliche religiöse Überzeugungen auch Fragen nach Wahrheit und Identität berührt werden? Wie gehen Lehrende mit diesen Herausforderungen im Dialog miteinander und in der konkreten Unterrichtssituation um? Wo erwerben sie die Kompetenz, über theologische Fragen, aber auch über eigene Erfahrungen und Positionen so miteinander ins Gespräch zu kommen, dass sie auch das Gespräch unter den SchülerInnen in Gang bringen können?

In einem Forschungsprojekt an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium untersuchten Jan Woppowa und Carina Caruso die Wirkung von „interreligiösem Begegnungslernen“ im Hinblick sowohl auf „konfessorische Lernprozesse als auch auf die Ermöglichung von Perspektivenverschränkungen und Perspektivwechseln der Lernenden“¹⁸. Die Ergebnisse zeigen ein klares Auseinanderdriften zwischen der zu erwartenden Wirksamkeit des dialogischen Lernens und Lehrens in der Theorie und den gewonnenen empirischen Erkenntnissen aus interreligiösen Unterrichtssettings. In einer quantitativen Befragung von SchülerInnen vor und nach dem religionskooperativen Unterricht, der sich in Phasen über das gesamte Schuljahr zog, konnten signifikante Unterschiede ausschließlich im Bereich des Wissenserwerbs und des Verstehens festgestellt werden.¹⁹ Die AutorInnen vermuten aber einen direkten Zusammenhang zwischen den Ergebnissen und den für den Schulversuch eingeräumten überschaubaren Zeitrahmen und verweisen auf die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen.

Im Rahmen des Kärntner Projektes²⁰ von Isolde Kreis und Brigit Leitner wurden 156 katholische und evangelische Religionslehrkräfte in einer Onlinebefragung zu den Zielen interreligiösen Lernens befragt, das entspricht einem Anteil von 36 % der Zielgruppe. Der Antwortmöglichkeit „Befähigung zum Perspektivenwechsel“ stimmten 60 % der Befragten zu, wobei der Anteil der katholischen und evangelischen Religionslehrkräfte in der Studie nicht extra ausgewiesen ist. Für 77 % der LehrerInnen zielt interreligiöses Lernen auf die Anerkennung der Anderen, 73 % sehen den Erwerb von Sachwissen über die anderen Religionen und 67 % die Förderung des gegenseitigen Verstehens als zentrale Ziele interreligiöser Bildung.

Auch im Grazer Projekt stellt „die Weitergabe von Sachinformationen“²¹ den Hauptfokus der Lehrenden dar, wobei Zurückhaltung bei der Ausweisung per-

18 WOPPOWA / CARUSO 2021 [Anm. 2], 54.

19 Vgl. EBD., 59.

20 Vgl. dazu KREIS / LEITNER 2021 [Anm. 6], 115–116.

21 WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 48.

sönlicher religiöser Standpunkte im Unterricht geübt wird. LehrerInnen vertreten im Unterricht vielmehr die Rolle der ExpertInnen, SchülerInnen dagegen die der AntwortgeberInnen. Der Lernprozess verläuft damit entlang möglichst objektiver Linien. Die AutorInnen der Grazer Studie haben von den allen Beteiligten am christlich-islamischen Teamteaching positive Rückmeldungen erhalten, es ist auch hier – vergleichbar mit den Ergebnissen von Woppowa und Caruso – ein erkennbarer Erfolg im Hinblick auf die Dimension der Wissensvermittlung erkennbar. Auf der Ebene der Empathie und einer angezielten dauerhaften „Verhaltensänderung“²² wurden dagegen kaum relevante Ergebnisse verzeichnet.

Die Stärken des interreligiösen Teamteachings können insbesondere dann zur vollen Entfaltung gebracht werden, wenn die Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden über das bloße gegenseitige Aushalten hinausgeht und ein ehrliches und in Vertrauen begründetes Miteinander zur Leitethik des dialogischen Unterrichts erhoben wird. Auch hier ist der Zeitfaktor für das gemeinsame Wachsen entscheidend. Die dokumentierten Aussagen im Grazer Projekt explizieren Zeit als eine entscheidende Variable für die Bildung einer Vertrauensbasis als Voraussetzung für einen gelungenen Dialog. Die seitens der Lehrenden geäußerten Sorgen beziehen sich u. a. auf eine mögliche Propagierung der eigenen religiösen Wahrheit gegenüber den SchülerInnen der anderen Religion. Die Skepsis konnte aber durch ausreichend Raum und Zeit für die Ausbildung gegenseitigen Vertrauens entschärft werden.²³

Auch SchülerInnen brauchen Zeit, um sich mit den andersartigen Ansprüchen und Herausforderungen des interreligiösen Dialogs vertraut zu machen und um aus der ungewohnten Unterrichtsform den Nutzen für das eigene Denken und Handeln zu erfassen²⁴.

