

## Konfessionelle Kooperation in der Ausbildung von (Religions-) LehrerInnen an der KPH Wien/Krems. Grundlegung und Erfahrungen

VON

Thomas Krobath & Georg Ritzer

### Abstract

*Pluralität ist eine der Herausforderungen (religions)pädagogischen Handelns der Gegenwart. Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (KPH) trägt diesem Umstand mit ihrer ökumenischen Ausrichtung Rechnung. Einzigartig im deutschen Sprachraum ist die gemeinsame Trägerschaft staatlich anerkannter christlicher Kirchen. Das Herzstück dieser Zusammenarbeit stellt die gemeinsame Ausbildung von ReligionslehrerInnen dar, die zum Teil konfessionell und zum Teil konfessionell-kooperativ geschieht. Eine kompetenzorientierte Evaluation zeigt die große Akzeptanz dieses Ausbildungsweges bei Studierenden und Lehrenden, jedoch werden auch strittige Punkte aufgezeigt.*

Kooperation ist ein ursprünglich theologisch verwendeter Begriff für Mitwirkung als Beteiligung an einem sündhaften Verhalten sowie für menschliche Mitwirkung an göttlichen Gnadenakten (Landwehrmann, 1976; Sp. 1091). Als wirkmächtiger Begriff ging er im 19. Jahrhundert in die Ökonomie und danach in die Soziologie ein, um unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit von Arbeitskräften und Aufgaben institutioneller Zusammenarbeit zu bezeichnen. Heute wird Kooperation als Schlüssel zum Erfolg von Unternehmen gepriesen und als Erfordernis für unterschiedliche Leistungserbringer für öffentliche Güter wie Bildung, Gesundheit und soziale Sicherheit ausgezeichnet (Grossmann, Lobnig & Scala, 2007). Sie gilt als „pädagogischer Leitbegriff der Schule“ (Böhm, 2003) und hat ihren Eingang in die Ökumene als Begriff für unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit der christlichen Kirchen in der unter den Bedingungen von Entkonfessionalisierung und Pluralisierung schwieriger werdenden Organisation ihres Religionsunterrichts (RU) in der Schule gefunden. Neben der Angewiesenheit des RU auf interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Schulfächern (Pirner & Schulte, 2010) haben sich seit der Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland (1998, in Frieling & Scheilke 1999) unterschiedliche Formen der konfessionellen Kooperation im RU etabliert (siehe z. B. Schröder, 2012, S. 528–531; Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 87–168). Sie stellen eine Differenz zur konfessionellen Organisationsform des RU dar und bearbeiten damit zugleich Differenzen, die als solche heute öffentlich immer weniger von Bedeutung sind. Als „pädagogische Kooperation“ (Jerger, 1995) geschieht konfessionelle Kooperation in erster Linie auf der Ebene der interpersonellen<sup>1</sup> Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen. Diese den LehrerInnen vorbehaltene Kooperation bedarf der sie ermöglichenden Regelungen durch die kirchlichen Vereinbarungen im Zusammenspiel mit den Schulbehörden (siehe Bastel, Göllner, Jäggle & Miklas, 2006). Eine Verdichtung der Kooperation auf Organisationsebene findet dort statt, wo die Kirchen eine gemeinsame Ausbildung ihrer ReligionslehrerInnen institutionalisieren. Konfessionelle Kooperation im RU legt die Zusammenarbeit in der LehrerInnenbildung nahe.<sup>2</sup> Eine gemeinsam verantwortete

<sup>1</sup> Balz und Spieß (2009, S. 21–24) unterscheiden drei Ebenen der Kooperation: Die individuelle Ebene der Haltungen, die interpersonelle Ebene der Beziehungen und Gruppendynamik und die strukturelle Ebene der Handlungsrahmen in Organisationen.

<sup>2</sup> „Wie können die universitäre Lehrer/-innenbildung und die 2. Phase so auf ökumenische Zusammenarbeit vorbereiten, dass angehende Lehrer/-innen den neuen Herausforderungen gewachsen sind?“ (Lehmann & Mund, 2004, S. 256). In der gemeinsamen Kooperationserklärung zwischen

Ausbildung der ReligionslehrerInnen findet sich erstmals 2007 mit der Gründung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH).

## 1. Das ökumenische Gemeinschaftsprojekt KPH: Entstehung und Konstruktion<sup>3</sup>

In der KPH Wien/Krems realisiert sich eine in Europa einzigartige (Jäggle & Klutz, 2013, S. 82) Kooperation zwischen christlichen Kirchen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen. Es handelt sich um ein ökumenisches Gemeinschaftsprojekt der altkatholischen, evangelischen, katholischen, griechisch-orientalischen und orientalisch-orthodoxen Kirchen in Österreich.<sup>4</sup> An dieser Hochschule werden Lehrkräfte für den allgemeinen Unterricht an Volksschulen, Neuen Mittelschulen, Polytechnischen Schulen und Sonderschulen sowie ReligionslehrerInnen für katholischen, evangelischen, orthodoxen, orientalisch-orthodoxen und altkatholischen RU in diesen Schulformen ausgebildet. Von den ca. 2.500 Studierenden befinden sich weniger als 10% in der Ausbildung zur ReligionslehrerIn.

