

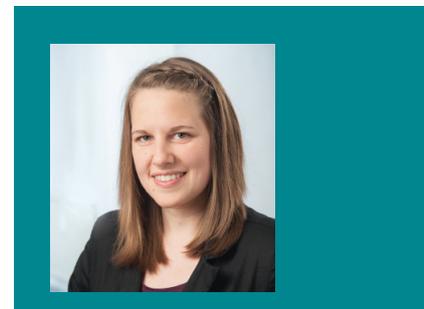
Es muss sich etwas verändern!

Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung

Die Autorin

Mag.^a Agnes **Gmoser**, Mitarbeiterin im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und Lehrerin für die Fächer Deutsch und Katholische Religion am BG/BRG Petersgasse.

Mag.^a Agnes Gmoser
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B
A-8010 Graz
e-mail: agnes.gmoser@uni-graz.at



Der Autor

A.o.Univ.-Prof. Dr. Wolfgang **Weirer** lehrt Religionspädagogik an der Universität Graz.

A.o.Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78/B
A-8010 Graz
e-mail: wolfgang.weirer@uni-graz.at



Es muss sich etwas verändern!

Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung

Abstract

Die zukunftsfähige Ausrichtung des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich ist zu einem intensiv reflektierten Thema geworden. Der Beitrag kontextualisiert die in den letzten Jahren im deutschen Sprachraum vorgelegten Argumente und gängige Vorschläge zur Veränderung des Religionsunterrichts. Ergänzt durch empirisch gestützte Wahrnehmungen und Desiderate von ReligionslehrerInnen, SchülerInnen und SchulleiterInnen werden Impulse zu einer behutsamen und organischen Weiterentwicklung auf konzeptioneller und organisatorischer Ebene angestellt. Dabei wird deutlich, dass pluralitätssensible Formen religiöser Bildung auch plurale Organisationsformen benötigen, dass Abstimmungsbedarf auf der Ebene der derzeit 15 beteiligten Kirchen und Religionsgesellschaften gegeben ist und erste Veränderungsschritte auch unter den gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen möglich sind.

Schlagerworte: Religionsunterricht – Konfessionalität – Bildungsforschung – religiöse Pluralität – konfessionelle Kooperation – interreligiöse Bildung

Es muss sich etwas verändern!

Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung

Something must change!

Religious Education in Austria – Empirical Flashlights from School Practice and Considerations on Conceptual Further Development

An orientation of denominational religious education in Austria that is future-compliant has become an intensively reflected topic. The article contextualizes argumentations and common suggestions for the changing religious education in German-speaking countries presented in recent years. Supplemented by empirically supported perceptions and desiderata of teachers, pupils and headmasters, impulses for a careful and organic development concerning either conceptual and organizational questions are given. First results show that forms of religious education which are sensitive to pluralism also require plural forms of organization and that there is a need for coordination of the 15 churches and religious societies currently involved. Furthermore, the results suggest that initial steps towards change are possible in the given legal framework.

Keywords: Religious education – confessionality – educational research – religious plurality – denominational cooperation – interreligious education

Die organisatorische und konzeptionelle Ausrichtung des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich ist in den letzten Jahren zu einem intensiv diskutierten Thema von Bildungspolitik, Verantwortlichen für den Religionsunterricht, Lehrpersonen und nicht zuletzt der wissenschaftlichen Religionspädagogik geworden.

Sich zuspitzende Herausforderungen, Religionsunterricht angesichts religiöser Pluralisierung und Individualisierung sowie steigender Zahlen konfessionsloser SchülerInnen zu organisieren, führen zu der Einsicht, dass es raschen und nachhaltigen Veränderungsbedarf gibt. Zugleich findet auf verschiedenen Ebenen der Diskurs um die inhaltliche Ausrichtung des Religionsunterrichts aufgrund deutlich zurückgegangener religiöser Sozialisation – vor allem der christlichen SchülerInnen – statt.

Anliegen dieses Beitrages ist es, die in den letzten Jahren im deutschen Sprachraum intensiv geführte Diskussion und gängige Vorschläge zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts gebündelt zu kontextualisieren und daraus Impulse für mögliche Entwicklungsschritte in der genuin österreichischen Situation religiöser Bildung an der Schule zu generieren. Dafür werden einleitend wesentliche Argumente für und gegen den konfessionellen Religionsunterricht zusammengefasst. Zugleich wird auf die bildungspolitischen Rahmenbedingungen hingewiesen. Drei exemplarische empirische Blitzlichter verdeutlichen aus der Sicht von Beteiligten (Schulleitungen, LehrerInnen und SchülerInnen) in jeweils unterschiedlichen Kontexten die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts. In einem weiteren Abschnitt werden Überlegungen von Thorsten Knauth, Mirjam Schambeck und Norbert Mette – jeweils im bundesdeutschen Kontext entstanden – in ihren wesentlichen Aussagen vorgestellt und sodann aus der Perspektive des spezifisch österreichischen Kontextes kritisch analysiert. Abschließend werden erste Schritte für die Weiterentwicklung vorgeschlagen, die die Impulse aus der bundesdeutschen Situation aufnehmen, den Wurzeln und der Eigenart der spezifischen österreichischen Situation des Religionsunterrichts¹ gerecht werden und zeigen, dass in Bezug auf die Konzeption des Religionsunterrichts ein deutliches Umdenken erforderlich ist.

1 Dieser wird in Österreich flächendeckend konfessionell ausgeführt, wobei es allen (16) gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften zusteht, einen Religionsunterricht anzubieten (was von 15 genutzt wird). Für eine genauere Auskunft zum Religionsunterricht in Österreich vgl. WEIRER, Wolfgang: Religious education in Austria: Between confessionality and pluralism, in: *Horizons of Education* 15/33 (2016) 51–65, REES, Wilhelm: Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 26/2 (2018) 47–68.

1. Religionsunterricht – erneuerungsbedürftig?

Aufgrund mannigfacher demographischer, kultureller und religiöser sowie kirchlicher Veränderungsprozesse besteht seit mindestens zehn Jahren weitgehender Common Sense bei den meisten VerantwortungsträgerInnen, dass konfessioneller Religionsunterricht sowohl im Konzept als auch in der Organisationsform auf veränderte Rahmenbedingungen reagieren muss. Bereits im Herbst 2009 formulierte das „Österreichische Religionspädagogische Forum“ in Schlierbach: „Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät etwa aufgrund zu geringer TeilnehmerInnenzahlen, müssen kontextsensible, nach Schultyp und Standort differenzierte Modelle im Rahmen des von Kirchen und Religionsgesellschaften verantworteten Religionsunterrichts entwickelt werden, damit die Schule ihrer Verpflichtung zur religiösen Bildung nachkommen kann.“² Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt die von Philipp Klutz verfasste Studie zum österreichischen Religionsunterricht. Er weist darüber hinaus darauf hin, dass nach wie vor die internen und externen Erwartungen an den Religionsunterricht höchst heterogen sind: „Der empirische Befund der vorliegenden Studie macht darauf aufmerksam, dass die schulischen Strukturen sowie die Zuschreibungen in Bezug auf Funktion und Selbstverständnis des Religionsunterrichts eine Dynamik zu produzieren vermögen, durch die der Religionsunterricht an Schulen randständig wird. Der Religionsunterricht wird als unscheinbares und unauffälliges Fach wahrgenommen, das primär einen metafachlichen Bildungsauftrag hat (Werteerziehung). Außerdem wird der Religionsunterricht als Gesinnungs-/Bekenntnisfach betrachtet sowie als Einführung in eine konfessionelle Glaubenstradition (katechetische Zielperspektive).“³

Ein Blick auf die Argumente für und gegen den konfessionellen Religionsunterricht, auf aktuelle politische Überlegungen und auf erste Reaktionen der Kirchen und Religionsgesellschaften macht die österreichische Situation deutlich.

1.1 Konfessionalität – pro und contra

Die regelmäßig vorgetragenen Bedenken *gegen* die Weiterführung des konfessionellen Religionsunterrichts lassen sich in zwei Kategorien einteilen: Zum einen werden praktisch-organisatorische Gründe ins Spiel gebracht, zum anderen konzeptionelle Argumente.

2 ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM (ÖRF): Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht. Schlierbach, 20.11.2009, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 18 (2010) 62, 62.

3 KLUTZ, Philipp: Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien. Univ., Diss., 2013--Wien, 2013, Münster: Waxmann ¹2015 (= Religious diversity and education in Europe 28), 241.

Zu den *praktischen* Gründen zählen vor allem schulorganisatorische Schwierigkeiten, die durch die Vielfalt religiöser Bekenntnisse, die gestiegene Anzahl von Abmeldungen vom Religionsunterricht, eine zunehmende Zahl von SchülerInnen ohne religiöses Bekenntnis u. Ä. m. entstehen. All diese Gründe führen zu „[...] Schwierigkeiten mit der Durchführung eines klassisch konfessionellen Religionsunterrichts. Diese Schwierigkeiten haben mittlerweile vielfach ein solches Maß erreicht, dass sie Aversionen gegen das konfessionelle Modell erzeugen bzw. zu diversen Selbsthilfeloösungen führen.“⁴

Die *konzeptionellen* Gründe lassen sich wie folgt auf den Punkt bringen: „Warum soll bei dem Bemühen, die religiöse Orientierungsfähigkeit von Heranwachsenden zu stärken, auf die religiösen Traditionen vorzugsweise nur einer Religionsgemeinschaft zurückgegriffen werden? Das wird immer schwieriger zu begründen. Warum die Privilegierung einer bestimmten religiösen Tradition zuungunsten anderer? In diesem Punkt gerät das klassisch konfessionelle Modell ganz deutlich unter Druck.“⁵

Immer wieder wird auch darauf hingewiesen, dass konfessioneller Unterricht per definitionem den Blick auf das Spezifische von Religionen und Weltanschauungen richte und damit primär auf Differenzen schaue und weniger auf Gemeinsamkeiten und das Miteinander von Konfessionen und Religionen.⁶ Dieses Argument wird etwa von manchen BefürworterInnen der Einführung eines ‚neutralen‘ Ethikunterrichts oder Religionsunterrichts⁷ als klares Alternativkonzept zu einem konfessionellen Religionsunterricht aufgenommen.

