



Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

- Norbert Mette • Doris Lindner •
- Wilhelm Rees • Şenol Yağdı •
- Irina N. Dura-Nițu • Christian Feichtinger
- Musa Bağrac • Georg Ritzer •
- Guido Estermann • Werner Hemsing
- Christoph Baumgartinger • Florian Mayrhofer
- Stefanie Frischauf-Busta • Matthias Gronover
- Andrea Lehner-Hartmann

Zukunftsperspektiven für den konfessionellen Religionsunterricht in Österreich

Inhalt

Editorial

- Martina Kraml / Wilhelm Rees / Zekirija Sejdini / Wolfgang Weirer**
Zukunftsperspektiven für den konfessionellen Religionsunterricht in Österreich **5**

Thementeil

- Norbert Mette**
Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen.
Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam
verantworteten Religionsunterricht **9**
- Doris Lindner**
„Wenn ich bestimmen könnte ...“.
SchülerInneneinstellungen zum dialogischen Lernen
in konfessioneller Vielfalt **31**
- Wilhelm Rees**
Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen
Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs **47**
- Şenol Yağdı**
Integration durch interreligiöse Bildung.
Ein religionspädagogischer Diskurs in der Migrationsgesellschaft **69**

Irina N. Dura-Nițu

Ein Plädoyer für eine qualitativ hochwertige Ausbildung für orthodoxe ReligionslehrerInnen in Österreich. Überlegungen zur Neustrukturierung der PädagogInnenausbildung im Hinblick auf die Anforderungen der Gegenwart und Herausforderungen der Zukunft

81

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Christian Feichtinger

Zorn. Ekel. Ethik. Auseinandersetzung mit negativen moralischen Emotionen als Beitrag zur ethischen Bildung

91

Musa Bağrac

Wie lässt sich die Urteilskompetenz für den Islamischen Religionsunterricht ‚islamisch‘ begründen?

104

Georg Ritzer

ReligionslehrerInnenfortbildung.

Eine empirische Studie zu Motivationen, Wünschen und Relevanzen bei über 400 katholischen LehrerInnen, die Religionsunterricht erteilen

139

Berufsfeldspezifische Forschung und weitere Praxisbeiträge

Guido Estermann

Neue Lehrpläne für den Religionsunterricht in der Schweiz

155

Werner Hemsing

Konfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit im Religionsunterricht

169

Christoph Baumgartinger

„Welttüren aufmachen und offenhalten“ (P. Strasser).
Zum programmatischen Proprium katholischer Schulen

179

Vorstellungen wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten

Florian Mayrhofer

Frau und Mann zur Sprache bringen.

Eine vergleichende linguistische Schulbuchanalyse

österreichischer Religionsschulbücher

193

Stefanie Frischauf-Busta

Friedhof als Lern- und Glaubensort erfahrbar machen.

Umsetzung von Elementen der Friedhofspädagogik in der Sekundarstufe I“

198

Rezensionen

Matthias Gronover

Rezension zu: Elisabeth Caloun / Silvia Habringer-Hagleitner (Hg.):

Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch

203

Andrea Lehner-Hartmann

Rezension zu: Klaus Kießling / Andreas Günter / Stephan Pruchniewicz:

Machen Unterschiede Unterschiede?

Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen

208

Şenol Yağdı

Rezension zu: Stefan Heil / Manfred Riegger:

Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen

entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf

212

Zukunftsperspektiven für den konfessionellen Religionsunterricht in Österreich

Editorial

In den letzten Jahren haben sich die politischen und gesellschaftlichen Landschaften und die Zugänge zu Religion und Glaube in Europa stark verändert. Dies ist nicht nur auf die zunehmende kulturelle und religiöse Heterogenität im Gefolge der Migrations- und Fluchtbewegungen zurückzuführen, sondern auch auf die unterschiedlichsten Positionierungen und Verständnisse in der Spannung zwischen Religion bzw. Religiosität und Säkularität. Diese Gemengelage spiegelt sich auch in der religiösen Bildung, speziell im Religionsunterricht, wider. Durch das gesellschaftliche Klima und – großteils damit zusammenhängend – die Zu- bzw. Abnahme von SchülerInnenzahlen ergeben sich neue Realitäten, die durch die gegenwärtigen Konzeptionen von konfessionellem Religionsunterricht nicht genügend Berücksichtigung finden können. Auf diesem Hintergrund wird die Auseinandersetzung um Kontexte, Begriffe und Konzepte sowie Ausrichtung und gesetzliche Rahmenbedingungen eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts immer drängender. Mögliche Lösungen liegen in der konstruktiven Zusammenarbeit aller Beteiligten: Religionsgemeinschaften, ReligionspädagogInnen, ReligionslehrerInnen, Schulbehörden, RechtsexpertInnen u.a. Um eine Plattform für diese Auseinandersetzung für möglichst viele Beteiligte zu bieten, fand vom 4. bis 5. Dezember 2017 in Innsbruck eine Tagung mit dem Titel „Zukunftsperspektiven für den konfessionellen Religionsunterricht in Österreich“ statt. Folgende Themenbereiche, die den Schwerpunkt dieses Heftes bilden, wurden entweder in Form von Referaten oder in Arbeitsgruppen bearbeitet: Die Erhaltung religiöser Bildung als Schulfach; Chancen, Grenzen und Möglichkeiten religiöser Bildung in der Schule; Einblicke in empirische Studien zu kooperativen Formen des Religionsunterrichts bzw. der ReligionslehrerInnenausbildung; rechtliche Rahmenbedingungen für Kooperationen; Neuorientierungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht; Ausblicke auf die nächstdrängenden Fragen. Einige der ReferentInnen publizieren ihre Beiträge in diesem Heft. Darüber hinaus wurde eine Reihe von weiteren, themenspezifischen Beiträgen im Rahmen des Call-for-Papers-Ver-

fahrens eingereicht und im bewährten Peer-Review-Verfahren begutachtet. Gerade dieses auf Qualität ausgerichtete Verfahren hat sich im Laufe der letzten Jahre weiterentwickelt und immer stärker profiliert. So stehen in dieser Ausgabe 8 angenommenen Beiträgen 6 gegenüber, die aufgrund des intensiven und mit höheren Qualitätsansprüchen durchgeführten Begutachtungsverfahrens stark bearbeitet hätten werden müssen und folglich zurückgezogen wurden.

Die Zeitschrift erscheint mit dieser Ausgabe auch in einem neuen Layout, das sich stärker an der Tatsache orientiert, dass viele LeserInnen das ÖRF online lesen. Die Entwicklung wurde daher von einem klassischen Print-Layout zu einem stärker bildschirmorientierten Design vorgenommen. Wir bedanken uns sehr herzlich bei Natascha Leitner für die Designerstellung und freuen uns über Rückmeldungen!

Als Beginn der Texte zum Schwerpunktbereich Zukunftsperspektiven des Religionsunterrichts befasst sich **Norbert Mette** in seinem Beitrag „Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen. Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht“ mit zentralen Grundlagen wie dem religiösen Bildungsauftrag der Schule sowie dem Konfessionalitätsbegriff und skizziert Suchbewegungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Aus einem anderen Blickwinkel verfolgt **Doris Lindner** in ihrem Artikel „„Wenn ich alles bestimmen könnte ...“ SchülerInneneinstellungen zum dialogischen Lernen in konfessioneller Vielfalt“ die Spur neuer Formen und Möglichkeiten des konfessionellen Religionsunterrichts abseits konfessionalistischer Prägungen, indem sie die Erfahrungen mit dem dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht in Form einer Evaluationsstudie präsentiert. Im dritten Beitrag dieses Themenblocks mit dem Titel „Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs“ stellt **Wilhelm Rees** die rechtliche Situation des Religionsunterrichts in Österreich dar und erörtert aus katholisch-kirchen- und religionsrechtlicher Perspektive die Möglichkeit für kooperative Formen. Mit der Frage nach der Integration durch interreligiöse Bildung, die im konfessionellen Religionsunterricht meist zu kurz kommt, beschäftigt sich **Şenol Yağdı** in seinem Beitrag „Integration durch interreligiöse Bildung. Ein religionspädagogischer Diskurs in der Migrationsgesellschaft“. Es geht dabei um die Auseinandersetzung mit dem Integrationsbegriff aus religionspädagogischer Perspektive, aus welcher sich Bezüge zum Inklusionsbegriff herstellen lassen. Ausgehend von einer kritischen Betrachtung der PädagogInnenbildung neu setzt sich **Irina N. Dura-Nițu** in ihrem Artikel „Ein Plädoyer für eine qualitativ hochwertige Ausbildung für orthodoxe ReligionslehrerInnen in Österreich. Überlegungen zur Neustrukturierung der PädagogInnenausbildung im Hinblick auf die Anforderungen der Gegenwart und Herausforderungen der

Zukunft“ mit der Qualität der künftigen ReligionslehrerInnenausbildung für den Unterricht an Volksschulen auseinander.

Neben den Beiträgen zum Schwerpunkt zeichnet sich auch dieses Heft durch wissenschaftliche Beiträge aus, die thematisch weiter gefasst sind. **Christian Feichtinger** betritt mit seinem Beitrag „Zorn. Ekel. Ethik. Auseinandersetzung mit negativen moralischen Emotionen als Beitrag zur ethischen Bildung“, der die Bedeutung von negativen Emotionen für die moralische Urteilsbildung – und damit für die Bildung insgesamt – deutlich macht, weitgehend religionspädagogisches Neuland. Mit der Frage „Wie lässt sich die Urteilskompetenz für den Islamischen Religionsunterricht ‚islamisch‘ begründen?“, setzt sich **Musa Bağrac** mit Blick auf den Religionsunterricht als ‚res mixta‘ am Beispiel von Vernunft und Wissen auseinander. Es geht in diesem Beitrag um eine zeitgemäße Modellierung islamischer Denkformen. **Georg Ritzer** vermittelt in seinem Beitrag „ReligionslehrerInnenfortbildung. Eine empirische Studie zu Motivationen, Wünschen und Relevanzen bei über 400 katholischen LehrerInnen, die Religionsunterricht erteilen“ zentrale Erkenntnisse über die Motivation von katholischen ReligionslehrerInnen aus den Bundesländern Vorarlberg, Tirol und Salzburg zum Besuch von Fortbildungsveranstaltungen.

Der dritte Beitragsblock im vorliegenden Heft ist der berufsfeldspezifischen Forschung und speziellen Praxiserfahrungen gewidmet. Einen differenzierten Einblick in die Situation religiöser Bildung in der Schweiz gibt **Guido Estermann** unter dem Titel „Neue Lehrpläne für den Religionsunterricht in der Schweiz“. In diesem Zusammenhang werden Entwicklung, Aufbau, Inhalt und Relevanz sowie Auswirkungen des neuen kompetenzorientierten deutsch-schweizerischen Lehrplans dargestellt. **Werner Hemsing** gibt in seinem Artikel „Konfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit im Religionsunterricht“ einen Überblick über interkonfessionelle und interreligiöse Kooperationen in Wien und Teilen Niederösterreichs. Einen besonderen Charakter hat der letzte von **Christoph Baumgartinger** verfasste Beitrag in dieser Themengruppe: „Welttüren aufmachen und offenhalten“ (P. Strasser). Zum programmatischen Proprium katholischer Schulen“. Bei diesem handelt es sich um ein im vorliegenden ÖRF-Heft publiziertes Referat anlässlich der Schulpastoraltagung 2018, in dem er sich mit den Dilemmata, aber noch mehr mit den Potenzialen katholischer Schulen auseinandersetzt.

Abgeschlossen wird auch dieses ÖRF-Heft mit der Präsentation von Qualifizierungsarbeiten und religionspädagogischen Rezensionen.

Wie immer bedanken wir uns besonders bei den SubventionsgeberInnen der Zeitschrift, ohne die die Herausgabe der Zeitschrift in dieser Form nicht möglich wäre. Die substantielle Unterstützung seitens der österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Graz, KPH Edith Stein, KPH Wien/Krems, PPH Linz) ist schon seit längerem ein wesentlicher finanzieller Eckpfeiler. Darüber hinaus bedanken wir uns diesmal auch besonders beim Vizerektorat für Forschung der Universität Innsbruck sowie beim Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät an der Universität Innsbruck für die finanzielle Unterstützung dieser Ausgabe.

Großer Dank gebührt wie schon die letzten Jahre Andreas Bogensberger für seine administrativen Tätigkeiten, die laufende Korrespondenz mit den AutorInnen und das akribische Lektorat sowie Katrin Staab für die gewissenhafte Gestaltung des Layouts.

Wir wünschen Ihnen eine intensive und bereichernde Auseinandersetzung mit den Beiträgen dieser Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichtes.



Norbert Mette

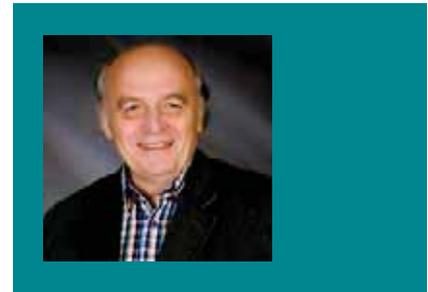
Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen

Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht

Der Autor

Univ.Prof. Dr.theol. Dr.theol.h.c. Norbert **Mette**, im Ruhestand (TU Dortmund).