Dass es zu einem derartigen Projekt ökumenischer Zusammenarbeit gekommen ist, wird vielfach auf das über Jahre hinweg auf der Basis von gemeinsamen Projekten gewachsene gute ökumenische (und auch interreligiöse) Klima in Österreich und in Wien im Speziellen zurückgeführt (Bünker, 2008, S. 273, Gleixner, 2008, S. 28, Jäggle & Klutz 2013, S. 82, Schwarz, 2012, S. 27, Staikos 2008, S. 32).

Eine besondere Rolle im Aufbau vertrauensbildender Kooperationen spielt das mit dem Schuljahr 2001/2002 startende Projekt des konfessionell-kooperativen RU (KoKoRu). Es wurde von Anfang an in der gegenseitigen Abstimmung von vier Kirchen (katholischerseits die Erzdiözese Wien, evangelische, orthodoxe und altkatholische Kirchen Österreichs) gemeinsam an ausgewählten Schulen in Wien durchgeführt.<sup>5</sup> KoKoRu bringt die beteiligten Kirchen sowohl auf verantwortlicher Entscheidungsebene als auch auf der Ebene der die Kooperationen in der Schulverwaltung Organisierenden sowie auf der Ebene der praktisch zusammenwirkenden ReligionslehrerInnen in neue Dimensionen des sich Aufeinanderlassens und des vertrauensvollen Zusammenarbeitens.

Zwar bildet das Herzstück dieser konfessionellen Kooperation die kooperative ReligionslehrerInnenausbildung, auf die weiter unten noch ausführlicher eingegangen wird. Die von den Kirchen intendierte „christliche LehrerInnenbildung“ auf der Grundlage eines christlichen Menschenbildes betrifft aber auch die allgemeine LehrerInnenausbildung.

---

DBK und EKD von 1998 wird LehrerInnenbildung nur für das Referendariat und für Fortbildung angesprochen (siehe Frieling & Scheilke, 1999, S. 125). Das „Plädoyer für eine ökumenisch-geschulte Ausbildung der künftigen Religionslehrerinnen und -lehrer im Sinn eines Begriffs von weltweiter Ökumene“ von Link-Wieczorek (2014, S. 379) erweitert das Anliegen konfessioneller Kooperation.

<sup>3</sup> Ausführlich dargestellt in Krobath und Ritzer, 2014a.

<sup>4</sup> Im Unterschied zur angeführten staatskirchenrechtlichen Gliederung wird die KPH nach der Zählweise der im Ökumenischen Rat der Kirchen in Österreich vertretenen Mitglieder von zwölf Kirchen getragen: Alt-katholische Kirche; Evangelische Kirche A.B. (lutherisch), Evangelische Kirche H.B. (reformiert); Katholische Kirche (Erzdiözese Wien und Diözese St. Pölten); Bulgarisch-Orthodoxe Kirche, Griechisch-Orthodoxe Kirche, Rumänisch-Orthodoxe Kirche, Russisch-Orthodoxe Kirche, Serbisch-Orthodoxe Kirche; Armenisch-apostolische Kirche, Syrisch-orthodoxe Kirche, Koptisch-orthodoxe Kirche.

<sup>5</sup> Umfassend dokumentiert und reflektiert in Bastel, Göllner, Jäggle und Miklas 2006. Dem Unterfangen wird mittlerweile eine gewisse Stagnation attestiert (Miklas, 2008, 254).

bildung. Sie wird als eine pluralitätsfähige und religionssensible Bildung<sup>6</sup> verstanden, für die sich u. a. folgende kompetenzorientierten Leitsätze formulieren lassen (siehe Krobath & Miklas, 2012; S. 49):

- Studierende an der KPH Wien/Krems erwerben Pluralitätskompetenz am Beispiel konfessioneller und religiöser Differenz, indem sie auf einer wissenschaftsbasierenden Grundlage Formen des Umgangs mit Unterschieden und Konflikten lernen.
- AbsolventInnen der literarischen (allgemeinen) Ausbildung sind sensibel für die verschiedenen religiösen Herkunftstraditionen der SchülerInnen sowie für eine positive Wahrnehmung der religiösen Dimensionen im Schulleben.
- AbsolventInnen der religionspädagogischen Ausbildung sind darüber hinaus fähig zur interkonfessionellen Kooperation im Bereich des Religionsunterrichts und zu interreligiösen Begegnungen in der Schule.