Was spricht nun trotz dieser Bedenken nach wie vor *für* einen konfessionellen Religionsunterricht?

Auch hier können nur holzschnittartig einige Argumentationslinien benannt werden. Ein ‚Klassiker‘ ist das theologische Argument, das ins Treffen führt, dass Religion „nur in Gestalt ganz bestimmter Religionen gesellschaftlich anzutreffen“⁸

4 ENGLERT, Rudolf: Warum „konfessioneller“ Religionsunterricht?, in: Katechetische Blätter 139/5 (2014) 368–375, 368.

5 EBD., 368–369.

6 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht - ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Schöningh 2015 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19), 168.

7 Vgl. etwa zuletzt NEOS für Schulfach „Ethik und Religionen“ für alle Schüler_innen, in: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190115_OTS0133/neos-fuer-schulfach-ethik-und-religionen-fuer-alle-schuelerinnen [abgerufen am 18.01.2019]; Ähnlich argumentiert die Liste ‚Jetzt‘ für einen überkonfessionellen Unterricht: Cox/JETZT: Überkonfessioneller Ethikunterricht für alle, in: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190115_OTS0110/coxjetzt-ueberkonfessioneller-ethikunterricht-fuer-alle [abgerufen am 18.01.2019]. Der Wert eines solchen Unterrichts liege vor allem in der „Wertebildung“ – ein Argument, das sowohl für als auch gegen einen konfessionellen Unterricht ins Treffen geführt wird.

8 ENGLERT 2014 [Anm. 4], 369.

sei und dementsprechend eben nicht als Abstraktum, sondern nur in einer ganz konkreten Ausprägung zum Thema gemacht werden kann.

Bildungstheoretische Überlegungen fragen nach dem Potenzial verschiedener Formen religiöser Bildung. Mit diesem Argument wird in der Regel ausgesagt, dass die Auseinandersetzung mit vorzugsweise nur einer großen religiösen Tradition jenes Maß an Vertiefung und persönlicher Herausforderung sichere, das für religiöses Lernen konstitutiv sei.⁹ In diese Richtung argumentiert auch Mirjam Schambeck, wenn sie dafür plädiert, „Religion in ihrer Eigenart zur Geltung kommen zu lassen“: „Religion [...] erschöpft sich nicht in der Beschreibung als Diskursystem. Aufgrund ihrer existenziellen Dimension, also dass Religion Menschen ‚angeht‘, kann sie nur dort in ihrer Eigentlichkeit ausgesagt werden, wo sie im Modus der Lebensüberzeugung und in ihrer Vieldimensionalität (als subjektive und objektive Religion, in ihrer existenziellen und Ausdrucksdimension) zur Geltung kommt. Das aber bedeutet, dass es zumindest einen Sprecher braucht, der Religion in der Erste-Person-Perspektive [...] zu verhandeln versteht.“¹⁰

1.2 Position der Österreichischen Bundesregierung: Bekenntnis zum konfessionellen Religionsunterricht sowie zur Einführung des Ethikunterrichts

Die österreichische Bundesregierung hat in ihrem Regierungsprogramm 2017 explizit eine ‚Bestandsgarantie‘ für den konfessionellen Religionsunterricht abgegeben, indem dort formuliert wurde: „Bildungseinrichtungen werden verstärkt als Orte der Wertevermittlung wahrgenommen. Über einen Ethikunterricht werden verfassungsmäßig verankerte Werte unterrichtet. Der konfessionelle Religionsunterricht bleibt bestehen.“¹¹ In einem detaillierteren Katalog von angestrebten Maßnahmen für den Bildungsbereich werden folgende zwei Bereiche eigens hervorgehoben:

- „Konfessioneller Religionsunterricht unter Beibehaltung der differenzierten Religionsausrichtungen (z.B. Aleviten, christlich-orthodoxe Gemeinden); verpflichtender Ethikunterricht für alle, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen“¹²;

9 Vgl. EBD.

10 SCHAMBECK, Mirjam: Religion in der Schule? Gründe für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht, in: Stimmen der Zeit 140/8 (2015) 544–554, 551–552.

11 ÖSTERREICHISCHE BUNDESREGIERUNG: Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017 - 2022, in: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/regierungsdokumente> [abgerufen am 16.01.2019], 39.

12 EBD., 65.

- „Weiterführung von bestehenden Modellen des kooperativen und dialogischen Religionsunterrichts unter Wahrung der Konfessionalität“¹³.

Ethikunterricht ist in Österreich bislang lediglich als Schulversuch an etwa 200 weiterführenden Schulen etabliert. Diesbezüglich wurde Anfang des Jahres 2019 – der Intention des Regierungsprogrammes entsprechend – eine Initiative zur Einführung des Ethikunterrichts in das Regelschulwesen – zunächst für die Sekundarstufe II – bekannt gemacht: „ÖVP-Bildungsminister Heinz Faßmann will den verpflichtende[n] Ethikunterricht für Schüler und Schülerinnen, die – weil abgemeldet oder ohne religiöses Bekenntnis – am konfessionellen Religionsunterricht nicht teilnehmen, im Schuljahr 2020/21 starten lassen [...]“¹⁴ Die katholische Bischofskonferenz äußerte sich postwendend positiv zu diesen Plänen.¹⁵

VertreterInnen der aktuellen österreichischen Regierungsparteien gehen in der Argumentation zur religiösen Bildung in der Schule noch deutlich über die oben genannten Gründe hinaus und verstehen den konfessionellen Religionsunterricht explizit als Ort der „Glaubensvermittlung“, der durch die Einführung von Ethikunterricht als Ersatzfach nicht zu einem Freifach verkommen dürfe.¹⁶

1.3 Erste Antworten seitens der Kirchen und Religionsgemeinschaften

Der Druck zu Weiterentwicklungen wird vor allem im städtischen Umfeld mit seinen Pluralisierungsphänomenen deutlich, der Veränderungsbedarf ist je nach regionalem, demographischem Kontext unterschiedlich stark ausgeprägt. So ist es kein Zufall, dass gerade in der Großstadt Wien erste Modelle entwickelt wurden, die eine Antwort auf die Herausforderungen darstellen wollen, welche sich durch die Präsenz mehrerer verschiedener Konfessionen und Religionsbekenntnisse in der Schule ergeben.¹⁷ Seit dem Schuljahr 2002/03 wurde das Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (KoKoRu) von vier christlichen Kirchen

13 EBD., 66.

14 Verpflichtender Ethikunterricht laut Faßmann ab 2020/21 2019, in: <https://orf.at/stories/3107677/> (Stand: 14.01.2019) [abgerufen am 16.01.2019].

15 Vgl. Ethikunterricht: Bischofskonferenz unterstützt Faßmann-Vorschlag, in: <https://www.kathpress.at/goto/meldung/1721286/ethikunterricht-bischofskonferenz-unterstuetzt-fassmann-vorschlag> [abgerufen am 16.01.2019].

16 Vgl. VP Schwarz/Hungerländer ad Stadtregierung/Neos: Abschaffung des Religionsunterrichts inakzeptabel!, in: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20181122_OTS0273/vp-schwarzhungerlaender-ad-stadtregierungneos-abschaffung-des-religionsunterrichts-inakzeptabel [abgerufen am 18.01.2019].

17 KROBATH, Thomas / RITZER, Georg (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell - kooperativ - interreligiös - pluralitätsfähig, Wien: LIT-Verl. 2014 (= Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien, Krems 9); DANNER, Sonja: KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht - ‚das Wiener Modell‘, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23 (2015) 47–53, 1; GÖLLNER, Manfred: Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht in der Stadt Wien - ein gemeinsames Projekt von vier christlichen Kirchen, in: IM DIALOG. Schule - Religion - Bildung 317 (2016) 4–6; PINZ, Andrea / GÖLLNER, Manfred: dk:RU. Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht, Wien 2016 (Stand: 2016); KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris: Konfessionelle Vielfalt in Begegnung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25/2 (2017) 164–172; SCHELANDER, Robert / LINDNER, Doris / KROMER, Ingrid: Wie SchülerInnen einer Wiener NMS über religiöse Vielfalt denken. Ergebnisse einer explorativen Schulfallstudie, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26/1 (2018) 32–39.

gemeinsam getragen und an ausgewählten Schulstandorten umgesetzt. Dieses Modell wurde seit 2015/16 durch das Projekt des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts (dk:RU) abgelöst.