Univ.Prof. Dr.theol. Dr.theol.h.c. Norbert Mette
Technische Universität Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Institut für Evangelische Theologie und Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
e-mail: norbert.mette@tu-dortmund.de



Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen

Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht

Abstract

Der Beitrag geht von der Überzeugung aus, dass trotz aktueller Infragestellungen der Religionsunterricht unverzichtbarer Bestandteil der schulischen Allgemeinbildung ist. Allerdings muss nüchtern gesehen werden, dass das überkommene Konfessionalitätsprinzip dieses Faches langfristig nicht aufrechtzuerhalten sein wird. Eine allgemeine Religionskunde ist allerdings kein vollwertiger Ersatz für einen Unterricht, der der Eigenart des Religiösen gerecht wird. Das legt nahe, einen Religionsunterricht ins Auge zu fassen, der von daran interessierten Religionen gemeinsam verantwortet wird.

Schlagworte: Religionsunterricht – Bildungsauftrag der Schule – Identität und Religion – Religionskunde – Religiöse Urteilskraft

The Potential for the Formation (Bildung) of Religions made accessible for Pupils. A Plea for Religious Education conceptualized corporately by Religions

The thesis of this article is that in spite of recent challenges Religious Education is still an integral part of the general education in schools. However, considered realistically the traditional concept of RE separated by denomination cannot be perpetuated in the long run. A neutral RE is not an adequate alternative. Instead of that the author pleads for a RE for which interested religions together will bear responsibility.

Keywords: Religious Education – General education of schools – Identity and religion – Religious Studies – Faculty to religious judgement

Dass in den Schulen ein Fach unterrichtet wird, das sich ausdrücklich mit Religion beschäftigt, stößt in der Öffentlichkeit immer stärker auf Ablehnung. Dem möchte ich im Folgenden widersprechen – und lasse damit meine eigene Position erkennen: Für mich macht religiöse Bildung als eigenes Schulfach einen unersetzlichen Bestandteil im Rahmen einer wohl verstandenen Allgemeinbildung aus. Damit sind allerdings keineswegs die Faktoren und Gründe aus dem Weg geräumt, die die Beibehaltung insbesondere des traditionell konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts haben fraglich werden lassen. Sie sollen im zweiten Teil des Beitrags aufgegriffen und erörtert werden. Daraus ergibt sich die Dringlichkeit, in einem dritten Teil Vorstellungen zu entwickeln und zur Diskussion zu stellen, wie eine den aktuellen Herausforderungen Rechnung tragende und zukunftsfähige Gestaltung eines Schulfaches Religion aussehen könnte. Mit meinen Vorstellungen dazu wage ich mich weit über das Bestehende hinaus. Entsprechend ungewiss ist es für mich, ob sie sich überhaupt in die Praxis umsetzen lassen. In einer Hinsicht bin ich mir sicher: Es wird noch großer theoretischer und praktischer Anstrengungen bedürfen, um ausweisen und plausibel machen zu können, dass religiöse Bildung als eigenes Fach in den Schulen weiterhin Bestand haben soll – wobei es wünschenswert wäre, dass sie zusätzlich auch in anderen Schulfächern berücksichtigt wird.

1. Warum die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Thema Religion zum Bildungsauftrag der Schule gehört

Es gibt eine ganze Reihe von Gründen, die für die Existenz eines eigenen Faches Religion in den Schulen angeführt werden. Historisch gesehen hängt das mit der Herkunft der Schule im europäischen Kulturraum aus dem Geist des Christentums und ihrer kirchlichen Trägerschaft zusammen. Aber ebenfalls historisch ist der Religionsunterricht nicht unbelastet, insofern er insbesondere im 19. Jahrhundert sowie in dem 1933 zwischen Deutschland und dem Vatikan abgeschlossenen Konkordat in den Dienst der herrschenden Staatsräson gestellt worden ist. Weitestgehende Übereinkunft besteht darüber, dass ein solches Fach nicht länger von den Privilegien der Kirchen und bestimmter Religionsgemeinschaften her begründet werden kann, sondern bildungstheoretisch als sinnvoll dargelegt werden muss. Dazu lässt sich mittlerweile ein ganzer Reigen von Begründungen ausmachen:

- Aus dem Grundrecht auf Religionsfreiheit ergibt sich für den Staat die Aufgabe, in seinen Bildungseinrichtungen dafür Vorsorge zu treffen, dass es den BürgerInnen, vorab der heranwachsenden Generation ermöglicht wird, von dieser Freiheit Gebrauch zu machen – positiv oder negativ.
- Von der Anthropologie her wird Religion als Grundanlage und grundlegendes Bedürfnis des Menschen geltend gemacht: der Mensch als „ens naturaliter reli-

giosum“. Mirjam Schambeck argumentiert in diesem Sinne: „Es gehört zum Selbstwertungsprozess des Menschen, sich auch in Bezug auf Religion eine begründete Position zu erarbeiten. [...] Die vorfindliche Welt zu transzendieren, Sinn auch jenseits dessen zu finden, was mess- und zählbar ist, beschreibt eine Wirklichkeit, zu der sich der einzelne Mensch verhalten können muss.“¹

- Für die Notwendigkeit der Behandlung von Religion in der Schule verweist der Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner auf ein öffentliches Interesse, das darin besteht, etwa angesichts des Gewaltpotentials, das ihnen innewohnt, die Religionen zu zivilisieren, gegen fundamentalistische Tendenzen aus den Religionen selbst heraus Aufklärung zu betreiben und als weiteres an die Ressourcen zu erinnern sowie die Innovationskraft zu vergegenwärtigen, die die Religionen zur Gestaltung eines gerechten Zusammenlebens bereithalten.²
- Weiterhin wird geltend gemacht, dass keineswegs das Ende der Religion eingetreten ist, wie es noch in den sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts prognostiziert worden ist, sondern sie weiterlebt und möglicherweise sogar ein Revival erlebt, und zwar in einer kaum noch überschaubaren Vielfalt. Diese religiöse und weltanschauliche Pluralität ist es, in der die Kinder und Jugendlichen heute aufwachsen. Sich darin zurechtzufinden und sich damit auseinanderzusetzen mit dem Ziel, eine eigene Orientierung zu gewinnen, gehört mit zu den Aufgaben der Schule.
- Nach dem Bildungsforscher Jürgen Baumert ist es Aufgabe der Schule, die heranwachsende Generation mit unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung vertraut zu machen. Entsprechend müsse sie für jede der damit verbundenen Rationalitätsformen eine reflexive Begegnung ermöglichen, und zwar im Einzelnen mit erstens der kognitiven Rationalität im Sinne der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt, vor allem repräsentiert durch Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, zweitens der Rationalität des Ästhetisch-Expressiven, repräsentiert in Kunst, Musik, Literatur und Sport, drittens der Logik evaluativ-normativer Fragen, die Recht, Wirtschaft und Gesellschaft aufwerfen, und viertens die Fragen des „Ultimaten“, also der Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens. Die Begegnung mit dieser „konstitutiven Rationalität“ weist Baumert dem Philosophie- und Religionsunterricht zu.³
- Dass gerade heute, nämlich angesichts der mit Entwicklungen in Wissenschaft, Politik und Ökonomie aufgekommenen für die Zukunft der Menschheit und

1 SCHAMBECK, Mirjam: Religion in der Schule. Gründe für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht, in: STIMMEN DER ZEIT 233 (2015) 544–554, hier: 548.

2 Vgl. BENNER, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 53 (2004) 5–19, bes. 10–12.

3 Vgl. BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Vergleich, in: REISCH, Linda u.a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002, bes. 106–108.

des Erdballs höchst bedrohlichen Tendenzen, solchen grundlegenden Fragen nach der Möglichkeit eines guten Lebens und Zusammenlebens nicht länger ausgewichen werden kann und darf, darauf hat als Aufgabe einer zeitgemäßen Bildung immer wieder Helmut Peukert insistiert. „Es scheint“, so schreibt er, „daß – historisch bedingt durch unsere Situation – in einer neuen Form von Solidarität, die konkret werden will, sich aber nicht einschränken läßt, ein unbedingtes Moment auftaucht, zumindest in offengehaltenen Fragen. Warum verzichtet man mit Rücksicht auf ungeborene zukünftige Generationen auf eigene Vorteile und Lebenschancen? Warum behält man die, die wegen ihres Versuches, unbedingte Solidarität zu leben, vernichtet worden sind, in Erinnerung und gibt doch den eigenen bedrohten Versuch nicht auf? Ist in der eigenen solidarischen Praxis ein Protest gegen die endgültige Zerstörung des anderen enthalten und darüber hinaus die Behauptung, der andere sei unbedingt bejaht, auch im Tod? Und zugleich die Behauptung, dieses Bejahtsein gelte auch für einen selbst, ihm verdanke sich die eigene Praxis? Diese Fragen zu stellen, konstituiert Theologie. Sie liegen an den Anfängen der jüdischen und christlichen wie der buddhistischen Tradition. [...] Sich solche Fragen nicht ausreden zu lassen, sie – mit dem Risiko, ohne Trost zu bleiben – zumindest offen zu halten, wäre ein konstitutives Element von Bildung.“⁴

- Daran anschließbar ist die Forderung des 2015 gestorbenen englischen Religionspädagogen John M(artin) Hull⁵, dass, um die Aufgabenbestimmung der religiösen Bildung in der heutigen Gesellschaft zu bestimmen, von einer Analyse des vorherrschend gewordenen kapitalistischen Wirtschaftssystems ausgegangen werden müsse. Von seinem Bestreben, die ökonomische Rationalität der Gesellschaft in allen Bereichen - bis in die Individuen hinein - aufzuoktroyieren, sei auch die Religion massiv betroffen. Mit der Verlagerung des wirtschaftlichen Schwergewichts von der Produktion auf die Konsumation und mit dem Bedeutungszuwachs des Symbolwertes der Waren gegenüber ihrem Gebrauchs- und Tauschwert seien neue Formen von Spiritualität entstanden, die im Shopping ihren kennzeichnenden Ausdruck fänden. Verstärkt werde das durch die Rolle, die das Geld in der heutigen Gesellschaft einnehme; es sei zur globalen Macht schlechthin und zum Selbstzweck geworden. Um es noch unangreifbarer zu machen, werde es mit einer numinosen Aura umgeben, gewissermaßen sakralisiert. In diesem Klima des Konsumismus und der Geldkultur würden heute die Kinder von Anfang an groß. Sie über die sie so gefangennehmende Abhängigkeit und die daraus resultierenden krankmachenden Folgen aufzuklären und ihnen sie befreiende alternative Möglichkeiten eines

4 Vgl. PEUKERT, Helmut: *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*, Paderborn: Schöningh 2015, 332.

5 Vgl. HULL, John: *Gott und Geld. Ausgewählte Schriften. 2*, Berg am Irchel: KiK-Verband 2000.

erfüllten Lebens und Zusammenlebens aufzuzeigen, ist nach Hull eine höchst dringliche Aufgabe, zu der auch die religiöse Bildung einen wesentlichen Beitrag leisten kann. Verfügen Religionen doch, wenn sie sich nicht blindlings dem gesellschaftlichen Mainstream angepasst haben, von ihren Traditionen her über Ressourcen, die sich der Reduktion des Menschen auf einen ‚homo oeconomicus‘ widersetzen.⁶

Wenn auch mit unterschiedlichen Akzentsetzungen, so zeigen die aufgeführten Begründungsfiguren, dass religiöse Bildung sich nicht bloß auf die Vermittlung von Kenntnissen speziell über den religiösen Teilbereich der Wirklichkeit erstreckt. Vielmehr geht es ihr um ein bestimmtes Verhältnis zur eigenen Existenz und zur Wirklichkeit als ganzer. Denn Religionen haben es wesentlich mit einem die ganze Wirklichkeit tragenden Grund zu tun, der Leben ermöglicht und ihm Halt gibt. Sie erschließen einen letzten Horizont sinnvollen Lebens und Handelns. Das zeitigt unweigerlich Konsequenzen für ein Verständnis von allgemeiner Bildung, beispielsweise

- dass ihr verbindlicher Maßstab die Würde des einzelnen und aller Menschen ist, womit dem Ansinnen widersprochen wird, Menschen zu Mitteln für andere Interessen zu machen und so die Bildungsarbeit zu funktionalisieren,
- dass die Tatsache, dass der Mensch sich verdankt und nicht sein eigener Macher ist, zur Geltung zu bringen ist,
- dass die Endlichkeit als konstitutives Moment des Menschseins und des zwischenmenschlichen Zusammenlebens nicht ausgeblendet, sondern zum bewussten Umgang mit ihr befähigt wird,
- dass Fehler und Scheitern keinen Anlass geben, die betroffenen Menschen abzuschreiben, sondern diese vielmehr in dem Maße zu fördern sind, wie es ihren Fähigkeiten entspricht,
- dass die Ausbildung von je individueller Identität im Horizont von universaler Solidarität zu erfolgen hat,
- dass der Mensch in seinem Tun sich davon entlastet sehen darf, selbst die Vollendung der Welt im Ganzen bewerkstelligen zu müssen u.a.m.