## **2. Konfessionell-kooperative Ausbildung von ReligionslehrerInnen: Organisatorische Eckpfeiler**

Das Herzstück der konfessionell-kooperativen Konstruktion der KPH besteht in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Es werden zwei Varianten der Ausbildung für Pflichtschulen angeboten: Eine Vollzeitversion, in der (derzeit) im Laufe von sechs Semestern das 180 Credits umfassende Studium mit dem Bachelor of Education abgeschlossen wird. In der zweiten Variante kann selbiger Abschluss im Zeitraum von neun Semestern berufsbegleitend (in Wochenendblöcken) erreicht werden. Die religionspädagogischen Studiengänge aller beteiligten Konfessionen werden in einem Institut für die Ausbildung in Religion organisiert und durchgeführt.<sup>7</sup> Die einzelnen Lehrpläne sind jeweils von den zuständigen Kirchen zugelassen und konfessionell eigenständig. In den modularisierten Lehrplänen kann zwischen bildungswissenschaftlichen, konfessionsspezifischen und konfessionell-kooperativen Lehrveranstaltungen unterschieden werden. Die bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen werden von den Studierenden aller Konfessionen gemeinsam besucht, die konfessionsspezifischen Veranstaltungen werden in konfessionshomogenen Gruppen absolviert. Das ökumenische Proprium der Ausbildung liegt darin, dass die konfessionellen Ausbildungsteile eine gemeinsam ausgewiesene Modulschiene verpflichtender konfessionell-kooperativer theologischer und religionspädagogischer Lehrveranstaltungen beinhalten. Diese übergreifenden Lehrveranstaltungen werden im konfessionell-kooperativen Teamteaching durchgeführt. Optimalerweise besteht ein Team von Lehrenden aus einer evangelischen, einer katholischen und einer orthodoxen Lehrperson. Dabei werden über die gesamte Studienzeit verteilt in sieben Modulen 23 Lehrveranstaltungen konfessionell-kooperativ, zumeist von zwei Lehrenden, unterrichtet.<sup>8</sup>

Die Kooperationen sind vielfältig. Sowohl bei den Lehrenden, als auch bei den Studierenden. Bei den Lehrenden sind Kooperationen organisatorischer, unterrichtspla-

<sup>6</sup> Zum Begriff religionssensibler Bildung siehe Jäggle/Stockinger 2013, weiterführend auch Guttenberger/Schroeter-Wittke 2011.

<sup>7</sup> „Das Institut für Ausbildung Religion ist in Rücksprache mit den jeweiligen Kirchen für die Erstausbildung von konfessionellen ReligionslehrerInnen im APS-Bereich zuständig“ (Organisationsplan der KPH Wien/Krems, § 5, 3). URL: [http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/121114\\_Mitteilungsblatt\\_KPH57\\_Organisationsplan.pdf](http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/121114_Mitteilungsblatt_KPH57_Organisationsplan.pdf) (15.10.2014).

<sup>8</sup> Zu den Studienplänen der ReligionslehrerInnenausbildung: KPH Wien/Krems. Studienpläne. URL: <http://www.kphvie.ac.at/studieren/erststudium/lehramt-religion.html> (16.10.2014).

ner, unterrichtsdurchführender und forschender Natur. Die Studierenden sind durch den Unterricht in gemeinsamen Jahresgruppen zur Zusammenarbeit angehalten. Dazu zählen neben alltäglichen Begegnungen auch Gruppenarbeiten, gezielte Begegnungselemente, gemeinsame Lehrübungsvorbereitungen und gemeinsames Unterrichten, aber auch gemeinsame (natürlich freiwillige) liturgische Übungen.<sup>9</sup>

### **3. Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen: Inhaltliche Eckpfeiler**

Inhaltlich zielt die ReligionslehrerInnenausbildung an der KPH Wien/Krems darauf ab, dass (angehende) ReligionslehrerInnen sich die Kompetenzen erwerben, guten Religionsunterricht anbieten zu können. Auf die Diskussion, was guter Religionsunterricht im Detail sein könnte (z.B. Bizer, Degen, Englert, Kohler-Spiegel, Mette, Rickers & Schweitzer, 2008, Bucher, <sup>3</sup>2001, S. 26–3), wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Wir konzentrieren uns auf Teilaspekte konfessionell-kooperativer Ausbildung und deren Ziele.

Das Leitthema der konfessionell-kooperativen Ausbildung an der KPH Wien/Krems lautet: „Das Gemeinsame entdecken - das Unterscheidende anerkennen“<sup>10</sup> (Bastel, Göllner, Jäggle & Miklas, 2006). Darin zeigt sich auch die Abgrenzung zu einem ökumenischem Unterricht (Mann & Bünker, 2006, S. 26). Im konfessionell-kooperativen Unterricht geht es um dialogische Konfessionalität, die sich von Konfessionalismus ebenso unterscheidet, wie von konfessioneller Nivellierung (Jäggle, 2006, S. 37–39).

Exemplarisch seien einige Formulierungen der konfessionell-kooperativen Module angeführt, bevor drei zusammenfassende Leitkategorien vorgestellt werden: Die Module sind benannt als „Religion wahrnehmen – deuten – erschließen“, „Persönlichkeitsbildung und interkonfessionelles Lernen“, „Interkulturelles und interreligiöses Lernen“, „LehrerInnenprofessionalisierung zwischen Kreativität und Leistungskultur“, „Konfessionelle Kooperation im Kontext religionspädagogischer und didaktischer Theoriebildung“, „Aufwachsen in einer globalisierten Welt“ und „Einführung in Theorie und Praxis von Schulentwicklung“.

In einer Forschungsgruppe wurde im Zuge eines evaluativen Prozesses der Frage nachgegangen, inwiefern sich Studierende die in den Curricula formulierten konfessionell-kooperativen Kompetenzen aneignen konnten. Hierfür wurden in einem inhaltlich reduktivem Prozess die Curricula analysiert. Zusammenfassend wurden folgende drei Bereiche als Essenz der in den Curricula festgesetzten Kompetenzen formuliert.