2. SchulleiterInnen, Lehrpersonen und SchülerInnen zur Situation des Religionsunterrichts: exemplarische empirische Blitzlichter

Trotz einer Reihe von Studien rund um den Religionsunterricht, die in den letzten Jahren erschienen sind, gibt es dennoch kaum gesicherte empirische Erkenntnisse in Bezug auf die Frage, wie angesichts religiöser Vielfalt konfessioneller Religionsunterricht gedacht und gelebt werden kann. Vor allem über die gelebte Praxis von Religionsunterricht angesichts mannigfacher und z. T. prekärer Herausforderungen gibt es wenige verlässliche Daten.

Insofern sollen an dieser Stelle ersatzweise und ohne jeden Anspruch auf Repräsentativität drei sehr unterschiedliche empirische Blitzlichter, die die Sichtweisen Beteiligter widerspiegeln, vorgestellt werden. Relevante Player in Bezug auf den Religionsunterricht sind die Kirchen und Religionsgesellschaften als diejenigen, die den Religionsunterricht inhaltlich verantworten, und zugleich die staatlichen Schulbehörden, die die Ressourcen und Rahmenbedingungen für religiöse Bildung in der Schule zur Verfügung stellen und auch Aufsichtsorgane sind. Darüber hinaus sind zentrale Beteiligte am Geschehen des Religionsunterrichts die Schulleitungen und selbstverständlich die Lehrpersonen sowie die SchülerInnen.

Zwei der im Folgenden vorgestellten Momentaufnahmen stammen aus dem österreichischen Kontext. Im dritten Abschnitt wird über Ergebnisse einer Studie berichtet, die im Kontext der evangelischen Religionspädagogik im Bundesland Schleswig-Holstein erstellt wurde. Trotz differierender Rahmenbedingungen sind die Ergebnisse dieser jüngsten Studie zur Thematik äußerst interessant und möglicherweise fruchtbringend auch in Bezug auf österreichische Problemstellungen. Anliegen dieser exemplarischen und holzschnittartigen empirischen Einblicke ist es, nicht nur über die konzeptive Ebene einen Zugang zur Thematik zu finden, sondern auch in die ganz konkrete schulische Praxis mit deren Alltagsherausforderungen zu blicken.

2.1 Schulleitungen artikulieren Veränderungsbedarf

Im Zuge des an der Grazer theologischen Fakultät angesiedelten Projekts „Integration durch interreligiöse Bildung“¹⁸ wurden alle Schulleitungen der Bundesländer Kärnten und Steiermark aufgefordert, einen über die Landesschulräte ausgesendeten Online-Survey zu beantworten, woran schlussendlich 514 DirektorInnen¹⁹ – großteils aus der Steiermark – teilnahmen. Obschon diese Studie grundsätzlich das Ziel hatte, einen Einblick in die schulische Realität des islamischen Religionsunterrichts zu erlangen, hatten die SchulleiterInnen die Möglichkeit, in der abschließenden, sehr offen formulierten Frage, ihre Meinung zum Religionsunterricht im Allgemeinen abzugeben, was von 172 Personen²⁰ gemacht wurde. Die Antworten stellten sich als höchst relevant für den Blick dieser Stakeholder auf den (konfessionellen) Religionsunterricht heraus, da sowohl die positiven Seiten und Erfahrungen als auch auftretende Probleme und Schwierigkeiten sowie Wünsche und Forderungen kommuniziert wurden. Vor allem jene Aussagen, welche die (gewünschte) Weiterentwicklung des Religionsunterrichts betreffen, sollen im Folgenden gebündelt wiedergegeben werden.

2.1.1 Stimmen für und wider den (konfessionellen) Religionsunterricht

Einige SchulleiterInnen über alle Schultypen hinweg gaben an, dass ihnen Religionsunterricht „wichtig“²¹ sei und sie diesen als „sehr sinnvoll“²² sowie als „wesentlichen Bestandteil“²³ des Fächerkanons erachten würden. Geschätzt wird dieses Unterrichtsfach einerseits, weil sowohl die SchülerInnen als auch die LehrerInnen viel über und von Religionen lernen würden²⁴, und andererseits, da es einen Beitrag zur „Vermittlung von sozialen Werten“²⁵, zur „gelungenen Frie-

18 Das Projekt wird von einem interreligiösen (christlich-muslimischen) Team durchgeführt und hat zum einen Erhebungen zum islamischen Religionsunterricht im Süden Österreichs, zum anderen die Konzeption eines Hochschullehrganges für islamische ReligionslehrerInnen sowie die Durchführung und Evaluierung interreligiöser (christlich-muslimischer) Unterrichtseinheiten zum Ziel. Nähere Informationen können der Website entnommen werden: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/>.

19 Damit wurde eine Ausschöpfungsquote von 36,8 % erreicht, wobei 55 % der Antworten von Volksschulleitungen, 23 % von LeiterInnen Neuer Mittelschulen, 7 % von BHS- und 6 % von AHS-LeiterInnen abgegeben wurden.

20 Die erstaunlich hohe Anzahl an Rückmeldungen auf die offene Frage zeigt das Interesse der Schulleitungen, ihre Meinungen und Erfahrungen und somit ihre Stimme im Diskurs um den Religionsunterricht einzubringen.

21 S28, NMS; S82, VS; Zur Erklärung: Die Antworten der Schulleitungen erfolgen von nun an durch die Fallzahl – bestehend aus dem Buchstaben S für „Schule“ und der laufenden Zahl – sowie die Angabe der Schulart der von ihnen geleiteten Schule durch die Abkürzungen VS für Volksschule, NMS für Neue Mittelschule, AHS für Gymnasium, B(M)HS für Berufsbildende mittlere oder höhere Schule.

22 S87, BHS.

23 S117, VS.

24 Vgl. S78, VS.

25 S65, VS.

denserziehung“²⁶ oder zur „Sozialkompetenzerweiterung“²⁷ leiste. Loben einige die ethische Erziehung im Kontext des Religionsunterrichts, fordern andere, diese nicht den ReligionslehrerInnen allein zu überlassen, denn: „Werteerziehung muss in jedem Gegenstand immer wieder ihren Platz finden!“²⁸

Demgegenüber wurden jedoch auch Stimmen gegen den konfessionellen Religionsunterricht von den SchulleiterInnen eingebracht. Begründungen dafür waren zum einen, dass die Trennung nach Religionen/Konfessionen aufgrund „der gesellschaftlichen Entwicklung“²⁹ nicht (mehr) angebracht sei, und zum anderen, dass die Separation dem Inklusionsgedanken widerspreche.³⁰ Nicht nur gegen den konfessionellen, sondern gegen Religionsunterricht generell sprachen sich einige DirektorInnen aus, da Religion ihrer Meinung nach Privatsache sei.³¹ Stattdessen solle dieser „am Nachmittag in den Pfarrgemeinden bzw. religiösen Einrichtungen erfolgen.“³²

Ein häufig genannter Wunsch war zudem die Einführung eines Ethikunterrichts, entweder als verpflichtende Alternative zum Religionsunterricht für abgemeldete SchülerInnen bzw. jene ohne religiöses Bekenntnis³³, als Ersatz des Religionsunterrichts³⁴ oder als Ergänzung zu diesem³⁵.

2.1.2 Herausforderungen in Verbindung mit dem Religionsunterricht

Die offene Frage nutzten einige SchulleiterInnen auch, um Probleme und Herausforderungen, die in Verbindung mit dem Religionsunterricht für sie erkennbar sind, zu nennen. Am häufigsten wurde dabei der große Aufwand, der für die Erstellung der Stundenpläne notwendig sei, thematisiert, welcher sich durch die Tatsache, dass bei den SchülerInnen der befragten Schulen teilweise große religiöse Vielfalt herrsche, ergebe. Die SchulleiterInnen sind vor die Herausforderung gestellt, konfessionellen Religionsunterricht für alle SchülerInnen einer anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft anzubieten, diesen jedoch auch so in den

26 S78, VS.

27 S128, VS.

28 S94, VS.

29 S88, BHS.

30 Vgl. S12, VS; S15, VS.

31 Vgl. S12, VS; S86, VS.

32 S30, VS.

33 Vgl. S53, VS; S85, NMS; S111 BHS.

34 Vgl. S1, VS; S20, NMS; S137, BHS; S153, BMHS; S155, AHS.

35 Vgl. S43, NMS; S157, BMS.

Stundenplan einzufügen, dass sich sowohl für die Kinder und Jugendlichen eine zufriedenstellende Lösung ergibt (was z.B. dann gegeben ist, wenn für den Religionsunterricht keine vom regulären Stundenplan entkoppelten Stunden, beispielsweise nachmittags, gewählt werden müssen) als auch für die ReligionslehrerInnen, die oft an mehreren Schulen tätig sind, eine zeitlich passende Lösung gefunden wird. Eine der befragten Personen nannte diesbezüglich folgende Problematik: „Religionsstunden, die auf Grund der kleinen Zeitfenster der einzelnen Lehrperson in den Nachmittag rücken, werden von SchülerInnen und deren Erziehungsberechtigten als enorme zusätzliche Belastung wahrgenommen. Diese Situation ist nicht befriedigend und zum Teil beschämend.“³⁶