Wenn man sich das vergegenwärtigt, wird deutlich, dass von einem solchen Bildungsverständnis her, das die „Maße des Menschlichen“ ernst nimmt, sich kritische Einsprüche gegen manche derzeit propagierte Bildungsauffassungen ergeben, wie insbesondere die Funktionalisierung von Bildung ausschließlich für ökonomische Interessen einschließlich einer entsprechenden Prioritätensetzung hinsichtlich der zu vermittelnden Inhalte. Es lässt sensibel werden für alle Totalitäts-

⁶ Vgl auch GAUTHIER, François: Religion is not what it used to be. Consumerism, neoliberalism, and the global reshaping of religion, in: <http://blogs.lse.ac.uk/religionpublicsphere/2017/10/religion-is-not-what-it-used-to-be-consumerism-neoliberalism-and-the-global-reshaping-of-religion/> [abgerufen am 02.10.2018] und FRANCOURT, Nigel: The effects of neoliberal policies on the place of religion in England's schools, in: <http://blogs.lse.ac.uk/religionpublicsphere/2017/10/the-effect-of-neoliberal-policies-on-the-place-of-religion-in-englands-schools/> [abgerufen am 02.10.2018].

ansprüche, die innerweltlich geltend gemacht werden, und kann uns Menschen vor der Versuchung bewahren, einem „Gotteskomplex“ (H.E. Richter) zu erliegen.⁷

2. Religionsunterricht – wieder einmal angefragt

Die Argumente, die für die Beibehaltung von religiöser Bildung an den Schulen sprechen, haben es wieder einmal schwer, in der Bevölkerung allgemeine Zustimmung zu finden, insbesondere wenn dabei der konfessionelle Religionsunterricht im Blick ist. Im Gegenteil, erneut ist eine heftige Debatte über dieses Schulfach in Gang gekommen. So ist beispielsweise unter der Schlagzeile „Brauchen wir ‚Reli‘ noch?“ in DIE ZEIT vom 17. Januar 2017 kontrovers über dieses Fach diskutiert worden. Nachdem ein Befürworter und ein Gegner dieses Faches zu Wort gekommen sind, äußert sich die zuständige Redakteurin Evelyn Fischer sehr kritisch zu den VerfechterInnen eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts. Sie würden zwar behaupten, dass mit diesem entsprechend Art. 7 Abs. 3 GG der Bundesrepublik Deutschland geregeltem Fach „der Staat am ehesten auf eine verfassungskonforme, freiheitskompatible Vermittlung des Glaubens hinwirken“ könne, die zur Toleranz mit anderen Lebenseinstellungen befähige. „Sie sagen aber nicht“, so die Entgegnung von Evelyn Fischer, „warum man in der Schule *glauben* lernen soll, statt nur über Religion unterrichtet zu werden. Sie sagen auch nicht, welchen tieferen Sinn es hat, in Zeiten von Hass und Terror die Schüler nach Religion auseinanderzuidividieren. Sie sagen, in ‚Reli‘ werde nicht der Glaube beno- tet, nur Religionswissen. – Wenn das aber stimmte, wenn die irrtums-immune Prä- misse ‚Gott ist!‘ im Religionsunterricht nicht zählte, dann wäre getrennter Unter- richt umso sinnloser.“ Entsprechend plädiert sie für ein für alle SchülerInnen obli- gatorisches Schulfach über Religion. Es wäre „der beste Schutz gegen Intoleranz“; zudem wäre es interessant, weil in ihm „ewige Menschheitsfragen“ behandelt würden: „Wo kommen wir her, wo gehen wir hin? Was sollen wir tun und lassen? Warum gibt es Krieg? Wie geht Frieden? Was macht uns menschlich?“

In anderen Medien geführte Dispute sowie neuere repräsentative Umfragen in Deutschland belegen, dass Evelyn Finger mit ihrer Position für eine inzwischen von einem beachtlichen Teil der Bevölkerung vertretene Position steht. Dass der Religionsunterricht in konfessionell getrennten Lerngruppen erteilt werden soll, findet kaum mehr Verständnis. Stattdessen wird ein allgemeiner Werteunterricht, in dem auch Religionen behandelt werden, befürwortet. Dem konfessionellen Religionsunterricht haftet immer noch der Verdacht an, religiöse Indoktrination

7 Mit Begründungsfragen zum Religionsunterricht habe ich mich in mehreren Beiträgen auseinandergesetzt, die teilweise in meinen Sammelbänden ‚Praktische-theologische Erkundungen‘ (Münster: LIT 1998) und ‚Praktisch-theologische Erkundungen 2‘ (Berlin: LIT 2007) wieder abgedruckt worden sind; vgl. des Weiteren meinen Beitrag ‚Religionsunterricht – mehr als Ethik‘ in: STIMMEN DER ZEIT 228 (2010) 303–314.

zu betreiben. Obwohl das längst nicht mehr der Fall ist, obwohl es im heutigen konfessionellen Religionsunterricht vielmehr genau um das geht, was Evelyn Finger nur in einem allgemeinen Unterricht über Religion für umsetzbar hält – „Religion lehrt, dass es Größeres gibt als uns selbst. Religionskritik lehrt, dass dieses Größere verneint werden darf. Wer beides lernt, ist fähig zur Religionsfreiheit, ohne die es kein friedliches Miteinander der Kulturen geben wird: unbehelligt glauben oder nicht glauben dürfen.“ Es ist nüchtern zu konstatieren, dass es offensichtlich nicht oder zu wenig gelungen ist, die entsprechenden religionspädagogischen Bemühungen der letzten Jahrzehnte bis in die Öffentlichkeit hinein durchdringen zu lassen. Zudem bekommt dieses Fach den Vertrauensverlust zu spüren, von dem die Kirchen generell betroffen sind.

Erschwerend für den Bestand des Faches in seiner bisherigen Form kommt die demographische Entwicklung hinzu. In der neuen Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz über „die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ vom 22. November 2016 ist zu lesen: „Gegenwärtig wird etwas weniger als die Hälfte der Neugeborenen im ersten Lebensjahr getauft. Entsprechend sinkt auch der Anteil der katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerschaft und steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören.“⁸ Meiner Einschätzung nach wird sich dieses Verhältnis in absehbarer Zeit zugunsten der nicht konfessionell bzw. religiös gebundenen SchülerInnenenschaft dramatisch weiterentwickeln. Regionale Unterschiede, die sicherlich noch einige Zeit bestehen bleiben werden, werden die langfristige Gesamttendenz nicht aufzuhalten vermögen. Das heißt, dass es in den Schulen immer schwieriger wird, genügend große Lerngruppen für den nach Konfessionen getrennt erteilten Religionsunterricht zu bilden. Auch dadurch erhält, so prognostiziert Thomas Schlag, das Votum für eine andere Form des Religionsunterrichts kräftige Unterstützung: „Die demographisch absehbaren Tendenzen zunehmender religiöser Pluralisierung einerseits und ansteigender Konfessionslosigkeit andererseits rufen – blickt man auf den europäischen Kontext – schon längst Verfechter eines allgemeinen religionskundlichen oder eines Ethikunterrichts auf den Plan [...]. Auch dort, wo bisher der konfessionelle Religionsunterricht politisch noch unbestritten ist, wird von der Elternschaft, aber auch von der Öffentlichkeit zunehmender Druck ausgeübt – und dies nicht einmal unbedingt, um das konfessionelle Modell grundsätzlich in Frage zu stellen, sondern eher, um eine gemeinsame Werteerziehung am Ort der Schule zu etablieren.“⁹

8 Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (Die deutschen Bischöfe, Nr. 103), Bonn: 2016, 16.

9 SCHLAG, Thomas: Ethik, in: WiReLex 2016, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100060/> [abgerufen am 02.10.2018].

Weiterhin gibt es eine Reihe von Punkten, die auch aus Erfahrungen mit der Praxis des Religionsunterrichts heraus einer Überprüfung bedürfen. So wissen auf der einen Seite viele ReligionslehrerInnen davon zu berichten, dass selbst dann, wenn eine konfessionell homogene Lerngruppe gebildet werden kann, diese in der Regel alles andere als homogen ist. Die SchülerInnen, die sich aktiv im kirchlichen Kontext wie z.B. als MinistrantInnen oder in der Kinder- und Jugendarbeit engagieren, befinden sich in der Minderheit und vielfach trauen sie sich nicht, dieses vor den KlassenkameradInnen zu offenbaren. Für den Großteil der SchülerInnen spielt für ihr Leben ihre ihnen durch die Taufe zuteil gewordene Kirchenmitgliedschaft keine Rolle. Manche werden erst durch die Aufteilung des Religionsunterrichts in verschiedene Lerngruppen auf ihre Konfessionszugehörigkeit aufmerksam gemacht. Pointiert formuliert: Für viele einer Kirche zugehörigen Kinder und Jugendliche ist das Christentum eine Fremdreigion. Auf der anderen Seite ist bei der LehrerInnenschaft zu beobachten, dass der Religionsunterricht zwar mit großem Engagement erteilt wird, aber dass sie sehr zurückhaltend ist, ihr theologisches Wissen in den Unterricht einzubringen und damit zur Klärung gerade behandelte Sachverhalte beizutragen, sondern sich lieber auf die Rolle des Moderierens beschränkt, indem sie mithilfe von Impulsen, Materialien und Lernaufträgen eine ansprechende Lernlandschaft gestaltet und die SchülerInnen bei ihrer eigenständigen Arbeit begleitet. Rudolf Englert hat in diesem Zusammenhang von „einer Versachlichung des Umgangs mit Religion und religiösen Zeugnissen“ bzw. von einer „Versachkundlichung“ des Religionsunterrichts als vorherrschend gewordener Entwicklungstendenz gesprochen.¹⁰

Diese aus der religionsunterrichtlichen Praxis gewonnenen Beobachtungen geben Anlass zu einer vertieften religionspädagogischen und theologischen Reflexion: Handelt es sich noch um Religionsunterricht, der im Sinne der Verfassung gemäß den Grundsätzen einer Religionsgemeinschaft erteilt werden soll, wenn in ihm das jeweilige Bekenntnis in einem eher sachkundlichen Modul und gleichberechtigt neben anderen Bekenntnissen behandelt wird und es tunlichst vermieden wird, die Wahrheitsfrage zu stellen? Lässt sich dieses Modell, das aus einer Zeit herkommt, in der die religiöse Landschaft noch relativ homogen ausgefallen war, angesichts des stattgefundenen gesellschaftlichen und religiösen Wandels überhaupt noch aufrechterhalten?

Aus der Fülle der Aspekte und Themen, die diese grundsätzlichen Fragen aufwerfen, aber die in einem Beitrag zu behandeln unmöglich ist, sei stellvertretend ein in der Religionspädagogik gern verwendetes Theorem herausgegriffen, in dem auch viele Aspekte zusammenkommen, nämlich die Rede von einer ‚konfessionellen (bzw. religiösen) Identität‘, zu deren Gewinnung der Religionsunterricht bei-

10 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Das Prinzip der Konfessionalität und die Realität des Religionsunterrichts – Anstöße aus der Unterrichtsforschung, in: RENDLE, Ludwig (Hg.): Beobachtung und Teilnahme. Perspektivenwechsel im Religionsunterricht, München: dkv 2015, 13–22.

tragen soll. Die Ausbildung einer solchen Identität, so lautet eine geläufige Argumentationsfigur, sei notwendig, um angesichts der in der heutigen Gesellschaft begegnenden, fast nicht mehr überschaubaren verschiedenen und teilweise höchst disparaten religiösen und weltanschaulichen Standpunkte pluralitätsfähig zu werden. ‚Pluralitätsfähigkeit‘ lautet ja die in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion weite Übereinkunft genießende zentrale Zielbestimmung des Religionsunterrichts. Aber, so heißt es, um sich mit Menschen, die anders religiös oder weltanschaulich orientiert sind, verständigen und tolerant und respektvoll miteinander umgehen zu können, bedarf es allererst der Vergewisserung des eigenen Standpunkts, der eigenen religiösen bzw. konfessionellen Identität. Der Religionsunterricht soll also auf beides hinarbeiten: das Vertrautwerden mit der eigenen religiös-konfessionellen Herkunft und ggf. das Sich-sie-zu-eigen-machen und die Wahrnehmung anderer religiöser und anderer Identitäten und die Begegnung mit ihnen. Von zwei Seiten her kann die Haltbarkeit dieser Argumentation problematisiert werden, und zwar sowohl vom Identitätsbegriff als auch vom Konfessionalitätsverständnis her. So kritisieren beispielsweise Rainer Möller und Michael Wedding, dass in religionspädagogischen Argumentationen und Verlautbarungen oft mit einem Identitätsbegriff gearbeitet werde, „der mehr oder weniger explizit das Verständnis von religiöser Identität als letztlich erreich- und fixierbares Ergebnis von Bildung suggeriert. Eine in Bildungsprozessen erworbene, einigermaßen gefestigte religiöse Identität ist notwendig, um überhaupt in einen interkonfessionellen bzw. interreligiösen Dialog treten zu können. Aber ist dieses statische Verständnis einer in sich geschlossenen, ungebrochenen und auf Dauer angelegten religiösen Identität als erreichbares Ziel von Bildung theologisch verantwortlich und bildungstheoretisch angemessen? Es scheint, dass dieses Verständnis von Identität als feste, unwandelbare Größe die ursprünglich kritische Kraft des Identitätsbegriffs eingebüßt hat. Müsste demgegenüber Identitätsbildung nicht als eine Größe ins Feld geführt werden, die prinzipiell als fließend, kontextgebunden, als unabschließbarer Prozess schließlich fragmentarisch zu verstehen wäre?“¹¹ Möller und Wedding erinnern an das Verständnis von Identität als Fragment, wie es Henning Luther nachdrücklich gemacht habe. „In seiner Sicht“, so schreiben sie, „entsteht Identität im notwendigen, unersetzlichen und stets andauernden *Prozess der Interaktion* mit den und dem Anderen. Das Ich bestimmt sich nur in selbstverunsichernder Begegnung, Selbstthematization geschieht als Selbsttranszendierung in der Bewegung auf Andere hin. Die Fülle der möglichen Begegnung aber ist unerschöpflich, deshalb ist jede Form von Iden-