2. Ausgewählte Impulse für die Optimierung dialogischer Arbeitsformen

Für die Weiterentwicklung und Optimierung zukünftiger inter- und intrareligiöser Zusammenarbeit ergibt sich bei kritischer Betrachtung der präsentierten Forschungsergebnisse eine Reihe an Impulsen, die im Folgenden nur sehr skizzenhaft dargestellt werden können.

²² WOPPOWA / CARUSO 2021 [Anm. 2], 55.

²³ Vgl. WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 41.

²⁴ Vgl. dazu SIMON-WINTER 2021 [Anm. 4], 30.

2.1 Gruppendynamik beachten und Differenzen als Ressource wahrnehmen

Die Interaktionsdynamiken in religionskooperativen Unterrichtssettings an der Schule, aber auch in der Ausbildung von Religionslehrkräften bedürfen einer gesonderten Aufmerksamkeit, um die überwiegenden Vorteile des dialogischen Arbeitens nicht zu überschatten. Als entscheidend gilt hierbei eine ausgewogene Gruppenkonstellation, die allerdings in der schulischen und universitären Praxis oft schwer zu realisieren ist.

Sowohl am Schauplatz Schule als auch im Kontext der LehrerInnenbildung zeigen die präsentierten Forschungsergebnisse, dass Asymmetrien in der Gruppenzusammensetzung aber auch in Interaktionsmustern auf Seiten der Lernenden und Lehrenden Ursachen für etwaige Konfliktfelder darstellen.²⁵ Eine mögliche, aber weitergehende Folge kann auch die Bildung religionsbezogener Subgruppen bis hin zum „Othering“²⁶ darstellen.

Der konstruktive und sensible Umgang mit Differenz(en) zählt zu den grundlegenden Bildungszielen eines religionskooperativen Unterrichts und stellt gleichzeitig für die Konzeptualisierung religionsdialogischer Bildungsprozesse eine Herausforderung dar. In den Tagungsbeiträgen wurde in diesem Zusammenhang ein weiteres Spannungsfeld deutlich: Interreligiöses bzw. konfessionsübergreifendes Lehren und Lernen vollzieht sich im Spannungsverhältnis zwischen dem Wahrnehmen von (religiöser) Differenz als produktive Bildungsressource und der Gefahr, „durch die Orientierung an der religiösen Differenzkategorie“²⁷ die Bildung von „bekenntnisbezogenen Gruppenidentitäten“²⁸ und die damit einhergehenden Abgrenzungsdynamiken zu befeuern. „Weil [...] religionskooperativer Religionsunterricht ganz bewusst SchülerInnen aus verschiedenen religiös differenzierten Gruppierungen (katholisch, evangelisch, islamisch) zusammenführt, nehmen sich diese untereinander auch so wahr – zumindest für die Stunden des Religionsunterrichts [...]“²⁹ Damit stellt sich die Frage, wie der Dynamik des Otherings³⁰ in interreligiös oder konfessionell-kooperativ geleiteten Lehr- und Lernprozessen begegnet werden kann. Es gilt, die Pluralität der SchülerInnen-schaft wahr- und ernstzunehmen, d. h. der Tatsache Rechnung zu tragen, dass

25 Vgl. KOLB / JUEN 2021 [Anm. 16], 99.

26 LEHNER-HARTMANN, Andrea / MAYRHOFER, Florian: Zusammen lernt man weniger allein. Lehrplansynopse und Praxisbausteine für den dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 123–147, 147.

27 WOPPOWA / CARUSO 2021 [Anm. 2], 69.

28 EBD., 67.

29 EBD., 68.

30 Vgl. dazu MECHERIL, Paul / OLALDE, Oscar Thomas: Religion oder die Identifikation der Anderen, in: DIRIM, Inci / MECHERIL, Paul u.a. (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, 179–198, bes. 188–189.

SchülerInnen mit ganz unterschiedlicher weltanschaulicher und religiöser Einstellung und Praxis den Religionsunterricht besuchen, auch wenn sie formal einem bestimmten Religionsbekenntnis angehören. Die Entwicklung geeigneter, mehrperspektivischer Unterrichtsmaterialien für die Planung solch heterogenitätssensibler religiöser Bildungsprozesse stellt nach Woppowa ein Desiderat der aktuellen religionsdidaktischen Forschung dar.

Einen gewinnbringenden Einblick in ein seit Jahren erprobtes Modell religionsdialogischen Lehrens und Lernens bot Carolin Simon-Winter in ihrem Vortrag. Sie zeigte am Projekt eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts auf, wie (religiöse) Differenz didaktisch so bearbeitet werden kann, dass produktive Bildungsprozesse angestoßen werden.³¹ Das Sichtbarmachen unterschiedlichster Differenzierungslinien innerhalb einer Klasse zielt darauf ab, den individuellen Entwicklungsspielraum zu erweitern und einengende Fremdzuschreibungen kritisch zu hinterfragen. Durch unterschiedliche Lernarrangements „wird deutlich, dass Identitäten und Zugehörigkeiten einem ständigen Veränderungsprozess unterworfen sind“³². Auf diese Weise kommt Differenz als Ressource in den Blick.