Die Tatsache, dass Religionsunterricht in vielen Schulen in kleinen SchülerInnengruppen stattfindet, bringt laut Angaben der SchulleiterInnen weitere organisatorische und schulinterne Herausforderungen mit sich, was am Beispiel des islamischen Religionsunterrichts aufgezeigt werden soll: Da es an vielen Schulen nur wenige muslimische SchülerInnen gibt, werden diese in klassen- oder schulstufenübergreifenden Gruppen gemeinsam unterrichtet, wodurch es sich in vielen Schulen ergibt, dass die islamische Religionslehrkraft nur eine oder wenige Stunden an der jeweiligen Schule präsent ist. Aufgrund der geringen Anwesenheitszeit der betreffenden ReligionslehrerInnen, welche zudem häufig am Nachmittag ist, wenn sich der Großteil des restlichen Lehrkörpers nicht mehr in der Schule befindet, werden die ReligionslehrerInnen von den SchulleiterInnen als „kaum greifbar“³⁷ wahrgenommen und können schwer bis gar nicht in das Kollegium der jeweiligen Schule eingebunden werden, wodurch sie „sich nicht als Teil der Schule und des Lehrkörpers empfinden“³⁸. Dies führt wiederum dazu, dass gemeinsam geplante, interreligiöse Einheiten oder Projekte, welche von den Schulleitungen gerne gesehen und in der Umfrage teilweise explizit als Wunsch formuliert wurden, schwer durchführbar sind, da die Lehrpersonen der unterschiedlichen Konfessionen und Religionen nicht zur selben Zeit in der Schule sind oder sich nicht einmal kennen. Es sei der Meinung einer Person nach jedoch „besonders wichtig, interreligiösen Unterricht anzubieten, um die Differenzen, die oft nur aus Mangel an Wissen entstehen, erst gar nicht aufkommen zu lassen.“³⁹

36 S76, NMS.

37 S45, NMS.

38 S112, AHS.

39 S133, VS.

Eine weitere benannte Herausforderung ist die Aufsicht für nicht am Religionsunterricht teilnehmende SchülerInnen, welche zusätzliches Personal erforderlich mache⁴⁰.

2.1.3 Aussagen zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts

Die befragten SchulleiterInnen erweitern die Debatte um den Religionsunterricht nicht nur durch das Mitteilen ihrer Erfahrungen, sondern auch durch konkrete Wünsche und Vorschläge, wobei zunächst die organisatorischen Aspekte beleuchtet werden sollen.

Ein einige Male vorgebrachter Wunsch ihrerseits ist es, den Religionsunterricht der unterschiedlichen Konfessionen und Religionen aneinander zu koppeln, was zwar an manchen Schulen funktioniert, in vielen Fällen aber aufgrund der genannten Umstände sowie der unterschiedlichen Stundenanzahl je nach Größe der SchülerInnengruppen nicht möglich ist.

Eine leitende Person bemängelte zudem die fehlende Anpassung des Stundenkontingents für Schulen mit einem großen Angebot von konfessionellem Religionsunterricht: „Leider wurden bisher für den regulären islamischen Religionsunterricht keine zusätzlichen Unterrichtsstunden im Schulkontingent vorgesehen. Das bedeutet in der Praxis, dass jene Schulen, in denen viele islamische SchülerInnen den Religionsunterricht besuchen, verpflichtet sind, aus dem schuleigenen Stundenkontingent islamische Religionsstunden zur Verfügung zu stellen. Das ist ein klarer Nachteil jenen anderen Schulen gegenüber, die diese Stunden nicht zur Verfügung stellen müssen [...].“⁴¹

Einen konkreten Vorschlag der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts, der sich auf den Umstand bezieht, dass manche SchülerInnen infolge der geringen SchülerInnenanzahl und der Lage der Schule nicht am Religionsunterricht teilnehmen können, brachte ein/e LeiterIn einer ländlichen Volksschule ein: „An Kleinstschulen ist es natürlich sehr schwer, einen eigenen islamischen Religionsunterricht anzubieten. Durch das Verwenden von digitalen Medien [...] könnte es möglich gemacht werden, mehreren und doch einzelnen Kindern mittels Konferenzschaltung einen Religionsunterricht zukommen zu lassen.“⁴²

40 Vgl. S70, NMS; S47, VS.

41 S129, NMS.

42 S146, VS.

2.2 Tiroler ReligionslehrerInnen zum Religionsunterricht

Anfang November 2018 fand in Matrei/Brenner die von der KPH Edith Stein veranstaltete zweitägige Jahrestagung der katholischen ReligionslehrerInnen an weiterführenden Schulen (AHS/BHS/BMS) des Landes Tirol statt. Thema dieser Tagung war das Nachdenken über einen „zukunftsfähigen Religionsunterricht“⁴³ in Tirol. Grundlage und Ausgangspunkt für den gemeinsamen Reflexionsprozess waren zum einen sehr heterogene Erfahrungen der TeilnehmerInnen, zum anderen Einblicke in den Alltag der Verantwortlichen für den Religionsunterricht (Schulamt) und deren Überlegungen zur zukünftigen Gestaltung des Religionsunterrichts. Ergänzt wurden diese Perspektiven durch eine Präsentation verschiedener konzeptueller Entwürfe zur Weiterentwicklung schulischer religiöser Bildung aus dem deutschen Sprachraum. Diese Aspekte wurden gebündelt und sodann mögliche Entwicklungsperspektiven skizziert. Im Folgenden wird eine mit den TeilnehmerInnen akkordierte und auf das Thema dieses Beitrages fokussierte stichwortartige Zusammenfassung der Ergebnisse des intensiven gemeinsamen Nachdenkprozesses präsentiert.

- „Normaler Unterrichtsgegenstand“ oder „besonderes Fach“?

Die beteiligten ReligionslehrerInnen stimmten weitgehend darin überein, dass sie den Religionsunterricht an ihren jeweiligen Schulen in einer prekären Spannung erleben: Einerseits ist es ihnen ein Anliegen, den Religionsunterricht als Unterrichtsgegenstand wie jeden anderen, der sich von seiner Wertigkeit nicht von Mathematik, Deutsch und Biologie unterscheidet, zu verstehen und zu positionieren. Zugleich wird die Intention deutlich, dass Religion dennoch etwas „Besonderes“ sei: ein Fach, in dem weniger Leistungsdruck herrscht, in dem mehr als in anderen schülerInnen- und problemorientiert gearbeitet werden kann und das in besonderer Weise für die Schulkultur relevant ist. Was die Integration des Religionsunterrichts in den Schulalltag und damit seine Stellung in der Gesellschaft betrifft, ist die Balance dieser beiden Pole äußerst relevant.

- Religionsunterricht unter Druck

Situationen, in denen mehrere Kirchen und Religionsgemeinschaften konfessionellen Religionsunterricht anbieten, in denen die Abmeldezahlen hoch sind, in denen möglicherweise in Bezug auf nur eine konkrete Klasse Schwierigkeiten zwischen den SchülerInnen und der Lehrperson entstehen, führen oft dazu, dass Religionsunterricht generell von Seiten der Schulleitung oder des LehrerInnenkol-

43 Geleitet wurde die Fortbildungsveranstaltung von Wolfgang Weirer.

legiums als ‚schwierig‘ eingestuft wird. Die Lehrpersonen erleben in solchen Fällen vielfach, dass Druck auf den Religionsunterricht aufgebaut wird. Dabei wird in der Regel wenig zwischen den verschiedenen Lehrpersonen und den unterschiedlichen ‚Anbietern‘ von Religionsunterricht differenziert. In diesem Zusammenhang wurde von den Lehrpersonen einige Male festgestellt: „Wir [die verschiedenen ‚Religionsunterrichte‘] sitzen gemeinsam in einem Boot.“

- Zwischen Katechese und ‚neutralem‘ Religionenunterricht

Das Gespräch über die Bilder der TeilnehmerInnen vom Religionsunterricht der Zukunft zeigte, dass diese von katechetisch geprägten Konzepten, in denen das Eigeninteresse der Kirche eine deutliche Rolle spielt, über den konfessionellen Religionsunterricht, der versucht, Religion aus der TeilnehmerInnenperspektive zur Geltung zu bringen, bis hin zu einem ‚neutralen‘ Religionenunterricht für alle SchülerInnen im Klassenverband, dessen vornehmste Aufgabe es ist, den SchülerInnen Dialogfähigkeit zu vermitteln, reichen. Ein gemeinsames Bild zu entwickeln, das für den Religionsunterricht in Tirol insgesamt passen könnte, war angesichts der heterogenen Vorstellungen nicht denkbar.

- Konfessionalität?

Eine offene Frage, die in der gemeinsamen Arbeit immer wieder thematisiert wurde und dringender Klärung bedarf, lautet: Was ist unter ‚Konfessionalität‘ zu verstehen und was bedeutet das für die Konzeption konfessionellen Religionsunterrichts? Dabei geht es nicht primär um rechtliche Fragen und solche der Organisationsform, sondern vielmehr um die inhaltliche und didaktische Konzeption des Unterrichts: Wodurch kommt ‚Konfessionalität‘ zum Ausdruck? Mit dem Begriff werden ambivalente Bilder verbunden, sowohl bei den Lehrpersonen als auch in der Öffentlichkeit. Dabei schwingen in der Regel stark katechetisch geprägte Konzepte mit.