11 MÖLLER, Rainer / WEDDING, Michael: Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, in: LINDNER, Konstantin u.a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg/Br.: Herder 2017, 119–158, hier 148.

tität vorübergehend, im Wandel begriffen, im Prüfmodus, eben fragmentarisch.“¹²

Meines Erachtens muss mit Blick auf die Identitätsbildung in Kindheit und Jugend – aber auch in den späteren Lebensphasen – noch grundsätzlicher die Frage gestellt werden: Welche Rolle spielt dabei überhaupt Religion bzw. Religiosität?¹³

Und umgekehrt: Inwieweit sind mit dem Prozess der Identitätsbildung seinerseits Erfahrungen der Selbsttranszendenz verbunden, die einen Zugang zur Religiosität eröffnen können?¹⁴

Ein angemessenes Verständnis von Konfessionalität kommt darin mit dem Identitätsbegriff insofern überein, als sie gleichfalls nicht als statisch zu begreifen ist, sondern mit Blick auf das Verhältnis der christlichen Konfessionen zueinander als einem Wandel unterliegend. Die beiden schon älteren Texte der evangelischen und der katholischen Kirche in Deutschland, ‚Identität und Verständigung‘¹⁵ und ‚Die bildende Kraft des Religionsunterrichts‘¹⁶ haben jeweils einen Abschnitt dem jeweiligen Konfessionalitätsverständnis ihrer Kirche gewidmet. Beide gehen auf die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs ‚Konfession‘ zurück, nämlich Bekenntnis. In evangelischer Sicht besteht dies darin, dass „sich die Kirche unter Gott beugt und ihm allein in Jesus Christus die Ehre gibt“¹⁷. Bezugspunkt, so wird das näher erläutert, der evangelischen Kirche ist, wie für alle christlichen Kirchen, die eine Kirche Jesu Christi, die allein Gottes Werk ist und den geschichtlich gewordenen Kirchen voraus- und zugrunde liegt. Von daher gehört die ökumenische Ausrichtung zur Identität der evangelischen Kirche. Auch im katholischen Dokument wird auf Konfession als Bekenntnis rekurriert. Daran schließt sich eine kurze Würdigung der ökumenischen Entwicklung, auf katholischer Seite insbesondere seit dem 2. Vatikanischen Konzil, an. Das habe, so heißt es im Text, zu einem neuen Verständnis von Ökumene geführt. „An die Stelle von Selbstbeharrung, Abgrenzung und Selbstisolierung tritt nun *gesprächsfähige Identität*. An die Stelle von Verschmelzung und Vereinheitlichung tritt der in der eigenen Geschichte gewonnene Reichtum als Gewinn auch für die anderen [...]. Eine Konfession, die das in einer Kirche empfangene Evangelium zu verantworten sucht, kann und darf nicht

12 EBD., 148; vgl. auch MÖLLER, Rainer: Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive, in: DERS. / SAJAK, Clauß Peter / KORCHIDE, Mouhanad (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius 2017, 43–59, bes. 52–55.

13 Vgl. u.a. KEUPP, Heiner: Identitätsbildung und Sinnfindung im Jugendalter, in: BOSCHKI, Reinhold u.a. (Hg.): Person – Persönlichkeit – Bildung, Münster / New York: Waxmann 2017, 41–53. Aus religionspädagogischer Sicht vgl. ALTMAYER, Stefan: Identität, religiöse, in: WiReLex 2016, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100197> [abgerufen am 02.10.2018] und meinen Beitrag ‚Identitätsbildung heute – im Modus christlichen Glaubens‘, in: KATECHETISCHE BLÄTTER 124 (1999) 397–402.

14 Vgl. KRAPPMANN, Lothar: Identität – ein Bildungskonzept?, in: GROHS, Gerhard / SCHWERTFEGER, Johannes / STROHM, Theodor (Hg.): Kulturelle Identität im Wandel, Stuttgart: Klett 1980, 99–118.

15 Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh: 1994.

16 Hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn: 1996.

17 Identität und Verständigung, 63.

gesprächsunfähig machen.“¹⁸ Aber gerade dieses Gespräch sei darauf angewiesen, dass es jeweils aus einer Verankerung in einer bestimmten Kirche mit ihren jeweiligen Vollzugsweisen des Glaubens, wie sie sich in der geschichtlichen Entwicklung herauskristallisiert haben, heraus geführt werde – zumindest solange nicht die Einheit zwischen den Kirchen erreicht worden sei. Die organisatorische Gestalt des Religionsunterrichts insbesondere auf katholischer Seite, die bis vor kurzem an der sog. konfessionellen Trias rigide festgehalten hat¹⁹, bleibt hinter dem im eigenen Text weiter angelegten prinzipiellen Verständnis von Konfession und Konfessionalität zurück.

Zu welchem Verständnis von Konfession und Konfessionalität die Bemühungen um eine Verständigung zwischen den Kirchen geführt haben, hat der katholische Ökumeniker Peter Neuner in einem Zwischenfazit wie folgt festgehalten:²⁰ An die Stelle der Abgrenzung und Verwerfung sei eine Interpretation von der positiven Lehraussage her getreten. Diese seien offen und gingen über die jeweilige Formulierung und Konfession hinaus. „So sehr sich die Botschaft“, so argumentiert Neuner, „an einer bestimmten Sprachgestalt festgemacht hat, man kann die Sache immer auch anderes sagen und dennoch der Botschaft treu bleiben. Folglich können auch Gläubige einer anderen Konfession Glieder der einen Kirche Jesu Christi sein.“²¹ Die Konfessionskirchen würden in dieser Perspektive Lebensformen der ökumenischen Gemeinschaft bilden. Das bedeute, so betont Neuner, keine Beliebigkeit, die keinen Wahrheitsanspruch festhalten wolle. Die Grundwahrheiten des Christentums, wie sie in der Heiligen Schrift und in den frühkirchlichen Glaubensbekenntnissen ausgesagt seien, seien und blieben für alle Teilkirchen verpflichtend.²²

Welchen Rang Konfession und Konfessionalität im Leben der heutigen Menschen einnehmen, lässt sich mit der evangelischen Theologin Ulrike Link-Wieczorek wie folgt nachzeichnen:²³ Die Menschen bilden bzw., genauer gesagt, wählen, wenn überhaupt, ihre Konfession lebensgeschichtlich aus. Die Anwesenheit der Anderen bzw. Fremden bedingt einen permanenten Dialog mit ihnen und ihren Lebenseinstellungen, eine Herausforderung, die der Persönlichkeitsbildung zugutekommt. Und diese dauert ein Leben lang und durchläuft dabei verschiedene Ausprägungen.

18 Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, 49.

19 Vgl. EBD., 50–57.

20 Vgl. NEUNER, Peter: Konfessionalität, in: RENDLE 2015 [Anm. 10], 23–33, bes. 32.

21 EBD., 32.

22 Zum tiefgreifenden Wandel der Identität der katholischen Kirche vgl. meinen Beitrag: Römisch-katholisch – unveränderliches System oder offener Suchprozess? (Katholisch-)Ekklesiologische Erwägungen in ökumenischer Absicht, in: EBACH, Jürgen u.a. (Hg.): *Bloß ein Amt und keine Meinung? – Kirche*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2003 (= *Jabboq* 4), 91–107.

23 LINK-WIECZOREK, Ulrike: Schwierige Liebe? Die protestantische Haltung zur konfessionellen Vielfalt, in: RENDLE 2015 [Anm. 10], 34–42, hier: 42.

3. Suchbewegungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht

Vor knapp einem Jahr, im Dezember 2016, wurde ein von 170 ReligionspädagogInnen unterzeichnetes Positionspapier der Öffentlichkeit übergeben, in dem programmatisch „Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“ formuliert sind.²⁴ Zur Aufgabe und Zielsetzung dieses Schulfaches heißt es darin: „Der Religionsunterricht hält die Frage nach Gott wach, bietet Identifikationsmöglichkeiten in der jeweils eigenen Tradition, ist dialogisch ausgerichtet und trägt durch die vernunftbasierte Auseinandersetzung mit Religion dazu bei, Schülerinnen und Schüler zu einem reflektierten Verhältnis zu Religion zu befähigen und fundamentalistischen Tendenzen entgegenzuwirken. Im Religionsunterricht wird so gezeigt, wie Menschen heute in aufgeklärter Weise mit Religion und Glauben leben können. Er fördert die Fähigkeit, sich mit Anderen und Andersgläubigen angesichts von religiöser, kultureller und sozialer Vielfalt über religiöse Fragen auszutauschen und zu verständigen. Inmitten der Fragen nach dem, was zählt, nach Sinn und Glück werden Schülerinnen und Schüler in ihren Suchbewegungen ernst genommen, unterstützt und begleitet. Sie erhalten in einer religiös zunehmend pluralen Welt Orientierungshilfen und werden befähigt, im Austausch mit anderen zu einer eigenen Position zu finden.“²⁵ Für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht werden dann stichwortartig drei Profilvermerkmale angegeben: konfessionell – kooperativ – kontextuell. Mit „konfessionell“ ist gemeint, dass im Religionsunterricht „religiöse Fragen und Themen so ins Spiel“ kommen, „wie es den Religionen in ihrer Eigenart als Lebensüberzeugungen entspricht“²⁶. „Kooperativ“ heißt, dass sich der Religionsunterricht konsequent für eine interkonfessionelle Zusammenarbeit öffnet und eine Vernetzung mit dem Unterricht anderer Religionen sowie dem Philosophie- bzw. Ethikunterricht als Alternativfach angestrebt wird. Das Stichwort „kontextuell“ hebt darauf ab, dass die örtlichen, regionalen und schulischen Gegebenheiten für den Religionsunterricht unterschiedlich sind und dieses Fach sowohl thematisch als auch organisatorisch darauf gebührend Rücksicht nehmen muss.

Was heißt das nun mit Blick auf die praktische Umsetzung?

3.1 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

Ein Modell des Religionsunterrichts, das in Deutschland zurzeit stark favorisiert wird, firmiert unter der Bezeichnung „konfessionell-kooperativer Religionsunter-

24 Vgl. Positionspapier: Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, in: LINDNER 2017 [Anm. 11], 445–448.

25 Vgl. EBD., 445.

26 EBD., 446.

richt“.²⁷ Mittlerweile sind in verschiedenen Bundesländern (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Berlin) zwischen den dortigen Bistümern und Landeskirchen Vereinbarungen getroffen worden, die beinhalten, dass unter bestimmten Bedingungen in einer Schule gemischt-konfessionelle Lerngruppen gebildet werden können, die im Wechsel von einer Lehrkraft des Unterrichtsfaches Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre unterrichtet werden. Es wird betont, dass es sich dabei um einen konfessionellen Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes handelt; rechtlich gilt er als Religionsunterricht der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. „Dieser Religionsunterricht zielt darauf“, so heißt es in der baden-württembergischen Vereinbarung, „ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen, die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und den Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen.“²⁸ In den in Nordrhein-Westfalen getroffenen Vereinbarungen findet sich eine ähnliche Zielsetzung: „Indem junge Menschen andere Gleichaltrige und auch Lehrerinnen und Lehrer der eigenen und anderen Konfession im unterrichtlichen Kontext, der auf diese Weise notwendigerweise in reflektierter ökumenischer Offenheit und konfessioneller Eindeutigkeit gestaltet wird, erleben, werden sie zu einer authentischen Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Konfession herausgefordert. Auf diese Weise kann das Bewusstsein für die eigene Konfession und für die Verständigung mit der anderen Konfession wachsen. Somit kann der Konfessionelle Religionsunterricht auch für die Schülerinnen und Schüler an Anziehungskraft gewinnen, die aufgrund diverser Gründe bis dato noch nichts oder nicht viel in authentischer Weise über den christlichen Glauben erfahren haben. Dies kann auch für die nicht getauften Schülerinnen und Schüler gelten.“²⁹

Zahlreiche Untersuchungen sind in den letzten Jahren zu dieser Form des Religionsunterrichts – und auch zu einer darauf abgestellten Ausbildung der Religionslehrkräfte – durchgeführt worden mit dem Ergebnis, dass die SchülerInnen den gemeinsamen Unterricht sehr schätzen und der Lernerfolg höher ausfällt als im monokonfessionell erteilten Religionsunterricht. Für die Lehrkräfte bringt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht auf jeden Fall in den Anfängen

27 Eine knappe Einführung (mit einem ausführlichen Literaturverzeichnis) bietet SAJAK, Claus Peter: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: WiReLex 2016, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100235> [abgerufen am 02.10.2018].