---

<sup>9</sup> Neben der Ausbildung von ReligionslehrerInnen ist auch das Institut für die Fortbildung von ReligionslehrerInnen Teil der KPH Wien/Krems. Sein Angebot gilt den ReligionslehrerInnen aller Konfessionen. Für ReligionslehrerInnen der Minderheitskirchen (evangelisch und orthodox) müssen die Angebote der Aus- und Fortbildung mit dazugehöriger Praxis bundesweit organisiert werden. Katholischerseits konzentriert sich die Aus- und Fortbildung der ReligionslehrerInnen auf die Bundesländer Wien und Niederösterreich. In den anderen Bundesländern bestehen andere katholische Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten, die jedoch nicht konfessionell-kooperativ konzipiert sind.

<sup>10</sup> Es sei nur am Rande auf die unterschiedliche Akzentsetzung im Vergleich zum „Tübinger Leitsatz“ der konfessionellen Kooperation hingewiesen: „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ (Schweitzer & Biesinger, 2002). Der Wiener Ansatz geht auf die Voraussetzungen zurück, dass Gemeinsamkeiten erst nachgegangen werden muss und es gilt, diese zu entdecken. Zudem scheint uns der Anspruch, Unterschieden gerecht zu werden, eine schwierige Problematik anzudeuten: Kann man (konfessionellen) Unterschieden gerecht werden? Auch hier setzt der Wiener Leitsatz basaler an: Zunächst geht es um das Wahrnehmen dessen, was unterscheidet und um die Möglichkeit, dies auch anzuerkennen.

- Studierende haben eine anerkennende Haltung zu den anderen Konfessionen entwickelt.
- Studierende erkennen die Chancen konfessioneller Kooperation im Unterricht und können einen solchen durchführen.
- Studierende haben ihre Lebensform christlicher Spiritualität in der Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen entwickelt.

#### **4. Eine outputorientierte Evaluation**

In der Folge werden Methode und zentrale Ergebnisse einer Evaluationsstudie zusammenfassend skizziert (ausführlicher in Ritzer, Bastel, Schwarz, Uljas-Lutz & Wagerer, 2014, S. 68-96) um anschließend drei Aspekte herauszugreifen, deren Diskussion noch nicht abgeschlossen ist.

##### *4.1 Methode und Grenzen der internen Evaluation*

Um zu überprüfen, ob die oben genannten Zielperspektiven von den angehenden ReligionslehrerInnen erreicht wurden, wurde zur Datenerhebung ein mehrperspektivisches, qualitatives Forschungsdesign gewählt. Alle 26 Studierende, die sich im Jahr 2011 im Abschlussemester befanden, wurden zu geleiteten Gruppengesprächen gebeten und mit 8 Lehrenden, die in konfessionell-kooperativen Modulen unterrichten, erfolgten Einzelinterviews mittels Interviewleitfäden. Somit handelt es sich bei den Aussagen über erreichte Kompetenzen um Selbst- (bei den Studierenden) bzw. um Fremdeinschätzung (bei den Lehrenden).

Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die Kategorisierungsmethode der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1999).

An dieser Stelle sei auch klar auf die Grenzen und Einschränkungen der Studie hingewiesen (Rothgangel, 2014). Es handelt sich um eine retrospektive Selbst- bzw. Fremdeinschätzung. Methodisch wird keine Längsschnittuntersuchung mit Vergleichsgruppen durchgeführt, die sich auf bewährte Standards stützen könnte. Besonders auf diesem Feld würden sich zukünftige Forschungen lohnen, ein valides Instrumentarium zu entwickeln, das den Anforderungen der Kompetenz- und Standarddiskussion standhält.

Der offenere qualitative Zugang an die Fragestellung lässt Einblicke in das Ausbildungsgeschehen zu, die sich nicht auf die Outputorientierung beschränken. So sind auch Aussagen über Unterrichtsverläufe und Kommunikationsstrukturen möglich.

##### *4.2 Kurzzusammenfassung der Ergebnisse*

In Bezug auf die Entwicklung anerkennender Haltung, auf die Kompetenzen der Studierenden, selbst konfessionell-kooperativ unterrichten zu können, und auf die Entwicklung von Spiritualität, lassen sich zusammenfassend folgende Ergebnisse festhalten:

Die Mehrzahl der Studierenden gibt an, dass deren Haltung gegenüber anderen Konfessionen bereits beim Eintritt in die KPH eine anerkennende war. Grundgelegt sehen Studierende diese Haltung in familiärer Sozialisation. „Für mich persönlich ist es im Vorhinein so eine Haltung, die man mitbringen muss, dass man nicht unbedingt alles erlernen kann [...] es ist schon etwas Erzieherisches für mich persönlich.“ Wenn von den Studierenden eine Weiterentwicklung festgestellt wurde, so bezieht sich diese z.B. auf ein besseres Verständnis der anderen Konfessionen, was mit dem Ab-

bauen von Vorurteilen einhergeht. Eine Studentin formuliert: „*Ich habe mich mehr geöffnet*“, andere sprechen von zunehmender Wertschätzung durch die Ausbildung. Als Indikatoren, durch die die Anerkennung anderen Konfessionen gegenüber gesteigert wird, wurden das Wissen über Gemeinsamkeiten, Unterschiede und deren Entstehung genannt, wie auch persönliche Kontakte mit Personen anderer Konfessionen zentral waren. Aber auch Modelllernen an den Lehrenden und das Erleben von Gottesdiensten (konfessionell und ökumenisch) sind nach den Angaben von Studierenden anerkennenden Haltungen förderlich.