- Fehlende Positionierungen von Kirchen und Religionsgemeinschaften

In diesem Zusammenhang wurde überaus deutlich: Es fehlt eine deutliche Positionierung von Kirchen und Religionsgemeinschaften in Bezug auf den Religionsunterricht: Was sind die Ziele und Absichten von (konfessionellem) Religionsunterricht in der Schule? Etliche TeilnehmerInnen der Veranstaltung artikulierten explizit, dass die Lehrpläne diesbezüglich sehr allgemein formuliert seien und klare Aussagen der inhaltlichen ‚Anbieter‘ von Religionsunterricht fehlen würden –

einerseits für die Lehrpersonen selber zur Orientierung, andererseits im gesellschaftlichen Diskurs.

- BotschafterIn oder BildungsbegleiterIn?

Die Rolle als ReligionslehrerIn wird von den teilnehmenden Lehrkräften durchaus unterschiedlich wahrgenommen und kontrovers diskutiert: Manche verstehen sich vorrangig als ‚BotschafterIn‘, als ‚ZeugIn‘, andere stärker als BildungsbegleiterIn von Kindern und Jugendlichen. Die Tatsache der kirchlichen Beauftragung für den Dienst als ReligionslehrerIn (*Missio canonica*) ist den ReligionslehrerInnen sehr bewusst und spielt eine deutliche Rolle. Zugleich löst sie aber auch die Frage aus, mit welchen (kirchlichen) Erwartungen die Rolle als ReligionslehrerIn verknüpft ist.

- Didaktik angesichts religiöser Vielfalt

Breit geäußert wurden Anfragen an ‚klassische‘ Formen von Weltreligionendidaktik und an neue didaktische Konzepte interreligiöser Bildung. Die Frage „Wie kann ich sachgerecht ‚über Andere‘ unterrichten?“ stand immer wieder im Raum. Besonders hingewiesen wurde darauf, dass es bislang an adäquater Ausbildung für den Religionsunterricht in pluralen Situationen mangle.

2.3 Empirische Erkenntnisse aus evangelischem Kontext: Studie von Pohl-Patalong⁴⁴

Die Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland hat vor dem Hintergrund zunehmender religiöser Pluralität eine Studie initiiert, um empirisch abgesicherte Daten darüber zu generieren, wie in Schleswig-Holstein Religionsunterricht erlebt und gestaltet wird. Im Forschungsprojekt ReVikoR (Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht) wurden mit Hilfe qualitativer und quantitativer Verfahren sowohl Lehrkräfte als auch SchülerInnen zu dieser Thematik befragt.⁴⁵ Im Folgenden werden – angesichts der gebotenen Kürze und Exemplarität stark gerafft – zentrale Ergebnisse der ReVikoR-Studie referiert. Für die Einordnung der Fragestellungen und Ergebnisse relevant ist die Tatsache, dass sich ‚Konfessionalität‘ im evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein nicht durch eine durchgehende Konfessionszugehörigkeit der SchülerInnen konstituiert, sondern durch die Lehrkräfte und vor allem durch die Inhalte, die explizit aus evangeli-

44 POHL-PATALONG, Uta u. a.: *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2016; POHL-PATALONG, Uta u. a.: *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2017. Die hier dargestellte Zusammenfassung orientiert sich teilweise an der Darstellung auf www.revikor.de/ergebnisse/.

45 Vgl. POHL-PATALONG u. a. 2016 [Anm. 44], 7–8.

scher Perspektive⁴⁶ unterrichtet werden. Ca. zwei bis drei SchülerInnen einer durchschnittlichen Religionslerngruppe sind muslimisch, ca. fünf bis sechs SchülerInnen gehören keiner Religionsgemeinschaft an.⁴⁷ Ziel von ReVikoR war es, zu erheben, wie sich der Umgang mit religiöser Pluralität im evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein „faktisch darstellt, bevor über rechtliche und organisatorische Veränderungen nachgedacht wird“⁴⁸. 1283 ReligionslehrerInnen nahmen an der quantitativen Fragebogenerhebung teil, das entspricht ca. 34 % der Grundgesamtheit. 414 SchülerInnen füllten den Fragebogen der auf sie zugeschnittenen Erhebung aus.⁴⁹

- Religiöse Vielfalt als Selbstverständlichkeit

Religiöse Vielfalt wird sowohl von Lehrkräften als auch von SchülerInnen als selbstverständliche Komponente des evangelischen Religionsunterrichts wahrgenommen. 72 % der befragten Lehrpersonen gaben an, dass religiöse Vielfalt sich nicht durch die jeweilige Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit der SchülerInnen konstituieren. Der Begriff ‚religiöse Vielfalt‘ wird sehr unterschiedlich verstanden: Sowohl die Pluralität von Konfessionen und Religionen als auch die Präsenz religionsferner SchülerInnen wie auch die Pluralität innerhalb der (evangelischen) Konfession werden unter diesem Begriff subsumiert und stellen somit jeweils einen relevanten Aspekt des Gesamtphänomens dar.

- Fehlende religiöse Prägungen

(Evangelischer) Religionsunterricht kann nicht (mehr) auf den Voraussetzungen einer konfessionsspezifischen Prägung, Sozialisation und einem Bewusstsein für ‚das Eigene‘ der SchülerInnen aufbauen. Für viele SchülerInnen stellt der Religionsunterricht die Erstbegegnung mit Religion dar. Dadurch tritt die ‚eigene‘ Religion ähnlich ‚fremd‘ wie eine ‚andere‘ Religion in Erscheinung. Die in der Religionsdidaktik nach wie vor weit verbreitete Unterscheidung zwischen ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Religion, die oft verbunden ist mit der Annahme, dass die Kenntnis der ‚eigenen‘ Religion unabdingbare Voraussetzung für das konstruktive Gespräch mit ‚Anderen‘ sei, verliert damit ihre Grundlage.

46 Vgl. EBD., 13. An 85 % der Schulen in Schleswig-Holstein wird der Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive, an 60 % aus katholischer Perspektive angeboten. Der evangelische Religionsunterricht wird in etwa 8.700 Lerngruppen erteilt, 700 Lerngruppen erhalten katholischen Religionsunterricht.

47 Vgl. EBD., 9–10.

48 EBD., 14.

49 Zum Forschungsdesign der SchülerInnenbefragung und zur Zusammensetzung des Samples vgl. POHL-PATALONG u. a. 2017 [Anm. 44], 13–24.

- Interessante ‚fremde‘ Religion

Religion scheint für die SchülerInnen in der Gestalt des ‚Fremden‘ interessanter zu sein als im Gewand des Vertrauten. Beinahe 70 % der befragten SchülerInnen gaben ein relativ hohes Interesse an anderen Religionen, 43 % ein relativ hohes Interesse an anderen Konfessionen an. Diese Einschätzungen werden von den jeweiligen Lehrpersonen in hohem Maß geteilt. Wesentlich ist, dass das Interesse am ‚Fremden‘ primär aus dem konkreten Zusammenleben der SchülerInnen und nicht, wie man auch vermuten könnte, aus einer Neugier auf ‚Exotisches‘ resultiert.

- Bekenntnisorientierung des Unterrichts und ‚Positionalität‘ der Lehrperson werden heterogen erlebt

Lediglich ein Drittel der SchülerInnen erlebt, dass Lehrpersonen von ihrem persönlichen Glauben erzählen. Von beinahe allen SchülerInnen wird bejaht, dass die Lehrkraft auch andere religiöse Positionen akzeptiert und daher in diesem Sinne ‚neutral‘ sei. Ein Drittel der Lehrpersonen sieht sich als ‚neutrale WissensvermittlerInnen‘, ein weiteres Drittel als ‚authentisches Beispiel für gelebte Religion‘. Knapp 50 % der Lehrpersonen stimmen der These zu, dass „ein religionskundlicher Unterricht, der ‚neutral‘ Informationen über Religionen vermittelt und auf religiöse Erfahrungen verzichtet, die sinnvollste Form ist, mit der wachsenden religiösen Vielfalt in der Schule umzugehen“. Zugleich befürworten 87 % der ReligionslehrerInnen ein religiöses Erleben durch christliche Praxiselemente im Religionsunterricht. Die diesbezüglichen Positionierungen sind daher stark heterogen und teilweise widersprüchlich.

- Plurales Verständnis von Konfessionalität

‚Konfessionalität‘ wird von den AkteurInnen des Religionsunterrichts unterschiedlich verstanden. Beinahe die Hälfte der Lehrpersonen würde ihren Unterricht nicht als konfessionsspezifisch charakterisieren. Weder LehrerInnen noch SchülerInnen sehen in der Konfessionszugehörigkeit der SchülerInnen ein profilbildendes Element (konfessionellen) Religionsunterrichts. ‚Konfessionalität‘ entsteht vor allem durch bestimmte Unterrichtsthemen.

- Religiöse Vielfalt bietet mehr Chancen als Schwierigkeiten

So gut wie alle LehrerInnen und SchülerInnen geben an, dass es religiös bedingte Konflikte im Religionsunterricht selten bis nie gebe. Mehr als 90 % der LehrerIn-

nen und SchülerInnen befürworten hingegen, dass MitschülerInnen im Unterricht von ihren Religionen erzählen, beinahe 90 % sehen im Lernen von Toleranz und Respekt gegenüber ‚Anderen‘ eine wesentliche Aufgabe religiöser Bildung für ein Leben in religiöser Pluralität, welche den Religionsunterricht lebendiger, interessanter und attraktiver mache.