28 Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen vom 1. März 2005, in: Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg, Rottenburg o.J., 8–11, hier: 9.

29 Vereinbarung zwischen dem Bistum Münster und der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Evangelischen Kirche im Rheinland zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht (gleichlautend die Vereinbarungen des Bistums Aachen, des Bistums Essen und des Erzbistums Paderborn).

einen höheren Arbeitsaufwand mit sich; aber viele erfahren die interkonfessionelle Zusammenarbeit auch für sich selbst als große Bereicherung.

Eine Schwäche dieses Modells der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht besteht in dem, was zu den Punkten Identität und Konfession/Konfessionalität bemerkt worden ist. So lässt etwa ein Blick in die Lehrpläne und Unterrichtsmodelle die Frage aufwerfen, ob nicht, um die spezifischen Eigenarten der Konfessionen herausstellen zu können, 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. Auch muss längerfristig mit Blick auf den demographischen Wandel gefragt werden, wie lange sich selbst für dieses Unterrichtsmodell noch genügend große Lerngruppen finden lassen werden.

3.2 Religionskunde

Aus der Einschätzung heraus, dass der traditionelle Religionsunterricht an den Schulen nicht mehr zu halten ist, ist seit einiger Zeit mancherorts ein Ausweg auf die Weise gesucht worden, dass das Thema Religion als ein kulturell und ethisch bedeutsamer Faktor in ein umfassenderes Unterrichtskonzept eingebettet wird, das unter verschiedenen Nomenklaturen fungiert: ‚Leben und Gesellschaft‘ in Luxemburg, ‚Religion und Kultur‘ im Kanton Zürich, ‚Ethik und Religionen‘ im Kanton Luzern und nochmals verschieden in weiteren Kantonen der Schweiz, ‚Éthique et culture religieuse‘ in Quebec, ‚Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde‘ im deutschen Bundesland Brandenburg und andere Bezeichnungen mehr. Im Unterschied zum konfessionellen Religionsunterricht haben diese religionskundlich sich verstehenden Fächer nicht die Theologie, sondern die Religions- und Kulturwissenschaften zu ihren Bezugswissenschaften. Sie sind nicht bekenntnisgebunden, liegen somit gänzlich in der Verantwortung des Staates und sind im Grundsatz für alle SchülerInnen obligatorisch. Wie sie sich näherhin inhaltlich ausgestalten, kann hier nicht ausgeführt werden. Worauf allerdings hinzuweisen ist, ist, dass die Trennlinie zwischen Religionsunterricht und Religionskunde sehr häufig allzu schematisierend gezogen wird nach dem Muster: hier Teilnehmerperspektive – dort Beobachterperspektive, hier Verkündigung – dort Information, hier Konfessionalität – dort Objektivität und Neutralität u.ä.m. Übersehen wird dabei, dass sich auch das unter der Sammelbezeichnung religionskundlich firmierende Feld sehr vielfältig darstellt. Teilweise beschränken sich die Ansätze nicht nur auf ein ‚Lernen über Religion‘, sondern lassen sich auch auf ein ‚Lernen von Religion(en)‘ ein. So heißt es beispielsweise in der Expertise des Wissenschaftlichen Beirats für das Fach ‚Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde‘ (LER) in Brandenburg zu den religionskundlichen Teilen dieses Faches:

„Die Grundeinstellung religionskundlichen Fragens und Denkens in LER ist nicht ‚Standpunktlosigkeit‘, sondern die Bereitschaft anzuhören (deren Werthierarchie mit der je eigenen und anderen Werthierarchien als der eigenen), dialogisch zu konfrontieren und Folgen wie Risiken unterschiedlicher Positionen bewusst zu machen und so entscheidungsmündig zu werden. Dies setzt die Möglichkeit einer gewissen Distanz zum Gegenstand voraus. In der religionskundlichen Dimension von LER sollen die Religionen folglich nicht als mehr oder weniger exotische Denk- oder Ritualsysteme eingeführt werden, deren ethischer Effekt allenfalls die Erziehung zur Toleranz gegenüber dem Fremden ist – obgleich dieses Ziel gleichfalls angestrebt wird. Religionskunde soll kein Ausflug in eine ferne, vergangene oder unbekannte Welt sein, aus der Schüler dann wieder in die Realität von Lebensgestaltung und Ethik zurückkehren. Religionen sind Sinngabungs- und Normensysteme, die neben oder vor der Philosophie Kulturen und Gesellschaften prägen und noch prägen. Dieses Welterbe gilt es bewusst zu machen und als vielfach gelebte Option in die Debatte einzubringen. Religionen entwickeln Symbolsysteme, mit deren Hilfe die Welt, die Situation des Menschen in der Welt, seine Relation zur Welt und sein Verhältnis zu den Mitmenschen gedeutet werden. Aus solchen Sinndeutungen leiten sich Handlungsnormen ab, welche der gedeuteten Welt entsprechen. Das Ziel dieser Handlungsnormen ist es, Menschen zu einem Tun zu motivieren, das ihrer Situation in dieser Welt und in der Gesellschaft, in der sie leben, entspricht.“³⁰

Sich detaillierter mit den religionskundlichen Modellen zu beschäftigen, ist durchaus lohnenswert. Die Curricula weisen vielfach eine hohe Qualität auf. In der Weise, wie sie bemüht sind, in einer weithin säkular gewordenen Gesellschaft Heranwachsenden die Religion so zu erschließen, dass sie nicht als vorgestrig erscheinen, können sie auch für die bekenntnisbezogene Religionspädagogik anregend sein.

3.3 Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht

Dem folgenden Plädoyer liegt die Überzeugung zugrunde – und damit komme ich nochmals auf den ersten Abschnitt dieses Beitrags zurück –, 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 Men-

30 EDLSTEIN, Wolfgang u.a.: Inhalt und Struktur des Faches LER, in: EDLSTEIN, Wolfgang u.a.: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfaches, Weinheim / Basel: Beltz 2001, 71–142, hier: 111. Vgl. auch WILLENS, Joachim: Annäherungen an eine religionskundliche Didaktik, in: KENNGOTT, Eva-Maria / ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart: Kohlhammer 2015, 163–178; dazu die Replik von ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten: Es bleibt spannend! Bilanz und Rückblick auf die Diskussion, in: EBD., 219–234, hier: 228. Vgl. auch die aus verschiedenen europäischen Ländern stammenden Beiträge in BRITISH JOURNAL OF RELIGIOUS EDUCATION 39 (2017) 1: Neutrality and impartiality in RE? An impossible aim?

schen – zur verantwortlichen Gestaltung des eigenen Lebens sowie des Zusammenlebens mit anderen und der natürlichen Mitwelt auf eine gemeinsame Zukunft hin. Um es zu wiederholen: Bei religiöser Bildung geht um Fragen des Sich-Einlassens auf die Wirklichkeit als ganze, um die Geheimnisse des Lebens und der letzten Wirklichkeit – wobei die Antwort darauf übrigens durchaus auch anders als religiös ausfallen kann (etwa humanistisch oder naturalistisch) und in einem „säkularen Zeitalter“ (Charles Taylor) mehrheitlich so ausfällt.³¹

Eine solche Bildung, die Grund- und Grenzerfahrungen menschlichen Lebens und Zusammenlebens aufwerfen und thematisieren lässt, als sinnvolles Unternehmen Heranwachsenden zu vermitteln, die ohne jegliche oder, wenn doch, dann für sie marginal bleibende religiöse Bezüge aufgewachsen sind, ist sicherlich eine Herausforderung. Doch lässt sich hierbei u.a. zurückgreifen auf manches, was ihnen auch in anderen Schulfächern begegnet, vorab in der Literatur und in der Kunst, aber auch in den anderen Fächern, wenn sich diese nicht bloß auf die Vermittlung von Realien beschränken, sondern diese nochmals hinterfragen und das Vermittelte in Bezug zur eigenen Existenz setzen. Es sind Fragen, die sich unweigerlich aufdrängen, wenn man sich grundlegender Gegebenheiten menschlicher Existenz wie etwa der Endlichkeit und Kontingenz, des Gelingens und des Glücks, des Scheiterns und der Sinnlosigkeit, der Liebe und des Leids bewusst wird und nach Möglichkeiten sucht, wie damit umgegangen werden kann. Verschärfend kommt hinzu, dass die jetzt heranwachsende Generation es mit Problemen zu tun bekommt, die ihr eine in puncto Nachhaltigkeit ihres Tuns unbekümmert, ohne Rücksicht auf Verluste auf eigenen Fortschritt und eigene Machtsteigerung hin denkende und handelnde Vorgängergeneration aufgebürdet hat. Wird durch diese Probleme doch das Überleben der Menschheit und des Erdballs in höchstem Maße gefährdet, wenn nicht bewusstseinsmäßig und praktisch eine radikale Kehrtwende vollzogen wird, angefangen beim eigenen Lebensstil bis hin zu Politik, Wirtschaft und Kultur. Angesichts dieses keineswegs überzeichneten Bedrohungsszenarios sind Bildungsbemühungen herausgefordert, alle Ressourcen zu aktivieren, die zu der notwendigen Transformation des Bewusstseins auf eine neue Stufe verhelfen, das den sich stellenden Anforderungen an eine verantwortete Gestaltung des Lebens und Zusammenlebens auf Zukunft hin gewachsen ist. Es handelt sich um ein Bildungsprojekt, das sich kritisch absetzt von Bildungsauffassungen, die rein funktional ausgerichtet sind und sich darauf beschränken, den in Politik und Wirtschaft herrschenden Interessen das dafür benötigte Humanpotential zu liefern. Als solches widersetzt es sich u.a. auch der Funktionalisierung von Religion zur Affirmation und Legitimation des Status quo, indem ihr die Auf-

31 In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen Religion und Religiosität fundamental; auch die These vom homo religiosus gehört in diesem Zusammenhang problematisiert: Vgl. dazu WENDEL, Saskia: Wieder einmal eine Grundsatzdiskussion?! Ein systematisch-theologischer Blick auf zentrale Begriffe der Religionspädagogik, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 66 (2011) 17–29, bes. 17–24.

gabe zugewiesen wird, sich der technologisch noch nicht lösbaren Restprobleme von Menschen anzunehmen oder das Geld und den Konsum mit dem Nimbus der alles bestimmenden Wirklichkeit zu versehen. Umgekehrt bergen – neben neuzeitlichen humanistischen Denkströmungen – Religionen vor allem in Gestalt der überkommenen großen Weltreligionen ein Potential an erfahrungsgesättigter Weisheit, die zwar keine Patentlösungen für die aktuellen Probleme an die Hand gibt, aber Grundbegriffe und -überzeugungen für einen gehaltvollen Sinn für Humanität aufweist wie Menschenwürde, unbedingte Anerkennung, Nächstenliebe, Gerechtigkeit und Barmherzigkeit, Compassion und Solidarität, Freiheit, Schuld und Sünde, Versöhnung und Frieden, Endlichkeit und Ewigkeit u.a.m sowie eine Sammlung von Ratschlägen für ein dem Maß des Menschlichen gerecht werdendes Leben und Zusammenleben enthält. Es ist eine Weisheit, die nicht ein für allemal feststeht, sondern darauf angelegt ist, in veränderten Situationen kreativ fortgeschrieben und erneuert zu werden, und zwar in der Dialektik von Annahme des Neuen und Widerspruch zu ihm. Unabdingbar ist es allerdings dabei, sich mit dem jeweiligen Fachwissen zu kontrovers erörterten Fragen – wie sie etwa durch neue Eingriffsmöglichkeiten am Anfang und am Ende des menschlichen Lebens aufgeworfen werden – vertraut zu machen. So gesehen wohnt den Religionen ein beachtliches Bildungspotential inne. Wofür sie eintreten, kommt durchaus der eigentümlichen Dynamik von Bildungsprozessen entgegen, insofern diese nach einem letzten Horizont sinnvollen Lebens und Handelns suchen lassen.