Nach den geführten Interviews erkennen die Studierenden mehrheitlich die Lernchancen konfessionell-kooperativen Unterrichts und sie sind auch in der Lage, einen solchen durchzuführen. Dies haben die Studierenden in der Praxis erlebt. Inwiefern die konkrete Umsetzung kooperativen Lernens tatsächlich gelingt, hängt nach Aussagen der Studierenden wesentlich davon ab, wie die LehrerInnen an den Schulen vor Ort harmonieren (dazu mehr weiter unten). Jedoch werden auch organisatorische Probleme des Schulalltages gesehen und benannt. Studierende haben Konzepte des Zusammenarbeitens zwischen den Konfessionen kennengelernt: „Ausreichend und sehr gut. Bei den Konzepten geht es darum, dass gemeint ist, dass ich gelernt habe und es mir selbst erarbeitet habe, wie ich so einen kooperativen Unterricht mit meinen KollegInnen gestalte. Nicht nur einmalig für so eine Aufgabe, sondern auch länger und auf Dauer in den Schulen durchführe“. In der Konsequenz beabsichtigen die meisten, auch kooperativ zu unterrichten bzw. praktizieren das auch schon.

Auf die Fragen nach der Entwicklung der eigenen Spiritualität ist aus den Interviews keine eindeutige Antwort herauszulesen. Einige Studierende haben gelernt zu sehen, wie sich die Spiritualität durch viele Bereiche durchzieht. Einige Studierende geben an, dass sich ihre Spiritualität weiterentwickelt hat, andere bezweifeln dies und für wieder andere hat die Spiritualität durch das Studium sogar gelitten.

Sieben Wortmeldungen deuten darauf hin, dass sich Studierende mehr Lehrveranstaltungen wünschen, die konfessionell-kooperativ und mit mehr Praxisbezug konzipiert sind: „Man sollte KoKoRu auch bei anderen Themen machen“. „Zu wenig von der Lehrveranstaltung. Zu wenig intensiv, ich hätte gerne mehr Informationen gehabt und Austausch. Wir hätten diese Möglichkeit gehabt zu sagen, wie ist es bei euch? Ohne, dass man was befürchten muss. Dieses interkonfessionelle und interreligiöse Lernen, wo man Fragen auch stellen konnte, das war leider zu kurz“. „Ich habe so viel gelernt über die eigene Religion, dann über die andere. Ich habe es eigentlich als zu kurz empfunden“.

## **5. Drei fragwürdige<sup>11</sup> inhaltliche Diskussionspunkte**

Abschließend seien drei Punkte aus der Evaluation herausgegriffen, die im Forschungsteam und über dieses hinaus divergent diskutiert wurden. An dieser Stelle werden pointiert paraphrasierte Aussagen aus den Gruppengesprächen, Interviews oder Auswertungsdiskussionen präsentiert, die einen kritischen Blick auf das konfessionell-kooperative Grundkonzept, auf Lehrplaninhalte und auf Voraussetzungen konfessioneller Kooperation in Ausbildung und Unterricht wagen.

### *5.1 Konfessionalität wird von SchülerInnen nicht mehr wahrgenommen*

---

<sup>11</sup> Fragwürdig wird hier im positivsten Sinne der Wortbedeutung verwendet, nämlich: Würdig, der Frage nachzugehen.

Nach Auffassung einiger Studierender geht die Beschäftigung mit konfessionellen Unterschiedlichkeiten an der Lebenswelt der SchülerInnen vorbei. Zwar gibt es zu bestimmten Themen eine theologische Auseinandersetzung zwischen den Studierenden bzw. LehrerInnen, *„Aber den Schülern war es völlig egal. Die sind viel offener als wir, so habe ich es erlebt“*. Daraus schließt eine Studierende: *„Es sollte einen christlichen Religionsunterricht geben und nicht konfessionell“*.

Diese Wahrnehmung von Studierenden sollte ernst genommen werden. Ohne einem naturalistischen Fehlschluss zu unterliegen ist zu prüfen, wie mit diesem Sachverhalt umzugehen ist, dass Konfessionalität für SchülerInnen kaum ein Thema zu sein scheint. Zum einen wäre in weiteren Untersuchungen zu klären, inwiefern dieser Sachverhalt quantitativ feststellbar ist. Zum anderen sind Ansätze weiterzudenken, die sich aus inklusiven Paradigmen für schulische religiöse Bildung ergeben (Pithan, 2011).

Wenn es aus kompetenzorientierter Perspektive angezeigt ist, SchülerInnen zu befähigen, mit Herausforderungen des täglichen Lebens umzugehen (Weinert, 2002, S. 27–28), wäre zu prüfen, inwiefern konfessionelle Divergenz eine Herausforderung darstellt, oder ob diese einen rein innertheologischen Diskurs darstellt. Konfessionalität scheint bei den meisten SchülerInnen nicht zu den zentralen Inhalten der Identität zu gehören,<sup>12</sup> deren gesellschaftliche Relevanz ist kritisch zu hinterleuchten.