Zu den potentiellen Schwierigkeiten zählen die Entstehung von Konflikten, wenn die sonst im Hintergrund bleibenden Differenzen zum Thema werden, die Gefahr, dass intolerante Positionen zur Geltung kommen und dem Klima des Unterrichts schaden, sowie die Sorge, dass es in der Präsenz von anderen religiösen Orientierungen unangenehm werden könnte, die eigenen Überzeugungen zu äußern, weil Personen mit anderer religiöser Orientierung möglicherweise damit nicht sensibel umgehen würden.

- Wunsch nach einem Unterricht im Klassenverband mit größtmöglicher Heterogenität

87 % der LehrerInnen und 89 % der SchülerInnen votieren für einen Religionsunterricht im Klassenverband. Zugleich wünschen sich 30 % sowohl der SchülerInnen als auch der LehrerInnen einen separierten islamischen Religionsunterricht. Die Begründungen für einen gemeinsamen Religionsunterricht zeichnen sich durch sehr heterogene Argumentationen aus wie etwa die positive Erfahrung gemeinsamen Lernens, den hohen Wert des Klassenzusammenhalts, der durch eine Trennung Schaden erleide oder zu Ausgrenzungstendenzen führen könne, oder den erwarteten Wissenszuwachs über andere Religionsgemeinschaften durch authentische Stimmen.

3. Weiterentwicklungsperspektiven aus dem bundesdeutschen Kontext

Eine mittlerweile fast unüberschaubare Anzahl an Veröffentlichungen im Bereich der katholischen und der evangelischen Religionspädagogik hat sich in den letzten Jahren der Frage gewidmet, „wie es mit dem Religionsunterricht [...] weitergeht“⁵⁰. Die meisten AutorInnen stimmen darin überein, dass einem bekenntnisorientierten Unterricht „mehr zuzutrauen ist als einem religionskundlichen Unterricht“⁵¹. In der konkreten Ausgestaltung und der organisatorischen Umsetzung hingegen gehen die Vorschläge und Modelle stark auseinander. Exempla-

50 NAURATH, Elisabeth / SCHAMBECK, Mirjam: Einleitung, in: LINDNER, Konstantin u. a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*, Freiburg: Herder Verlag 2017, 9–19, 9.

51 SCHAMBECK, Mirjam: „Gottlos haben wir hier nicht“. *Bekennnisorientiert Religion im Klassenverband unterrichten*, in: *Stimmen der Zeit* 143/10 (2018) 705.

risch seien an dieser Stelle drei Positionierungen der letzten Monate vorgestellt. Alle drei AutorInnen haben auf der Innsbrucker Tagung „Religionsunterricht“ (2017 bzw. 2018) ihre Überlegungen präsentiert und sind mit Verantwortlichen für den österreichischen Religionsunterricht darüber ins Gespräch gekommen.

3.1 Thorsten Knauth: Mehr Dialog – weniger Bekenntnis! Perspektiven dialogischen religionsbezogenen Lernens im Religionsunterricht⁵²

Der konfessionelle Religionsunterricht hat ein Identitäts- und ein Relevanzdilemma. Auf dieser zentralen These gründet Thorsten Knauths Plädoyer für einen Religionsunterricht, der sich klar in der Mitte zwischen ‚Unterweisung‘ und ‚Religionskunde‘ positioniert und der für ihn eine notwendige Antwort auf die gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen darstellt.

Notwendig sind für Knauth zwei Schritte: Zum einen geht es um die Re-Interpretation von Konfessionalität⁵³ und dabei um einen Abschied von der in der Religionspädagogik lange vertretenen Grundannahme, dass die Auseinandersetzung mit der ‚eigenen Religion‘ als identitätsstiftender Prozess Voraussetzung für den Dialog mit ‚Anderen‘ sei. Identität des Subjekts wird in pluralen Kontexten vielmehr durch Dialog, durch Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven, gefunden. Daher fordert Knauth zum anderen, dass religiöse Bildung sich an Dialog und Mehrperspektivität orientieren müsse.⁵⁴ Dialogisches, offenes und religionsbezogenes Lernen grenze sich klar von konfessorischen Verengungen ab. Knauths Dialogverständnis, das sich an Martin Buber, Paulo Freire und Helmut Peukert orientiert, ist gekennzeichnet durch Personalität und Beziehung, Symmetrie und Perspektivität, durch Unverfügbarkeit sowie durch lebensweltliche Einbettung.

Konfessionalität sei neu zu bestimmen als Verantwortung für eine pluralitätsorientierte und dialogische Auseinandersetzung mit Religion. Sie stelle keine „quasi objektive Größe“⁵⁵ dar, der Bekenntnisbezug ist vielmehr ein „subjektives Moment angeeigneten religionsbezogenen Denkens, Glaubens und Urteilens auf der Seite der Lernenden“⁵⁶. „Für den DRU [Dialogischen Religionsunterricht] gilt

52 Referat am 6.12.2018 an der Universität Innsbruck. Vgl. KNAUTH, Thorsten: Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeption und Perspektiven, in: Religionspädagogische Beiträge 77 (2017) 15–24; KNAUTH, Thorsten: Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation?, in: LINDNER, Konstantin u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg: Herder Verlag 2017, 193–212.

53 Knauth weist in seinem Vortrag auf entsprechende Stellungnahmen der evangelischen Kirche Deutschlands aus den Jahren 1971 und 1993 hin.

54 Vgl. dazu ausführlich KNAUTH 2017 [Anm. 52], 196–199.

55 KNAUTH 2017 [Anm. 52], 21.

56 EBD.

demnach die Pluralität subjektiver Bekenntnisse von Lernenden – ein konfessorisches Prinzip – als konstitutive Ausgangsbedingung und Ziel dialogischen Lernens.“⁵⁷

Der Religionsunterricht ist dementsprechend als Ort für religionsbezogenes offenes Lernen zu stärken, er öffnet einen kommunikativen Raum für mehrperspektivische Zugänge. Knauth versteht dialogischen Religionsunterricht als „theologische Werkstatt“, in dem sich die Lehrperson gemeinsam mit den Lernenden auf die Suche nach tragfähigen Deutungen macht. Dafür seien Respekt und Anerkennung gegenüber den tastenden Versuchen existentieller Selbstverortung notwendige Grundhaltungen. Die Aufgabe dialogischen Lernens sei es, die „individuelle religiöse Selbständigkeit“ und die „Arbeit am Lebensglauben“ (Englert) in einem safe space zu fördern. Dialogisches Lernen verbinde sich mit einem Habitus der „Bescheidenheit in Wahrheitsfragen“⁵⁸.

Knauth sprach in seinem Vortrag nicht explizit ein konkretes schulorganisatorisches Modell an, das für die Umsetzung des Konzeptes dialogischen Religionsunterrichts (besonders) geeignet sei. Der Hintergrund, auf dem das Modell entstanden ist und auf den Knauth sich auch vielfach bezieht⁵⁹, ist der ‚Hamburger Weg‘ eines Religionsunterrichts für alle SchülerInnen, der in der Hauptverantwortung der evangelischen Kirche organisiert und durchgeführt wird.⁶⁰

3.2 Mirjam Schambeck: Bekenntnisorientiert und im Klassenverband in religionspluralen Zeiten unterrichten⁶¹

Mirjam Schambeck versucht in ihrem Vorschlag, zwei „Brennpunkte“ der aktuellen Diskussion miteinander zu verbinden. Zum einen trägt sie damit der Überzeugung Rechnung, dass Bekenntnisorientierung und Positionalität des Unterrichts nicht aufgegeben werden sollen. Dafür spricht für Schambeck vor allem, dass Religion durch „Lehrkräfte“ thematisiert wird, „die sich in einer bestimmten Religion verortet haben (sog. Erste-Person-Sprecher)“⁶². Die Themen des Religionsunterrichts werden einerseits im Blick auf die Lebensorientierung der SchülerInnen,

57 EBD.

58 Vgl. auch EBD.

59 Vgl. z.B. EBD.

60 Vgl. KNAUTH, Thorsten: Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle 2016 (= WIRELEX), in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/> [abgerufen am 17.03.2019].

61 Referat am 7.12.2018 an der Universität Innsbruck. Die Überlegungen sind mittlerweile auch publiziert in: SCHAMBECK 2018 [Anm. 51].