Mit Blick auf die Heranwachsenden bedeutet das: Es kann nicht darum gehen, sie zu irgendeinem religiösen Glauben zu erziehen (was sowieso nicht im Ermessen von Menschen liegt). Was der Religionsunterricht als Kompetenz anzuzielen hat, hat Helmut Peukert treffend als den Erwerb einer „religiösen Urteilskraft“ bezeichnet. Er meint damit eine „Urteilsfähigkeit darüber, ob religiöse Traditionen und Praktiken der menschlichen Grundsituation mit ihren Grenzerfahrungen gerecht werden oder ob sie diese Grundsituation rein illusionär oder ideologisch verschleiern und entschärfen, etwa nur Techniken der psychischen Stabilisierung für den ökonomischen Konkurrenzkampf anbieten oder menschliche Ohnmachterfahrungen zum Erhalt der Macht religiöser Institutionen ausbeuten. *Negativ* ginge es um die Identifizierung von reflexionsabweisendem Fundamentalismus und Fanatismus, *positiv* um die Fähigkeit zum Urteil darüber, ob angesichts der Grenzerfahrungen menschlicher Existenz sowie angesichts all dessen, was wir über unsere Wirklichkeit wissen, bestimmte religiöse Traditionen als so vertretbar erscheinen, dass sie auch für ‚religiös Unmusikalische‘ zumindest verständlich sind. Und dies in einer Interpretation auf die aktuelle Situation hin, die sich rapide wandelt und auf sehr verschiedene Weise interpretiert werden kann“³².

32 PEUKERT 2015 [Anm. 4], 286.

Religion und Glauben werden von den jungen Leuten in dem Maße nicht als für sie nebensächliche Sache abgetan, wie sie den Eindruck gewinnen, dass es ihnen nicht bloß um die Reproduktion ihrer Traditionsbestände und um die Rekrutierung der eigenen Reihen geht, sondern um die Ermöglichung zum Leben, zu ihrer Identitätsfindung, und zwar gerade im Angesicht einer alles anderen als sicheren Zukunft zu einem Leben in einer gemeinsamen Welt, „in der Differenzen geachtet werden, die aber gleichwohl einen universalen Horizont mit Lebensmöglichkeiten für alle aufspannt“³³. Dazu muss der heranwachsenden Generation der Freiraum eröffnet werden, ihnen sehr wohl religiöse Traditionsbestände zu vermitteln, sie dann aber auch einer Kritik und Dekonstruktion zu unterziehen, damit die SchülerInnen in Erfahrung bringen können, ob sie sich wirklich als auch auf Zukunft hin lebensdienlich erweisen. Dabei ist es nicht nur darum zu tun, dass die religiösen Traditionen vom je heutigen Wirklichkeitsverständnis her beurteilt werden, sondern dass von ihnen umgekehrt genau auf dieses Wirklichkeitsverständnis ein erhellendes Licht – im Sinne von ‚enlightenment‘ – fallen kann, das neben seinen Vorzügen auch seine Schwächen und Irrungen aufdeckt. Hier tut sich ein weites und ergiebiges Feld des Miteinander- und Voneinander-Lernens zwischen den Konfessionen und über sie hinaus zwischen den Religionen und Weltanschauungen auf.

Werden die Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts so gefasst, weisen sie in eine Richtung, die an einer Bekenntnisbezogenheit festhält, aber in der Form, dass das Fach in gemeinsamer Absprache aller sich daran beteiligenden Religionsgemeinschaften erteilt wird. Dass so etwas nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch möglich ist, zeigt das Hamburger Modell des ‚Religionsunterrichts für alle‘.³⁴ Anzustreben ist darüber hinaus, dass etwa in Form einer gemeinsamen Fächergruppe eine enge Zusammenarbeit mit dem Philosophie- bzw. Ethikunterricht praktiziert wird. So könnte ein Einübungsforum geschaffen werden, auf dem sich säkular verstehende und religiös orientierte Menschen lernen, friedfertig miteinander zu kommunizieren und konstruktiv miteinander zu kooperieren – und zwar nicht unter Ausklammerung des jeweils vertretenen Wahrheitsanspruchs, sondern in der Bereitschaft, voneinander zu lernen und sich dabei der eigenen Position in der Begegnung mit anderen bewusster zu werden hinsichtlich dessen, was verbindet und was trennt.

33 Ebd., 289.

34 Vgl. KNAUTH, Thorsten: Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, in: WiReLex 2016, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125> [abgerufen am 02.10.2018].; zur neuesten Entwicklung vgl. KNAUTH, Thorsten: Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeption und Perspektiven, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 77 (2017) 15–24. Vgl. auch das in eine ähnliche Richtung weisende, an der Universität Wien erarbeitete und beschlossene inter fakultäre Positionspapier zur gegenwärtigen Debatte über den Ethikunterricht in Österreich ‚Der Stellenwert von Religion und Ethik in einer modernen Gesellschaft‘, in: Philosophisch-religiöse Bildung als Aufgabe der Schule [Schulfach Religion 35 (2016) Nr. 1–4, 15–19] sowie die Stellungnahmen in dem Heft.

Realistisch ist zu sehen, dass es sich bei diesem Vorschlag um kein Projekt handelt, das von heute auf morgen flächendeckend umgesetzt werden könnte. Die Vorbereitung auf einen solchen ‚Religionsunterricht für alle‘ braucht Zeit, angefangen von der Überzeugungsarbeit, dass es sich hierbei um einen zukunftssträchtigen Weg handelt, und dem Bemühen, dafür unter den Religionen Kooperationspartnerinnen zu gewinnen, über die Vereinbarungen, die im politischen Raum getroffen werden müssen, und last, not least bis hin zum Entwurf geeigneter Lehrpläne und Curricula.

Leitlinie für eine solche Variante des Religionsunterrichts bildet eine konsequente Orientierung an der Perspektive der SchülerInnen. Natürlich muss 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.³⁵ „Gemeint ist damit eine spezifische Frage-Hinsicht“, so erläutert das Thorsen Knauth, „durch die Lerngegenstände (Themen, Fragen, Probleme) kognitiv und affektiv in das individuelle Relevanzsystem von Lernenden ‚eintreten‘ bzw. existentialhermeneutisch gesprochen: berühren, ergreifen, ansprechen, unbedingt angehen können. Idealtypisch zielt die Form der Erschließung auf eine ‚Dimension der Tiefe‘ von Erfahrung, für die Sprache zu finden und ein Gespräch zu eröffnen im Unterricht die Aufgabe ist.“³⁶ Die sich beteiligenden Religionsgemeinschaften stehen damit vor der Herausforderung, ihre Glaubensüberzeugungen so zu reformulieren und zu elementarisieren, dass sie der Existenzerschließung der Kinder und Jugendlichen und der Erschließung der gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie aufwachsen, ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe gemäß dienen. Als didaktische Leitfrage formuliert: Wie kann einer SchülerInnenenschaft, für die Religion ein weitgehend unbekanntes Terrain ist, dieses so erschlossen werden, dass sie zumindest in Grundzügen nachzuvollziehen lernt, was das für Menschen, die sich darauf einlassen, existenziell bedeutet und wie sich das auf ihr eigenes Leben und ihr Zusammenleben mit anderen auswirkt?

35 Vgl. hierzu auch DRESSLER, Bernhard: Religions-Pädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: THEOLOGISCHE LITERATURZEITUNG 139 (2014) 1257–1274, bes. 1265–1270; von einem anderen religionsphilosophischen Ansatz herkommend WENDEL 2011; WENDEL, Saskia: Sich Unbedingt verdankt fühlen? Religionsphilosophische Anmerkungen zur Religiosität von Jugendlichen, in: KROPAČ, Ulrich / MEIER, Uto / KÖNIG, Klaus (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität, Regensburg: Pustet 2012, 123–138.

36 KNAUTH 2017 [Anm.34], 20.

Sicherlich wird dabei mit einer elementaren Alphabetisierung begonnen werden müssen, indem nach und nach von Erfahrungen ausgehend ein Bewusstsein für Transzendenz geweckt und mit Grundgegebenheiten der *conditio humana* vertraut gemacht wird. Darauf aufbauend kann gezeigt werden, wie solche Tieferfahrungen menschlicher Existenz in den Religionen und Weltanschauungen gedeutet werden und ihnen Ausdrucksformen verliehen werden und wie davon ein Beitrag zum Wohl und Heil der Menschen und der Menschheit ausgeht bzw. ausgehen kann – bei allen damit verbundenen Ambivalenzen. Mit fortschreitendem Reflexionsvermögen wird die Aufgabenstellung des Unterrichts entsprechend intellektuell anspruchsvoller, indem die SchülerInnen damit bekannt gemacht werden, dass und wie – um eine Formel von Rudolf Englert aufzugreifen – Religion zu denken gibt (wobei es darauf ankommt, die einzelnen Religionen in ihren jeweiligen Stärken miteinander zu vergleichen und ins Gespräch miteinander zu bringen³⁷) und wie sie zur Ausbildung einer Urteilskraft beizutragen vermag, die sich den erwähnten fundamentalen Herausforderungen, mit denen es die Menschheit heute individuell und universal zu tun hat, gewachsen zeigt – und zwar gerade auch im Diskurs mit nicht religiös orientierten Denk- und Lebenseinstellungen. Bei all dem dürfen die Verfehlungen und Irrwege nicht ausgeblendet werden, die von den Religionen im Laufe der Geschichte begangen worden sind. Kurz und gut, wenn man in dieser Sache, die gründlich bedacht werden muss, weiterkommen will, kann nur empfohlen werden, sich umzuschauen und zu informieren, wo bereits didaktische Konzepte in Richtung des hier anvisierten Religionsunterrichts erarbeitet worden sind, etwa im erwähnten Hamburger Modell sowie im Fachbereich ‚Ethik, Religionen, Gemeinschaft‘ im Kanton St. Gallen³⁸ oder in den stärker religionskundlichen Varianten in Brandenburg, Zürich und anderen Kantonen, Luxemburg, England, Quebec und wo sonst auch immer, und natürlich nicht zu vergessen die Lehrpläne für die verschiedenen konfessionellen Religionsunterrichte (evangelisch, katholisch, orthodox, mennonitisch, alevitisch, islamisch)³⁹, um sich von diesen für die Erarbeitung eines didaktischen Konzepts für einen in gemeinsamer Verantwortung erteilten Religionsunterricht anregen

37 Im Sinne etwa des Ansatzes der ‚komparativen Theologie‘; vgl. dazu BURRICHTER, Rita / LANGENHORST, Georg / VON STOSCH, Klaus (Hg.): *Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukünftigen interreligiösen Lernens*, Paderborn: Schöningh 2015.

38 Vgl. SCHMID, Kuno: *Bekenntnisunabhängige religionsbezogene Bildung im Kanton St. Gallen*, in: feinschwarz.net [abgerufen am 24.11.2017].

39 Einzubeziehen sind weiter die Erfahrungen, die in verschiedenen Projekten gemacht worden sind, wie den Nürnberger Foren, dem Weltethos und dem Trialogischen Lernen; vgl. dazu LÄHNEMANN, Johannes: *Dialog der Religionen: Entwicklung, Modelle, religionspädagogische Relevanz*, in: WiReLex 2016, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100183> [abgerufen am 02.10.2018]; DERS.: *Weltethos*, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/1000079> [abgerufen am 02.10.2018]; SAJAK, Claus Peter: *Trialogisches Lernen*, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100126> [abgerufen am 02.10.2018].

zu lassen.⁴⁰ Dass in diesem Zusammenhang nicht zuletzt neue Wege der Aus- und Weiterbildung der Religionslehrkräfte erkundet und ausgearbeitet werden müssen, versteht sich von selbst – und ist ebenfalls alles andere als leicht zu bewerkstelligen. Aber um den heranwachsenden Generationen zu gehaltvollen Perspektiven und Orientierungen zur Gestaltung ihres Lebens und Zusammenlebens unter sich abzeichnenden radikal veränderten politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen zu verhelfen, kann keine theoretische und praktische Anstrengung hoch genug sein.

40 In meinem Beitrag für die Festschrift für Folkert Rickerts habe ich mich mit nach meiner Meinung bemerkenswerten Unterrichtsmaterialien aus der Schweiz beschäftigt; vgl. METTE, Norbert: „Menschen leben in Religionen und Kulturen“ – ein Unterrichtswerk für interreligiöses Lernen, in: GOTTWALD, Eckart / METTE, Norbert (Hg.): Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2003, 109–123. Vgl. auch die Beiträge in: MÖLLER / SAJAK / KORCHIDE 2017 [Anm. 12].

„Wenn ich bestimmen könnte...“

SchülerInneneinstellungen zum dialogischen Lernen in
konfessioneller Vielfalt

Die Autorin

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Doris **Lindner**, Professorin und Leiterin des Instituts Forschung & Entwicklung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, lehrt und forscht zu den Themen Bildungssoziologie, Schul- und Unterrichtsforschung, Intersektionalität, Diversität und Inklusion.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Doris Maria Lindner
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien | Krems
Institut Forschung & Entwicklung
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: doris.lindner@kphvie.ac.at



„Wenn ich bestimmen könnte...“

SchülerInneneinstellungen zum dialogischen Lernen in
konfessioneller Vielfalt

Abstract

Dieser Beitrag basiert auf zwei rekonstruktiven Fallanalysen aus Gruppeninterviews, die Einstellungen der SchülerInnen zum dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht (dk:RU) in Wien aufzeigen. Dieser wird seit dem Schuljahr 2015/16 an unterschiedlichen Schultypen modellhaft realisiert. Die Analyse zeigt, dass in beiden Gruppen das Lernen problematisiert, jedoch verschieden akzentuiert wird. Wird in der einen Gruppe das Lernen über andere bevorzugt, betont die andere das Lernen über die eigene Konfession. Abschließende Beobachtungen zum dialogischen Lernen im Kontext des gemeinsamen Unterrichts werden resümiert.