## *5.2 Entwicklung von Spiritualität ist kein Thema der ReligionslehrerInnenausbildung*

Wie oben bereits angeführt, wird die Entwicklung von Spiritualität durch das Studium von den Studierenden unterschiedlich wahrgenommen. Ist eine solche nicht geschehen, wird dies damit in kausalen Zusammenhang gebracht, dass es kaum Auseinandersetzung mit den spirituellen Formen der anderen Konfessionen gegeben hätte. Über die unterschiedlichen konfessionellen Formen der Spiritualität fühlen sich viele der befragten Studierenden nicht gut informiert. Auffallend oft (5 Studierende) wird gesagt, dass Spiritualität in der Ausbildung kein Thema war. Vor allem auf die Frage: *„Gab es Gespräche über die unterschiedlichen Lebensformen christlicher Spiritualität?“* wird meist mit *„nein“* geantwortet. *„Es gab die Möglichkeit nicht wirklich. Oder habe ich was versäumt?“* Auch die Lehrenden formulieren im Bereich Spiritualitätsentwicklung sehr vorsichtig und hegen ob deren Weiterentwicklung aufgrund der Ausbildung Zweifel, auch wenn diese Entwicklung intendiert ist.

Mehrere Lehrpersonen stellen im Interview die Frage, ob die Entwicklung von Spiritualität bei Studierenden ein Ziel von Hochschulen ist bzw. sein kann. Einer formuliert: *„Die Spiritualität spielt bei unseren Studierenden keine große Rolle. Oder ich kenne diese Seite von den Studierenden nicht, das kann auch sein“*. *„Spiritualität hat nicht genug Platz oder Zeit, das ist zu spezifisch“*. Zwei Lehrende sagen, dass Spiritualität in deren Lehrveranstaltungen *„kein Thema“* sei. Anders als die Meinung, dass die Entwicklung von Spiritualität kein Thema im sekundären Bildungsbereich sei, formuliert eine Lehrende: *„Wir müssten es ein Stück mehr fördern hier. Ich glaube auch, wenn sie das miteinander erleben, dann wird es ihre Religiosität und ihre Interessen auch fördern“*. Damit steht im Zusammenhang, dass nach Ansicht dieser

---

<sup>12</sup> Diese Aussage stützt sich auf Ergebnisse aus Deutschland (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 145-159), aber auch die Verteilung der Selbsteinschätzung von Kirchnähe und Religiosität von österreichischen SchülerInnen (Bucher, 1996, S. 93-97, Ritzer, 2007, S. 43) lässt den Schluss zu, dass die konfessionelle Gebundenheit bei Jugendlichen nicht sehr groß ist. Hier wäre es an der Zeit, für Österreich differenziertere und aktuellere Daten zu erheben.

Lehrperson der Schwerpunkt der Ausbildung auf den kognitiven Bereich gelegt wird, was ihrer Ansicht nach nicht immer nur zum Vorteil gereicht.

Hier stehen sich zwei Ansätze gegenüber, die sich widersprechen. Es ist zu bezweifeln, dass sich Spiritualität evidenzbasiert in Form von Persönlichkeitsentwicklung unterrichten lässt. Hier können Aspekte des performativen Ansatzes der Religionspädagogik (Mendl, 2010) weiterführende Impulse bringen. In der Formulierung in zukünftigen Curricula sollte mit diesem Themenkomplex vorsichtiger umgegangen werden, als das in der aktuellen Version der Fall ist. Spiritualität scheint auch innerhalb der Konfessionen pluraler zu sein, als es der Ausdruck „konfessionelle Spiritualität“ abzubilden vermag.

### *5.3 Sympathie ist keine Dimension von Professionalität*

Sowohl Studierende, als auch Lehrende berichten von der Zentralität der Sympathie im konfessionell-kooperativen Unterrichtsgeschehen. Eine Lehrperson formuliert: „KoKoRu kann nur funktionieren, wenn die Chemie zwischen den Unterrichtenden stimmt“. Eine Studierende meint: „Egal mit welchem Kollegen oder welcher Kollegin, ich muss im Team zusammen arbeiten und das kommt auf die Kollegin an“. Neben organisatorischen Rahmenbedingungen ist nach den Interviews und Diskussionsrunden die persönliche Kompatibilität der Unterrichtenden der zentrale Indikator für das Gelingen von kooperativem Unterricht. Die Zentralität einer wohlwollenden Gesinnung für kooperatives Unterrichten zeigt sich nicht nur im religionspädagogischen Kontext. Auch in anderen Fächern wird dies attestiert (Wahrlich, 2014, S. 35), mit der Konsequenz, dass Maag Merki, Kunz, Werner und Luder (2010, S. 82) fordern, dass „der persönlichen Passung zwischen den kooperierenden Personen [...] eine wichtige Position eingeräumt“ werden soll. Auch wenn in der Praxis wiederholt beobachtet wird, dass das Gelingen von kooperativem didaktischen Handeln – besonders in der Form des Teamteachings – von der Sympathie der AkteurInnen abhängt, ist in der Ausbildung an einem professionellen Habitus zu arbeiten, der die Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen dahingehend unterstützt, dass kooperatives Handeln ermöglicht wird. Andere psychologische Mechanismen wie Übertragungen und Projektionen sind jedoch immer wieder mit zu bedenken. Daher ist von dem grundsätzlichen Diktum der Freiwilligkeit auszugehen. Die Daten sprechen davon, dass konfessionelle Kooperation in der Ausbildung von den Studierenden gewünscht und praktiziert wird. Sie erfordert aber auch „kooperative Fachkulturen und eine ebensolche Atmosphäre zwischen den verantwortlichen Lehrenden“ (Schröder, 2012, S. 546). Darüber hinaus muss sie von allen AkteurInnen und den Trägern der Hochschule gewollt werden.