62 EBD., 705.

andererseits durch die substanziellen Gehalte objektiver Religion und die Wahrheitsfrage konstituiert.⁶³

Zum anderen versteht sich der Vorschlag als Antwort auf die zunehmende Pluralität und die immer wieder geäußerte Kritik, dass gerade Religion durch getrennte Lerngruppen separiere. Anders als bislang solle Religion daher im Klassenverband unterrichtet werden: „SchülerInnen werden also nicht mehr nach Konfessions- oder Religionszugehörigkeit getrennt, sondern sie können – sofern sie dies wollen – in der Lerngruppe, in der sie auch sonst ihren Schultag verbringen, darüber sprechen, was Sinn und Glück, Scheitern und Unglück bedeuten oder der Gedanke eines Gottes, der sich den Menschen zugewandt hat.“⁶⁴ „Damit ändert sich aber auch die inhaltliche Gestalt des Religionsunterrichts: In einer religionspluralen Schülerschaft, zu der auch konfessionslose SchülerInnen gehören, Religion zu thematisieren, ist nicht dasselbe wie in einer (religions-)homogenen Gruppe.“⁶⁵

Für die Umsetzung dieser Idee schlägt Schambeck Unterrichten in drei Phasen vor⁶⁶: In einer ersten Phase der „positionellen Darlegung“ werden die Klassen eines Jahrgangs von Lehrkräften unterschiedlicher Konfessionen und/oder Religionsgemeinschaften zum selben Thema unterrichtet, und zwar aus der Position oder Weltanschauung der jeweiligen Lehrkraft. In der zweiten, „dialogischen“, Phase werden die Lerngruppen zusammengelegt und in Form von Projektunterricht oder von Teamteaching gemeinsam unterrichtet, „so dass nun alle SchülerInnen [...] kennen- und verstehen lernen, was die unterschiedlichen Religionen zum Thema sagen.“⁶⁷ Die jeweiligen religiösen Deutungen werden im Gespräch miteinander verknüpft. In der dritten Phase, die sie als „Rückspiegelung“ bezeichnet, findet der Unterricht wieder im jeweiligen Klassenverband statt. Es geht in dieser Phase um „die Frage, was das Gelernte für das persönliche Verständnis und die eigene Position zu Religion austrägt. Damit ist garantiert, dass die SchülerInnen mindestens in einer Phase auf die Lehrkraft ihrer eigenen Konfession oder Religion treffen.“⁶⁸ Ziel ist es, dass „das *learning from religion* [...] nicht nur um [seiner] selbst Willen betrieben wird [...], sondern zuerst, um SchülerInnen zu befähigen, ihre eigene religiöse Position zu entwickeln und zu begründen.“⁶⁹ Scham-

63 Vgl. EBD.

64 EBD., 707.

65 EBD.

66 Vgl. EBD., 708–709.

67 EBD., 708.

68 EBD.

69 EBD., 708–709.

beck verschweigt nicht, dass sich in Bezug auf das von ihr vorgelegte Modell noch eine Reihe von Fragen und Herausforderungen stellen wie etwa die Anzahl geeigneter Lehrkräfte aller beteiligten Konfessionen und Religionen, die Zustimmung etwa seitens islamischer Verbände, spezifische Majoritäts- und Minoritätskonstellationen sowie die Tatsache, dass für ein solches Lernsetting erst noch geeignete didaktische Konzepte zu entwickeln wären.

3.3 Norbert Mette: Von Religionen gemeinsam verantworteter Religionsunterricht⁷⁰

Auf dem Hintergrund der Einschätzung, dass die Beibehaltung eines traditionell konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts in Zukunft zumindest „fraglich“⁷¹ sein dürfte, plädiert Norbert Mette eindringlich für einen Religionsunterricht, der von Religionen gemeinsam verantwortet wird. Mette hält eine ‚neutrale‘ Religionskunde zwar für interessant und für ein Modell, mit dem zu beschäftigen sich durchaus lohnt, derartige Konzepte seien seiner Meinung nach jedoch kein vollwertiger Ersatz für einen Unterricht, der der Eigenart des Religiösen gerecht wird. Besonders gewürdigt werden von ihm alle Versuche eines kooperativ-konfessionellen Religionsunterrichts, da „die SchülerInnen den gemeinsamen Unterricht sehr schätzen und der Lernerfolg höher ausfällt als im monokonfessionell erteilten Religionsunterricht“⁷². Kritik ist aus seiner Sicht angebracht, wenn „spezifische Eigenarten der Konfessionen“ herausgestellt und „bisweilen bestimmte Differenzen zu sehr hochstilisiert werden und dabei nicht genügend beachtet wird, dass das Leben in den beiden Kirchen im Wandel begriffen und auch jeweils intern eine hohe Pluralität zu verzeichnen ist“⁷³.

Sein Plädoyer geht davon aus, dass die „Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und Themen ein unverzichtbares Element bei dem darstellt, worum es der Bildung ihrem klassischen Verständnis nach zu tun ist, nämlich der Freisetzung und Befähigung des Menschen – und zwar aller Menschen – zur verantwortlichen Gestaltung des eigenen Lebens sowie des Zusammenlebens mit anderen und der natürlichen Mitwelt auf eine gemeinsame Zukunft hin“⁷⁴. Die Realisierung dieser Aufgabe erfordert einen Religionsunterricht, der „an einer Bekenntnisbezogenheit festhält, aber in der Form, dass das Fach in gemeinsamer Absprache aller sich

70 Referat am 4.12.2017 an der Universität Innsbruck. Vgl. die schriftliche Version des Referates: METTE, Norbert: Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen. Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26/2 (2018) 9–30.

71 EBD., 11.

72 EBD., 22.

73 EBD., 23.

74 EBD., 24–25.

daran beteiligten Religionsgemeinschaften erteilt wird“⁷⁵. Ein derartiger Unterricht hätte sich konsequent an der Perspektive der SchülerInnen zu orientieren, zugleich müsse auch dem Eigensinn der Religionen Rechnung getragen werden. „Aber bevor deren Heilige Schriften, Bekenntnisse, Riten und Praktiken eingebracht werden, muss den mehrheitlich nicht in einem engeren Kontakt mit einer Religion heranwachsenden Kindern und Jugendlichen allererst vermittelt werden, was es mit einem Religiös-Sein auf sich hat. Also: Nicht die Lehren und Praktiken von Religionen bilden den Ausgangspunkt für den Religionsunterricht, sondern es geht um die Mäeutik von Dispositionen, die die Grundlage für eine Religiosität bilden, aber auch nicht-religiös ausgelegt werden können, wie vor allem die Fragen nach dem Woher und Wohin, dem Warum und dem Wozu des Lebens, dem Sich-in-Beziehung-Setzen zu dem Unverfügbaren.“⁷⁶

4. Weiterentwicklung – aus österreichischer Perspektive buchstabiert

Der Religionsunterricht bedarf einer Veränderung, dies wurde durch die Aufarbeitung empirischer Erkenntnisse und der Impulse aus dem deutschen Kontext sichtbar. Die Lösung kann jedoch nicht sein, den Religionsunterricht als solchen abzuschaffen, da religiöse Bildung Teil des Bildungsauftrages der Schule ist und daher zur Allgemeinbildung zählt. Schule hat die SchülerInnen insgesamt zu demokratischem Denken und Handeln zu befähigen und der Religionsunterricht ist ein originärer Ort, an dem das geschieht. Im konfessionellen Religionsunterricht erfolgt religiöse Bildung im Horizont jeweils einer bestimmten religiösen Tradition – allerdings nicht isoliert, sondern im Blick auf weltanschauliche und religiöse Pluralität, mit dem Ziel, dass SchülerInnen sich selbstständig in einer unübersichtlich gewordenen Welt auch in religiösen Fragen orientieren, entsprechende Entscheidungen treffen können und in Bezug auf andere Traditionen dialogfähig werden.

4.1 Erkenntnisgewinn aus der Empirie und den bundesdeutschen Impulsen

Bevor konkrete Überlegungen zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts angestellt werden, sollen die relevanten Erkenntnisse der im Beitrag vorgenommenen Auseinandersetzung zusammengefasst werden.

Die klare Botschaft der steirischen und Kärntner SchulleiterInnen lautet, dass religiöse wie auch ethische Bildung in der Schule aus unterschiedlichen Gründen bejaht, ja von vielen sogar explizit erwünscht wird, die organisatorische Ausge-

75 EBD., 27.

76 EBD., 28.

staltung allerdings verändert und angepasst werden muss. Sie fordern – dem Inklusionsgedanken entsprechend und zumindest zeitweise – gemeinsamen Religionsunterricht bzw. Unterricht, der die Kommunikation und den Austausch zwischen den Religionen und Konfessionen unterstützt, sei dies durch ökumenische oder interreligiöse Kooperationen, durch gemeinsame Projekte oder Feiern.

Die Tiroler ReligionslehrerInnen nehmen zum einen Unsicherheiten wahr, da Uneinigkeit darüber herrscht, was der Konfessionsbezug des Religionsunterrichts im Konkreten für sie und ihr Unterrichten heißt, wodurch unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte von Religionsunterricht vorherrschen, und spüren zum anderen den Druck, etwas zu verändern, der ihnen sowohl seitens der Schulleitungen, aber auch der KollegInnen entgegengebracht wird.

SchülerInnen wie LehrerInnen erkennen in der religiösen Vielfalt mehr Chancen als Schwierigkeiten, lassen also eine Absage an die Defizitorientierung erkennen, und wünschen demnach Religionsunterricht (auch) im Klassenverband, um diese Möglichkeiten zu nutzen. Gerade ‚fremde‘ Religionen und der Austausch mit Angehörigen dieser scheinen interessant zu sein.

Die vorgestellten, im bundesdeutschen Kontext angedachten Weiterentwicklungsüberlegungen betonen die Stärken des bekenntnisorientierten Modells von Religionsunterricht, zeigen aber auch auf, dass die Auseinandersetzung mit dem Konfessionalitätsbegriff und der daraus resultierenden Ausrichtung des Religionsunterrichts unumgänglich ist. Ebenso unumstritten scheint die Tatsache, dass den SchülerInnen verschiedener Religionen, wenn religiöse Bildung gelingen soll, die Möglichkeit, mit anderen Religionen ins Gespräch zu kommen, nicht verwehrt bleiben darf. Damit dies gelingen kann, braucht es eine neu wahrzunehmende gemeinsame Verantwortung der Kirchen und Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht und neue oder zusätzliche Formen der Ausgestaltung. Konkrete Überlegungen zu Organisationsformen oder den Auswirkungen für die Ausbildung der ReligionslehrerInnen sind jedoch auch im deutschen Kontext noch rar.