Schlagworte: dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht – dialogisches Lernen – interkonfessionelles Lernen – SchülerInnenperspektive

“If I could decide...”:

Pupils’ attitudes towards dialogic learning in denominational diversity

This paper is based on two reconstructive case analyses, which shows pupils’ attitudes towards the “Dialogical Denominationally Religious Education” (dk:RU). This pilot project was introduced in different types of Viennese schools in autumn 2015. Group interviews were utilized to allow pupils to express their perspectives. The results show that learning is the key word in both groups, but accentuated differently. While in the first group learning about others is favorized, the other group underlines the learning about the own denomination. Final considerations to ‘dialogic learning’ in the context of the denominational religious education are summed up.

Keywords: dialogical denominational religious education – dialogic learning – interdenominational learning – pupils’ perspective

1. Einleitung

1.1 Konfessionellen Religionsunterricht neu denken

Auch in Österreich wird schon seit längerem die Frage diskutiert, ob Religionsunterricht an Schulen überhaupt noch zeitgemäß ist. Angesichts der religiös heterogenen SchülerInnenenschaft in den Klassen und der Zahl der SchülerInnen ohne Bekenntnis gerät insbesondere der monokonfessionelle Religionsunterricht unter Legitimationsdruck, da er nicht anschlussfähig an Diversitätskonzepte ist. Ein Festhalten an konfessionell homogenen Lerngruppen ist zudem in der Realität immer weniger durchführbar. Minderheiten, wie die evangelischen Kirchen ringen schon seit jeher um SchülerInnen, aber auch die katholische Kirche sieht sich tendenziell mit einer schrumpfenden SchülerInnenzahl konfrontiert, während SchülerInnen mit Migrationshintergründen (vor allem muslimische) zunehmend zur Buntheit in den Klassenzimmern beitragen. Die Trennung in konfessionell geprägte Fächer fördert darüber hinaus Schließungs- und Ausschließungstendenzen¹ und verhindert, dass Lerngelegenheiten einer multireligiösen Situation, wie im Klassenzimmer üblich, wahrgenommen und konstruktiv aufgegriffen werden.

Die Feststellung, dass eine konfessionelle Identität und Lebenspraxis in der Erfahrung der („österreichischen“) Kinder und Jugendlichen kaum mehr eine Rolle spielt, muslimische SchülerInnen eine engere religiöse Bindung und höhere Prägung durch familiäre und kulturelle Traditionen aufweisen², der Anteil der Konfessionslosen (und jener anderer Religionen) steigt, jener der christlich sozialisierten Kinder und Jugendlichen (zumindest in städtischen Strukturen) sinkt, fordert nicht nur die Religionspädagogik heraus, sondern führt in Folge zum Nachdenken über konstruktive Lösungsansätze über die Weiterentwicklung der konfessionellen Religionsunterrichte an Schulen.

1.2 „Konfessionell, kooperativ, kontextuell“³ – ein vielgefordertes Desiderat

„Der Religionsunterricht muß seine konfessionalistische Provinzialität überwinden und ist konfessionsübergreifend zu konzipieren“⁴, beschrieb Jürgen Lott vor etlichen Jahren bereits Ziel und Weg der konfessionellen Kooperation. Seither ist der Ruf nach alternativen Organisationsformen beständig lauter geworden, in unterschiedlichen Diagnosen, Prognosen und Empfehlungen hinsichtlich zu

1 EBERTZ, Michael N.: Erosion der Gnadenanstalt? Zum Wandel der Sozialgestalt von Kirche, Frankfurt/Main: Knecht Verlag 1998, 32.

2 UYGUN-ALTUNBAS, Ayse: Religiöse Sozialisation in muslimischen Familien. Eine vergleichende Studie, Bielefeld: transcript 2017.

3 Positionspapier und Stellungnahme zur religiösen Bildung und zum RU in Deutschland vom 19. Dezember 2016: „Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“, in: <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1522853823Konfessionellkooperativkonfessionell.pdf> [abgerufen am 09.07.2018].

4 LOTT, Jürgen: Religion in der Schule, in: Neue Sammlung 45/4 (2005) 629–647, 629.

erwartender Entwicklungen angedacht⁵ und in Deutschland schließlich auch in unterschiedlichen Modellen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts umgesetzt und weiterentwickelt worden.⁶

Die schulpraktischen, religionspädagogischen Konkretisierungen mit der aktuellen gesellschaftlichen Prämisse, dass Schule im Zuge veränderter Wirklichkeitsbedingungen interreligiöses (und interkulturelles) Lernen ermöglichen muss, in Einklang zu bringen, ist jedoch eine Herausforderung (geblieben). Dies zeigt sich beispielsweise im Rahmen des Unterrichts, der sich konsequent am religiösen Orientierungsbedarf einer SchülerInnenschaft auszurichten hat, die mehrheitlich nicht in ihrer Konfession sozialisiert, „religiös [also] nicht mehr umstandslos ansprechbar“⁷ ist, dennoch gegenwärtige Lebensfragen aufgreifen und eine religiöse Orientierungsfähigkeit vor dem Hintergrund authentischer Traditionen entwickeln soll. Es zeigt sich ebenfalls an Mehrheiten-Minderheiten-Thematiken, in denen es um Zugehörigkeiten geht, um Wahrnehmung und Anerkennung spezifischer Identitäten. Anerkennung ist nach Charles Taylor bedeutsam für die Ausprägung von Identität, sie bedingt den ständigen Dialog⁸, die wechselseitige Perspektivenübernahme, folglich eine besondere Umsicht und Sensibilität in der Realisierung und im Miteinander unterschiedlich religiös sozialisierter Individuen. Zu Ende gedacht würde dies eine konsequente Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von ReligionslehrerInnen und konzeptionelle Überlegungen zu einem vielfaltsfähigen Religionsunterricht bedeuten.

Es zeigt sich ferner auch an organisatorisch-administrativen Regelungen, in der Etablierung und konkreten Umsetzung von Alternativmodellen, die nicht eins zu eins auf alle Schultypen und Unterrichtssituationen umgelegt werden können, sondern differenzierende und kontextsensitive Angebote bedingen.⁹ Besonders aber geht es auch darum, die vielen Organisationsformen zum konfessionellen (kooperativen) Religionsunterricht, die an Schulen vor Ort an der Basis entstanden sind und entwickelt wurden, aus einer rechtlich unsicheren Grauzone zu

5 Siehe hierzu RUPP, Hartmut / HERMANN, Stefan: Religionsunterricht 2020. Diagnosen, Prognosen, Empfehlungen, Stuttgart: Calwer 2013.

6 Zu den Empfehlungen eines konfessionell-kooperativen RU siehe u.a. EKD (= Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland)-Texte 128: Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen sowie Die deutschen Bischöfe Nr. 103: Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht vom 22. November 2016, in: http://www.dbk-shop.de/media/files_public/qouwnlheu/DBK_11103.pdf [abgerufen am 09.07.2018].

7 DRESSLER, Bernhard: Die Frankfurter Studie im Kontext empirischer Forschung zur Professionalität von Religionslehrkräften, in: HEIMBROCK, Hans-Günter (Hg.): Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview, Münster: Waxmann 2017 (= Religious Diversity and Education in Europe 33), 81–92, 82.

8 Vgl. TAYLOR, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag 1993, 14.

9 Vgl. Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht, in: ÖRF 18/1 (2010) 62–63, 62.

holen und mit den konzeptionellen Anforderungen einer veränderten Schulwirklichkeit in Einklang zu bringen.¹⁰

1.3 Dialogisch-konfessioneller Unterricht in Wien

Um den konfessionellen RU zu bewahren und auf die gravierenden Entwicklungen im Bereich des Religiösen angemessen reagieren zu können, wurde in Wien 2001 – nach deutschem Vorbild – der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (KoKoRu) realisiert, getragen von der katholischen Kirche, den evangelischen Kirchen, der griechisch-orientalischen Kirche und der altkatholischen Kirche. Dieses Vorhaben der Kooperation wurde durch das Modell des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts (dk:RU), der den Dialogaspekt in den Mittelpunkt rückt, erweitert. dk:RU wird seit dem Schuljahr 2015/16 an einigen allgemein- und berufsbildenden Schulen und in unterschiedlichen konfessionellen Kooperationsformen erprobt. Es ist der Versuch eines gemeinsamen Religionsunterrichts unter konfessionellen Grundsätzen und Lehrplänen für katholische, evangelische und orthodoxe SchülerInnen, der auch SchülerInnen ohne religiöses Bekenntnis zum Unterrichtsbesuch einlädt. dk:RU wird von einer Steuerungsgruppe im Auftrag der Schulämter der beteiligten Kirchen organisiert. Unter bestimmten Voraussetzungen kommt es zu konfessionsübergreifendem Teamteaching oder zur Form eines semesterweisen Nacheinanders der Lehrkräfte aus verschiedenen Konfessionen (Semestertausch). Die Konfessionalität bleibt auch dort gewahrt, wo SchülerInnen durch die Lehrkraft einer Konfession (Delegationsunterricht, vormals ‚Gastmodell‘) unterrichtet werden.¹¹

Erfahrungen und Einstellungen der SchülerInnen im Rahmen der Implementierung und Gestaltung von dk:RU in den Schulen wurden mit der Evaluation des Modells nach dem ersten Jahr dessen Erprobung erhoben und ausgewertet.¹² Ihre Perspektiven als AdressatInnen eines religionsunterrichtlichen Handelns auf sich intensivierende Verständigungs- und Kooperationsprozesse sind wesentlich, da sie unmittelbar Auskunft darüber geben, wie Unterricht und Bemühungen der Lehrpersonen, die den Unterricht verantworten, gedeutet und beurteilt werden. Die SchülerInnen kommen auch in diesem Beitrag zu Wort. Vertiefte Betrachtungen werden im Rahmen exemplarischer Fallanalysen, die unter dem Aspekt des

10 Zu den „Optionen organisatorischer Modellierung“ und „Erfordernissen religionspädagogischer Implementierung“ siehe die Kap. 3 und 4 in: LINDNER, Konstantin u.a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg im Breisgau u.a.: Herder 2017.

11 Zum Delegationsunterricht siehe KALMBACH, Wolfgang: *Formen der Zusammenarbeit der Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre. Neue Herausforderungen – Neue Chancen*, in: ENTWURF 1 (1993) 32–34, 33.

12 Zu den Ergebnissen der Evaluation siehe LINDNER, Doris / KROBATH, Thomas: *Das Modell eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien. Zentrale Ergebnisse der Evaluation 2015/16*, in: LINDNER, Doris / STADNIK, Elena (Hg.): *Professionalisierung durch Forschung*, Wien: Lit 2016, 227–266 (= Forschungsband 2016) und KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris: *Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. Perspektiven aus der Evaluation des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien*, in: ÖRF 25/2 (2017) 164–172.

Begegnungs- und Erfahrungslernens gelesen, interpretiert und miteinander verglichen werden, vorgestellt und Beobachtungen resümiert. Zuvor werden jedoch Anlage und Fragestellung der (SchülerInnen-)Untersuchung skizziert.

2. Studiendesign der Evaluation und bisherige Erkenntnisse aus den SchülerInnenanalysen

2.1 Anlage und Konzeption der Untersuchung

Die Evaluation¹³ zielte im Wesentlichen darauf ab, Stärken und Schwächen des Modells, mithin Gelingensbedingungen zu identifizieren. Dazu wurden in einer ersten Untersuchung vier Schulen fallanalytisch und mehrperspektivisch (Lehrpersonen, SchülerInnen, Eltern) untersucht. Die unterschiedlichen empirischen Zugänge wurden als Mixed-methods-Ansatz konzipiert, da die LehrerInnenbefragung (Leitfadeninterviews, Tagebucheintragungen), die SchülerInnenbefragung (Gruppengespräche, paper-pencil-Fragebogen) als auch die Elternbefragung (Leitfadeninterviews, Fragebogen) mithilfe qualitativer und quantitativer Verfahren durchgeführt wurden. Durch dieses Vorgehen konnten zudem die unterschiedlichen Realitäten vor Ort an den Schulen mitberücksichtigt werden.

Bei den untersuchten Schulen handelte es sich um Neue Mittelschulen in Wien. dk:RU wurde an den Standorten als Alternative zum evangelischen, katholischen und orthodoxen Religionsunterricht eingerichtet und für alle christlichen SchülerInnen und jene ohne Bekenntnis geöffnet. Dabei wurde der Anspruch verfolgt, Religion mithilfe verschiedener didaktischer Methoden und Unterrichtsformen dialogisch, verstanden als zentrales religionspädagogisches Konzept, zu unterrichten.¹⁴

Zentrales Interesse der Evaluation bestand darin, möglichst viele Sichtweisen auf das Modell mit seinen Implikationen in die unterrichtliche Wirklichkeit zu untersuchen. Ein besonderes Anliegen war dabei die Perspektive der SchülerInnen und ihre Erfahrungen in Bezug auf die (interkonfessionellen) Begegnungen im Rahmen der vielfältigen, neuen Unterrichtssituationen und -formationen. Die Mehrheit der SchülerInnen kannte bis dato nur den konfessionellen RU von ein bis zwei Stunden pro Woche im Beisein einer Lehrperson. Der Anspruch, die erlebte Praxis bzw. (interkonfessionelle) Begegnungen vor dem Hintergrund unterschied-

13 Die Evaluation wurde von der KPH Wien/Krems (Leitung: Thomas Krobath, Doris Lindner) in der Erprobungsphase des Modells in seinem ersten Jahr prozessbegleitend durchgeführt. Entsprechend der Leitfrage nach der Wert- und Nutzenerwartung wurden mögliche Verbesserungsvorschläge erwartet. Vor diesem Hintergrund hat das Projekt auch explorativen Charakter.