## **6. PädagogInnenbildung NEU und sich daraus ergebende Herausforderungen**

Im Zuge der in Österreich in Umsetzung befindlichen PädagogInnenbildung NEU<sup>13</sup> kommt es zu gravierenden Änderungen für die Ausbildung von ReligionslehrerInnen. In der Primarstufenausbildung gibt es kein Lehramt Religion mehr. Dies bedeutet, dass die Ausbildung zum Religionslehrer / zur Religionslehrerin Teil der allgemeinen Ausbildung zum Volksschullehrer / zur Volksschullehrerin sein wird. Religion wird einer von möglichen Schwerpunkten, die sich Studierende in der neuen Bachelorausbildung wählen müssen und können (z. B. Inklusion, Freizeitpädagogik u.a.m. im gesetzlichen Ausmaß von 60-80 Credits). An der KPH Wien/Krems wird der Schwer-

<sup>13</sup> Verankert in einem Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen, URL: [http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/II/II\\_02348/](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/II/II_02348/) (16. 10. 2014).

punkt Religion die Wahl zwischen katholischer, evangelischer, orthodoxer und orientalischo-orthodoxer Religion umfassen. Es ist derzeit noch nicht abzusehen, welche Auswirkungen diese Studienreform auf die konfessionelle Kooperation in der Religionspädagogik an der KPH haben wird. Die Kooperationsansätze der ersten sieben Jahre der Hochschule sollten aus konzeptionellen und empirischen Gesichtspunkten vertieft und ausgebaut werden. Aufgrund der Reduktion im Studienplan, der Reduktion der Ressourcen und der konfessionell unterschiedlichen Reflexion auf die Wirkungen der konfessionellen Kooperation (siehe die Beiträge in Krobath & Ritzer, 2014) scheinen die Weichenstellungen dafür noch nicht eindeutig gegeben zu sein. Intensive Diskussionen und die Kreation weiterer Kooperationsformen und –ebenen sind angesagt. Interkonfessionelle, interreligiöse und interkulturelle Kompetenzen werden in unseren gesellschaftlichen Kontexten wichtiger denn je, wie die aktuellen Auseinandersetzungen um sogenannte religiöse Extremismen zeigen. Dazu braucht es in der österreichischen LehrerInnenbildungslandschaft Lernorte der Begegnung, an denen ein konstruktives Miteinander gelernt und im Rahmen eines Konzeptes ökumenischen Lernens reflektiert wird (ähnlich Kalloch & Lehmann, 2008, S 183). Das „Laboratorium“ KPH (Krobath & Ritzer, 2014a) bringt einiges an Erfahrungen konfessioneller und interreligiöser Kooperation mit. Es wäre schade, wenn diese Erfahrungen nicht genutzt und die Erkenntnisse nicht weiterentwickelt würden.

## Literaturverzeichnis

- Balz, H.-J. & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bastel, H., Göllner, M., Jäggle, M. & Miklas, H., (Hrsg.) (2006). *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse*. Wien: LIT.
- Bizer, C., Degen, R., Englert, R., Kohler-Spiegel, H., Mette, N., Rickers, F. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2006). *Was ist guter Religionsunterricht?* (JRP 22). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Böhm, U. (2003). *Kooperation als pädagogischer Leitbegriff der Schule*. Münster: LIT.
- Bucher, A. A. (1996). *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*. Innsbruck, Wien: Tyrolia.
- Bucher, A. A. (2001). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bünker, M. (2008). Wegweiser in die Zukunft. In Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich (Hrsg.), *Begegnung und Inspiration. 50 Jahre Ökumene in Österreich* (S. 268–274). Wien, Graz & Klagenfurt: Styria.
- Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (1999). Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht. In R.