4.2 Felder der Weiterentwicklung

Angesichts der gesellschaftlichen und schulischen Herausforderungen muss sich – so zeigen die in unterschiedlichen Kontexten gewonnenen Erkenntnisse – der Religionsunterricht in Österreich ändern. Dabei muss und soll die Bekenntnisorientierung nicht aufgegeben und die aktuelle Organisationsform nicht durch einen neutralen Religionsunterricht ersetzt werden, denn gerade die transpa-

rente Positionalität der Lehrkräfte führt zu einem gelungenen und authentischen Austausch von und über Religionen.

Dennoch braucht es einen Diskurs über den Konfessionalitätsbegriff, um Unsicherheiten in Bezug auf die Ausgestaltung des Religionsunterrichts zu vermeiden. Dies wiederum erfordert die Zusammenarbeit der betreffenden Kirchen und Religionsgesellschaften, welche die gemeinsame Verantwortung für den Religionsunterricht an Österreichs Schulen wahrnehmen müssen, die in einer übereinstimmenden Definition von schulischer, religiöser Bildung ihren Anfang nehmen kann. Dass das Erarbeiten und Formulieren geteilter Anliegen auf dieser Ebene funktioniert, zeigt die von VertreterInnen der Kirchen und Religionsgesellschaften gemeinsam verfasste Handreichung zur kompetenzorientierten Reifeprüfung in Religion⁷⁷.

Eine zunehmende interkonfessionelle und interreligiöse Ausrichtung religiöser Bildung in der Schule scheint ebenso ein Gebot der Stunde zu sein, da sie von Seiten aller Beteiligten für den Religionsunterricht gewünscht und gefordert wird. Dialogisches Lernen bietet authentische Erfahrungsräume mit ‚fremden‘ Religionen, aber auch mit der ‚eigenen‘ Religion, weshalb Versuche wie der dk:RU und darüber hinaus interreligiöse Projekte in unterschiedlichen Kontexten und Passformen initiiert werden sollen. Die Umsetzung solcher setzt jedoch juristische Klärungen und Adaptionen der aktuell vorherrschenden rechtlichen Lage voraus.

Mit Blick auf die vielfältigen Voraussetzungen des Religionsunterrichts, die je nach Region stark variieren, erscheint es plausibel, statt des derzeitigen einheitlichen Systems auf regionale Flexibilität zu setzen, die es erlaubt, in unterschiedlichen Kontexten differierende Möglichkeiten von Religionsunterricht zu etablieren. So könnte Religionsunterricht in Schulen mit hoher religiöser Pluralität unter den SchülerInnen im städtischen Gebiet anders gedacht werden als jener in ländlichen Gebieten mit religiös ‚homogeneren‘ Klassenzusammensetzungen. Dabei darf jedoch nicht darauf vergessen werden, auch SchülerInnen nicht in hohem Maße plural zusammengesetzter Schulen religiöse Bildung in einer Form zu vermitteln, die zur Pluralitätsfähigkeit beiträgt.

Für Gesamtösterreich wurde erst kürzlich die Einführung des Ethikunterrichts als verpflichtendes Ersatzfach für SchülerInnen, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen können oder möchten, beschlossen. Die oft implizierte Schlussfolgerung, dass dann den Religionsunterricht ‚gläubige‘ und den Ethikunterricht

77

Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Religion. Grundlagen, exemplarische Themenbereiche und Aufgabenstellungen 2012, in: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfrel_22989.pdf?6aanmj [abgerufen am 08.02.2019].

„ungläubige“ SchülerInnen besuchen, ist nicht zutreffend, da viele Komponenten zur Entscheidung für oder gegen eines der beiden Alternativfächer beitragen. Aus diesem Grund lautet der Appell, gerade jetzt in diesem Stadium der Überlegungen etwaige Kooperationsmodelle zwischen den beiden Fächern (und damit auch den konfessionellen Ausführungen des Religionsunterrichts) zu bedenken und gesetzlich zu regeln.

5. „Es muss sich etwas verändern!“ – Vorschläge für konkrete nächste Schritte

Aus den genannten Erkenntnissen und Überlegungen werden abschließend konkrete nächste Schritte formuliert, welche als notwendig betrachtet werden.

5.1 Gemeinsames Grundverständnis von religiöser Bildung in der Schule

Grundlage eines qualitätvollen konfessionellen Religionsunterrichts, welcher Kooperationen mit anderen Religionen und Konfessionen möglich macht und diese nutzt, ist ein gemeinsames Grundverständnis aller Kirchen und Religionsgesellschaften über religiöse Bildung in der Schule. Die Kommunikation darüber und das Festhalten eines gemeinsamen Dokuments stützen und stärken den Religionsunterricht. Eckpunkte eines derartigen Textes könnten eine Einigung auf die diakonische und subjektorientierte sowie die dialogische Ausrichtung des Religionsunterrichts sein, ebenso die Tatsache, dass das Unterrichtsfach Religion der religiösen Orientierung von SchülerInnen dient und damit auch nicht-fundamentalistische Interpretationen und Praxen von Religion unterstützt.

5.2 Lockerung der rechtlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf Kooperationen

Kooperationen zwischen den Religionsunterrichten verschiedener Konfessionen und Religionen sind bislang rechtlich nicht gedeckt, wodurch jene erschwert bis unmöglich gemacht werden. Daher soll es Aufgabe einerseits der Kirchen und Religionsgesellschaften, andererseits des Staates sein, die gesetzlichen Rahmenbedingungen so zu ändern, dass gemeinsamer Unterricht oder gemeinsame Projekte möglich sind. Dies führt nicht nur dazu, dass Religions- (und eventuell Ethik-) LehrerInnen sich im rechtlich gesicherten Rahmen befinden, sondern auch, dass sie ermutigt und angehalten werden, neue Kooperationsformen durchzuführen. Ebenfalls angedacht werden soll die Festlegung von ‚Modellregionen‘, die es ermöglichen, in bestimmten Regionen auf die spezifischen Rahmenbedingungen und Herausforderungen von Religionsunterricht zu reagieren und auf diese angepasste Modelle auszuprobieren.

5.3 ‚Gastrecht‘, aber Minderheitenschutz

SchülerInnen, welche keine Chance auf einen Religionsunterricht haben, weil sie ohne religiöses Bekenntnis sind oder ihre Religion (in ihrer Schule) keinen entsprechenden Unterricht anbieten will oder kann, sollen im Sinne der Ermöglichung religiöser Bildung die Chance haben, am Religionsunterricht ihrer Wahl teilzunehmen. Ein dadurch notwendiges ‚Gastrecht‘ darf jedoch nicht dazu führen, zahlenmäßig kleinen Kirchen und Religionsgesellschaften das Recht auf einen eigenen Religionsunterricht abzusprechen.

5.4 Fundierte Ausbildung für alle

Auch in Bezug auf die Ausbildung der ReligionslehrerInnen herrscht in Österreich Aufholbedarf, wofür wiederum von staatlicher Seite Verantwortung gezeigt werden muss. Die universitäre Ausbildung ist nur für den katholischen Religionsunterricht österreichweit möglich, für andere Religionen und Konfessionen herrscht ein Mangel an Ausbildungsstätten bzw. eine regionale Einschränkung des Angebotes. Gibt es ein öffentliches Interesse an qualitativvoller religiöser Bildung, so ist auch ein adäquates Qualifizierungsangebot für zukünftige Lehrpersonen zur Verfügung zu stellen.⁷⁸

5.5 Verpflichtende Einführung einer ‚Fachgruppe Religion‘ an jeder Schule

Nicht zuletzt erscheint es sinnvoll, an jeder Schule eine ‚Fachgruppe Religion‘ einzuführen, die zum einen dazu beiträgt, dass die ReligionslehrerInnen verschiedener Konfessionen und Religionsgemeinschaften, welche sich durch Nachmittagsunterrichte zahlenmäßig kleinerer Religionen oder andere Umstände teilweise nicht einmal kennen, sich begegnen und austauschen können. Dadurch kann die Entstehung von Kooperationen erleichtert und gefördert werden. Jedenfalls stärkt ein gemeinsames Auf- und Eintreten der Lehrpersonen die Stellung des Unterrichtsfaches Religion an der jeweiligen Schule.

5.6 Neudefinition der „res mixta“ – stärkere inhaltliche Verantwortung des Staates

„Eine Inspektion der LehrerInnen durch die staatliche Schulaufsicht müsste genauso passieren wie für andere LehrerInnen auch.“⁷⁹ Nicht nur diese Aussage eines/r SchulleiterIn ist Impuls für ein grundsätzliches neues Bedenken des Verhältnisses von Staat und Kirchen/Religionsgesellschaften im Blick auf den Religionsunterricht. Angesichts der zunehmenden pluralen Herangehensweisen und

78 Die gleiche Forderung gilt auch angesichts der Einführung von Ethikunterricht in das Regelschulwesen.

79 Vgl. Befragung der SchulleiterInnen (siehe oben), S40, Kolleg.

Interessen der Religionsunterrichte ist die inhaltliche Verantwortung nicht wie bisher ausschließlich zu delegieren. Gerade in Bezug auf gemeinsame Grundpfeiler religiöser Bildung ist die staatliche Verantwortung stärker als bislang gefordert – im Interesse der beteiligten Kirchen und Religionsgemeinschaften (vor allem der zahlenmäßig kleineren), aber vor allem auch im Interesse aller betroffenen SchülerInnen.