2.2 Klare Aufgabenteilung

Teamteaching stellt für Lehrpersonen eine hohe Anforderung dar. Daher gilt es, alle Beteiligten auf die bevorstehende Kooperation bestmöglich vorzubereiten. Dies bedeutet u. a. die Aufgaben und Verantwortungen klar aufzuteilen, um mögliche Impulse abzufangen, die ein Konkurrenzverhalten mobilisieren könnten.³³

Klare Linien, die einerseits den jeweiligen Religionsgruppen ihren Entfaltungsraum lassen und andererseits den gemeinsam zu betretenden Spielraum definieren, können dazu beitragen, Vertrauen und damit Sicherheit zu gewährleisten – Faktoren, die entscheidend für eine gelassene und konstruktive Lernatmosphäre sind.

2.3 Prominenter platzieren

Dialogisches Arbeiten nimmt sowohl in den aktuellen Curricula der LehrerInnen-ausbildung als auch in den Lehrplänen der Religionsunterrichte eine lediglich

³¹ Vgl. dazu SIMON-WINTER 2021 [Anm. 4], 18–19.

³² Ebd., 19.

³³ Vgl. dazu KREIS / LEITNER 2021 [Anm. 6], 122; KOLB / JUEN 2021 [Anm. 14], 99–102; WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 49–51.

marginale Stellung ein. Die Relevanz des inter- und intrareligiösen Arbeitens ist damit in den Curriculumskonzepten unzureichend abgebildet. Lehrende müssen unzureichend vorbereitet SchülerInnen durch komplexe Lernprozesse begleiten, was „Verunsicherung und Ängste“³⁴ mobilisiert. Diesen Herausforderungen muss daher durch die Platzierung dialogischer Formate sowohl in den Studienplänen angehender LehrerInnen als auch in der Fort- und Weiterbildung Rechnung getragen werden. Ein supervisorisches Angebot für PraktikerInnen wäre in diesem Kontext ein zentrales Instrument der Professionalisierung.

2.4 Fachdidaktisch professionalisieren

Darüber hinaus bedarf es der Entwicklung fachdidaktischer Konzepte³⁵ für religions- und konfessionsübergreifende Lehr- und Lernformate, die, wie Sabine Pemsel-Maier betont, die „kognitiv-lehrmäßige Schlagseite“ überwinden helfen.³⁶ Nicht nur in der interreligiösen Zusammenarbeit, sondern ebenso im dialogisch-konfessionellen Arbeiten erkennen Andrea Lehner-Hartmann und Florian Mayrhofer in Bezug auf die aktuellen Lehrpläne ein vergleichbares Desiderat. Auf Basis der erstellten Lehrplansynopsen empfehlen sie eine Adaptierung der Lehrpläne in Zusammenarbeit der beteiligten Konfessionen, da sich diese „in Struktur, Zielsetzung und Ausgestaltung sehr stark unterscheiden.“³⁷ Auch im Hinblick auf die interreligiöse Arbeit würden einheitliche Strukturvorgaben für die Lehrpläne die Kooperation der Lehrpersonen erleichtern bzw. diese unterstützen.³⁸

In den präsentierten Forschungsergebnissen zeigen sich seitens der Lehrenden unterschiedliche religionsdidaktische Vorstellungen und verschiedene Präferenzen im Hinblick auf methodische Vorgehensweisen, die damit auch unterschiedliche Haltungen gegenüber der Idee transportieren, was als ‚guter Religionsunterricht‘ erachtet wird. Vor diesem Hintergrund bedarf es integrativer Konzepte, deren Leitlinie darin besteht, „Gemeinsamkeiten [zu] stärken [...] und Unterschiede nicht vorschnell in eine Einheitssicht aufzulösen“³⁹. Dies ist eine Gratwanderung, die es sowohl in interreligiösen als auch besonders in dialogisch-konfessionellen Kooperationen zu meistern gilt.

34 EBD., 52.

35 Vgl. WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 51; BAUMERT, Britta / TESCHMER, Caroline, Konfessionell – kooperativ – pluralitätssensibel. Weichenstellungen einer Didaktik zum kokoRU 2.0, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 71–85.

36 PEMSEL-MAIER, Sabine, „Besonderes bergen“. Auf den Spuren konfessioneller Mentalitäten im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 149–166, hier: 155.

37 LEHNER-HARTMANN / MAYRHOFER 2021 [Anm. 23], 146.

38 Vgl. EBD., 146–147.

39 LEHNER-HARTMANN / MAYRHOFER 2021 [Anm. 23], 146.