- Frieling & C. Scheilke (Hrsg.), *Religionsunterricht und Konfessionen* (S. 124–127). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grossmann, R., Lobnig, H. & Scala, K. (2007). *Kooperationen im Public Management*. Weinheim, München: Juventa.
- Guttenberger, G. & Schroeter-Wittke, H. (Hrsg.) (2011). *Religionssensible Schulkultur*. Jena: Verlag IKS Garamond.
- Jäggle, M. (2006). Schritte auf dem Weg zu einer Kultur gegenseitiger Anerkennung. In H. Bastel, M. Göllner, M. Jäggle & H. Miklas (Hrsg.), *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts* (S. 31–42). Wien: LIT Verlag.
- Jäggle, M. & Klutz, P. (2013). Religiöse Bildung an Schulen in Österreich. In M. Jäggle, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (S. 69–93). Göttingen: V&R unipress – Vienna University Press.
- Jäggle, M. & Stockinger, H. (2013). Religionssensible Schulentwicklung: Das Projekt lebens.werte.schule. In G. Bertels, M. Hetzinger & R. Laudage-Kleeberg (Hrsg.), *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule* (S. 132–140). Weinheim, Basel: Juventa.
- Jerger, G. (1995). *Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kalloch, C. & Lehmann, C. (2008). Konfessionell-kooperative Seminare als Erprobungsfeld für kontextuelles Begegnungslernen. In U. Becker, D. Bolscho & C. Lehmann (Hrsg.), *Religion und Bildung im kulturellen Kontext* (S. 171–185). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Krobath, T. & Miklas, H. (2012). *Religion an der ökumenischen KPH Wien/Krems. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 12 (4), 48–52.
- Krobath, T. & Ritzer, G. (Hrsg.) (2014). *Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig*. Wien, Berlin: LIT VERLAG.
- Krobath, T. & Ritzer, G. (2014). Ein Laboratorium für konfessionelle Kooperation in der LehrerInnenbildung. Das Modell der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. In T. Krobath & G. Ritzer (Hrsg.), *Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig* (S. 13–34). Wien, Berlin: LIT. [= 2014a]
- KPH Wien/Krems (2012). Organisationsplan der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems. URL: [www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/121114\\_Mitteilungsblatt\\_KPH57\\_Organisationsplan.pdf](http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/121114_Mitteilungsblatt_KPH57_Organisationsplan.pdf) [Zugriff: 15.10.2014].
- KPH Wien/Krems. Studienpläne. URL: <http://www.kphvie.ac.at/studieren/erststudium/lehramt-religion.html> [Zugriff: 16.10.2014].
- Landwehrmann, F. (1976). Art. Kooperation. *HWP* 4, 1091.
- Lehmann, C. & Mund, C. (2004). Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht. In H. Noormann, U. Becker & B. Trocholepczy (Hrsg.), *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. Zweite, aktualisierte Auflage* (S. 254–257). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Link-Wieczorek, U. (2014). *Überlegungen zum Religionsunterricht der Zukunft*. *KatBl*, 139, 376–379.

- Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S. & Luder, R. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Schlussbericht*.  
URL: <https://www.yumpu.com/de/document/view/6469222/professionelle-zusammenarbeit-in-schulen-bildungsdirektion-/83> [Zugriff: 14.10.2014].
- Mann, C. & Bünker, M. (2006). Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen. Zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich. In H. Bastel, M. Göllner, M. Jäggle & H. Miklas (Hrsg.), *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts* (S. 19–29). Wien: LIT.
- Mendl, H. (2010). Wissenserwerb im Religionsunterricht. Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht. *RpB* 63, 29–38.
- Miklas, H. (2008). Konfessionell–Kooperativer Religionsunterricht. In Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich (Hrsg.), *Begegnung und Inspiration. 50 Jahre Ökumene in Österreich* (S. 250–254). Wien, Graz & Klagenfurt: Styria.
- Pirner, M. & Schulte, A. (Hrsg.) (2010). *Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation*. Jena: Verlag IKS Garamond.
- Pithan, A. (2011). Bildung. Evangelische Bildungsverantwortung. Inklusion. *CI-Informationen*.  
URL: <http://www.cimuenster.de/themen/Inklusion/Inklusion2011.php> [Zugriff: 14.10.2014].
- Ritzer, G. (2007). Gedankensplitter zur „wiederkehrenden Religion“ aus der Perspektive zweier praktischer Handlungsfelder. *SaThZ* 11(1), 42–46.
- Ritzer, G., Bastel, H., Schwarz E.E., Uljas-Lutz, J. & Wagerer, W. (2014). Konfessionell-kooperativer Unterricht in der ReligionslehrerInnenausbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In T. Krobath & G. Ritzer (Hrsg.), *Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig* (S. 63–105). Wien, Berlin: LIT.
- Rothgangel, M. (2014). Konfessionelle Kooperation an der KPH Wien/Krems. Perspektiven und Konsequenzen aus der Evaluation. In T. Krobath & G. Ritzer (Hrsg.), *Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig* (S. 231–241). Wien, Berlin: LIT.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweitzer, F. & Biesinger, A. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg i.B: Herder, Gütersloher Verlagshaus.
- Staikos, M. (2008). Orthodoxie und Ökumene in Österreich. In Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich (Hrsg.), *Begegnung und Inspiration. 50 Jahre Ökumene in Österreich* (S. 31–32). Wien-Graz-Klagenfurt: Styria.
- Strauss, A.L & Corbin, J (1999). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Wahrlich, G. (2014). *Der Umgang mit Teamkonflikten in der Neuen Mittelschule. Empirisch erhobene Präventionsstrategien und Lösungsmethoden*. Hamburg: Diploma Verlag.
- Weinert, F.E. (2002). Leistungsmessung – umstrittene Selbstverständlichkeit. In ders. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz (2. Aufl.).

Ziebertz, H.-G., Kalbheim, B. & Riegel, U. (2003). *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. Freiburg i. Br.: Herder.

*Dr. Thomas Krobath, Vizerektor der KPH Wien/Krems für Forschung und Entwicklung, Internationalisierung, Ökumene, Lektor an der Universität Wien.*

*Dr. Georg Ritzer, Dozent an der Universität Salzburg, Lehrbeauftragter an der KPH Edith Stein und an der KPH Wien/Krems, Religionslehrer.*