14 Zum Begriff des „Dialogischen Religionsunterrichts“ siehe KNAUTH, Thorsten, in: Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, in: https://doi.org/10.23768/wirelex.Dialogischer_Religionsunterricht_Der_Hamburger_Weg_eines_Religionsunterrichts_fr_alle.100125 [abgerufen am 02.07.2018].

licher Sozialisationserfahrungen zu reflektieren, stellte mit Sicherheit keine leicht zu bewältigende Aufgabe dar.

Die SchülerInnen wurden in teil-strukturierten Gruppengesprächen zu ihren Einschätzungen zum Gegenstandsbereich befragt. Soziale und biographische Daten wurden im Nachhinein mithilfe eines Kurzfragebogens erhoben. Im Postskriptum hielten die InterviewerInnen situative Einschätzungen, besondere Rahmenbedingungen sowie nonverbale Elemente, die den Kontext und den Ablauf der Gespräche ergänzten, fest. Die Erhebung fand im Frühjahr 2016 im Rahmen des Religionsunterrichts statt. Die Bildung der Gruppen folgte in Ansätzen dem Prinzip des Theoretical Samplings¹⁵, um eine möglichst große Variationsbreite im Blick auf die formale Konfessionszugehörigkeit zu erlangen. An jedem Standort wurden mindestens zwei, an einem vier Befragungen durchgeführt (n= 10), wobei die Gruppengröße von vier bis elf Personen mitunter stark variierte. Insgesamt beteiligten sich 63 SchülerInnen im Alter von 10 bis 15 Jahren an der Untersuchung.

2.2 Bisherige Erfahrungen aus den SchülerInnengesprächen

Im Zusammenhang mit der Befragung der SchülerInnen wurde deutlich, dass weniger die Bewertung des Modells an sich im Zentrum ihrer Betrachtungen stand, sondern die (subjektiv wahrgenommene und beurteilte) *Unterrichtsqualität*, ihre *konkreten* Erfahrungen in spezifischen Unterrichtssituationen in Hinblick auf besondere Inhalte oder auf Handeln und Verhalten von Lehrpersonen und der Gruppengröße. Ausdrücke der SchülerInnen wie *super*, *toll*, und *gut* stehen zwar in einem positiven Bewertungszusammenhang, zeigen hohe Akzeptanzwerte und eine positive Grundintention in Bezug auf dk:RU; sie lassen jedoch keine tiefergehenden Einstellungen und Haltungen erkennen, noch geben sie Rückschlüsse auf Entwicklungs- und Veränderungsprozesse, die im Rahmen des Religionsunterrichts eingeleitet wurden. Vielmehr bedurfte es weiterer Konkretisierungen, die die SchülerInnen an ihnen vertrauten Unterrichts- und LehrerInnenmerkmalen sowie situativen Rahmenbedingungen festmachten.

Eine weitere Einflussgröße war das Alter der SchülerInnen, das als bedeutsam für die Unterrichtswahrnehmung und -einschätzung erachtet wird.¹⁶ Jüngere SchülerInnen urteilen in der Regel weniger differenziert als ältere, sie fokussieren stärker auf Anregung und Interesse und haben weniger die fachlichen Aspekte des Unterrichts im Blick. Auch das Geschlecht spielt nach Ditton (2002) eine Bedeutung für die Unterrichtsbeurteilung. Hier lässt sich zeigen, dass Jungen tendenziell weniger positiv über Lehrpersonen und den Unterricht urteilen als vergleichsweise Mädchen. Jungen bevorzugen darüber hinaus in geringerem Ausmaß

15 Vgl. PRZYBORSKI, Aglaja / WOHLRAB-SAHR, Monika: *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, München: Oldenbourg³2010 (= Lehr- und Handbücher der Soziologie), 177.

16 DITTON, Helmut; *Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht*, in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 48/2 (2002) 262–286.

gleichgeschlechtliche Lehrende.¹⁷ Diese Effekte können zum Teil auch in dieser Studie beobachtet werden, sowohl in Bezug auf die Gesamtaufsicht auf den Unterricht und das LehrerInnenhandeln, wie auch in der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der SchülerInnengruppen. Obwohl sich eine positive Grundtendenz in der Beurteilung und Bewertung durch die SchülerInnen zeigt, können differenzierte Wahrnehmungsmuster zwischen einzelnen Gruppen und Standorten unterschieden werden, die zum einen auf die situativen Faktoren der Unterrichtssituation und die äußeren Rahmenbedingungen (z.B. Schulorganisation), zum anderen auf sozial bedingte Voraussetzungen der SchülerInnen zurückgeführt werden können.

3. Falldarstellungen zweier Gruppengespräche

In den folgenden Ausführungen werden zwei Gruppengespräche in Anlehnung an die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik fallrekonstruktiv bearbeitet.¹⁸ Vor allem die Eingangssequenz erlangt darin erhöhte Aufmerksamkeit, da die Eröffnung einer sozialen Interaktion in hohem Maße Strukturierungsleistungen einer Praxis erforderlich macht. Die Fälle unterscheiden sich auf der Ebene der Fallstruktur, lassen aber Ähnlichkeiten im Bereich der Oberflächenphänomene zu.

3.1 „Wenn ich bestimmen könnte, würde ich mehrere Religionen zusammen gut finden“

Gruppe A bestand aus drei Schülern und einer Schülerin einer dritten Jahrgangsstufe im Alter von 12 und 14 Jahren. In Bezug auf ihre Konfessionszugehörigkeit bestand die Gruppe aus jeweils einer katholischen Schülerin und einem Schüler sowie einem evangelischen und einem Schüler ohne Religionsbekenntnis. An diesem Standort waren katholische, orthodoxe, evangelische und o.r.B.-SchülerInnen an dk:RU beteiligt. Sie wurden in der 2. und 3. Klasse jeweils in einer Gruppe gemeinsam von einer katholischen Lehrperson unterrichtet.

Die Interviewerin ermuntert mit ihrem Gesprächseinstieg die SchülerInnen zu erzählen, wie das Zusammensein in der Gruppe mit verschiedenen Konfessionen („ihr seid eine gemischte Gruppe, katholisch, orthodox, evangelisch“) von ihnen beurteilt wird. Das Gespräch entwickelte sich folgendermaßen:

17 Vgl. DITTON 2002 [Anm. 16], 265.

18 Vgl. OEVERMANN, Ulrich u.a.: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: SOEFFNER, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart: Metzler 1979, 352–434.

„P1: Es macht mehr Spaß in Religion anstatt immer mit den Gleichen dort zu sitzen. Man lernt auch die anderen Religionen etwas kennen.

P2: Konfessionen --.

P1: -- Konfessionen. Es macht einfach mehr Spaß, mit anderen da zu sitzen.

I: Ihr habt schon einen Unterschied zwischen Religion und Konfession gemacht. Das ist toll, dass ihr euch so gut auskennt.

P3: Es ist auch schön zum Beispiel, wenn man in die Kirche von anderen geht, dass man eben andere Sachen sieht, wie in unserer Kirche, die es in der orthodoxen nicht gibt. Also Unterschiede sieht man schon“ (A, 4–11).

Der Gesprächseinstieg bildet den Tenor der Erzählungen der SchülerInnen weitestgehend ab. Die zentralen Stichwörter ‚Spaß‘ und ‚lernen‘ fallen bereits zu Beginn. P1 gibt mit einer positiven Emotion („es macht mehr Spaß“) die Anfangsrichtung vor. Konkretisiert wird diese an schulischen Inhalten, dem Kennenlernen „anderer Religionen“ oder, wie durch P3 weiter ausgeschmückt, am Besuch einer orthodoxen Kirche. Für P1 bedeutet Spaß im Religionsunterricht insbesondere ‚keine Langeweile‘ und ‚Abwechslung‘. Die Anwesenheit anderer (noch nicht vertrauter) MitschülerInnen und neuer Wissensinhalte können dieses Vakuum vorerst füllen. Daran ist zunächst nichts Ungewöhnliches. ‚Spaß‘ ist eine bedeutsame Bewertungs- und Begründungskategorie für (intrinsisch motivierte, bildungsbegeisterte) Kinder in Bezug auf das schulische Selbstkonzept und das eigene Unterrichtsverhalten. SchülerInnen, die gern zur Schule gehen, erleben mehr Spaß im Unterricht und urteilen auch positiver über das LehrerInnenhandeln und das eigene Unterrichtsverhalten.¹⁹ Die Verknüpfung von Lernen mit Spaß deutet darauf hin, dass der Religionsunterricht nicht nur als ein Ort der Wissensvermittlung gedeutet wird, sondern Spaß machen soll, um die Motivation am Lernen weiter aufrechtzuerhalten. Dabei wird der Blick in hohem Maße auch auf soziale Erlebnisse und andere Aktivitäten jenseits des Unterrichtsgeschehens (z.B. Kirchenbesuche) gelenkt, die nicht unmittelbar das Unterrichtsgeschehen in der Klasse fokussieren. Dass nicht nur das Lernen im Vordergrund steht, wird durch das ‚auch‘ in der Aussage „man lernt auch die anderen Religionen etwas kennen“ relativiert.

Am Sprachgebrauch von P3 („dass man eben andere Sachen sieht, wie in unserer Kirche“) wird ersichtlich, dass konfessionelle Differenzen an konkreten Formen, an äußerlich wahrnehmbaren Merkmalen festgemacht und erfahrbar werden (z.B. Kirchenraum, Ikonenmalerei, spezifische Feiertage wie Ostern, Weihnachten etc.). Die inneren Überzeugungen gelangen hingegen kaum in den Blick. Bemer-

¹⁹ Vgl. SCHWEER, Martin K. W. / THIES, Barbara: Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer, in: SCHWEER, Martin K. W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule, Opladen: Springer 2000, 59–78 und THIES, Barbara: Kognitive Repräsentationen in der Grundschule. Befunde zur Interaktionsregulation im Unterrichtsalltag, Frankfurt/Main: Peter Lang 2009, 78.

kenswert in diesem Zusammenhang findet die Interviewerin die Unterscheidung zwischen Religion und Konfession, die von P2 getroffen wird, der die Aussage von P1 richtigstellt und den anderen damit die Möglichkeit bietet, den sprachlichen Duktus aufzugreifen und weiterzuführen – was jedoch nicht durchgängig erfolgte. SchülerInnen dieser Gruppe sind jedenfalls in der Lage, eine begriffliche Abgrenzung vorzunehmen; es sagt jedoch noch nichts darüber aus, inwieweit ein konfessionelles Bewusstsein vorhanden ist, noch, ob SchülerInnen mit ‚katholisch‘, ‚evangelisch‘ und ‚orthodox‘ etwas anfangen können (in den Gesprächen wurde kein Wissen abgefragt).²⁰

Die Interviewerin geht nicht näher auf diesen Umstand ein, sondern stellt ihre nächste Frage: „Was ist anders im Reli-Unterricht?“ P3 antwortet folgendermaßen: „Halt, da man die Konfessionen der anderen kennenlernt, weiß man schon über mehr Sachen Bescheid. Wir gehen auch manchmal in die Kirche. Wir haben das Ziel, dass wir von jeder Konfession in eine Kirche gehen und dass man sich dann dort eben schon auskennt, um was es dort alles geht, weil wir das ja schon im Reli-Unterricht davor lernen“ (A, 17–20). P3 bestätigt, dass das Lernen (an konfessionellen Unterschieden) eine Wahrnehmungsveränderung bewirken kann. Es führt zu einer Erhöhung wahrnehmbarer Merkmale, die das Repertoire an Begegnungs- und Anknüpfungsmöglichkeiten erweitern können. In seinen weiteren Ausführungen erkennt er schließlich die Unterschiede zwischen den Konfessionen als gering an. Er resümiert, dass „man lernt, dass die Konfessionen nicht viel Unterschiedliches haben, weil die eigentlich fast gleich sind. Nur wenige Sachen sind es, die anders sind“ (A, 41–42). An dieser Stelle hakt die Interviewerin nochmals nach und bittet um weitere Statements, die das Anders-Sein bei „der anderen Kirche, bei der anderen Religion“ beschreiben. Durch die Wortwahl der Interviewerin, die nun auch den Begriff ‚Religion‘ verwendet, öffnet sich der kontextuelle Rahmen, was unmittelbar zur nachfolgenden Frage eines Schülers provoziert. P2 fragt, ob „auch etwas von den muslimischen Religionen [zählt]?“ (A, 47). Ermuntert von der Interviewerin holt P2 weiter aus. „Ich finde den Ramadan spannend, weil man kann sich aussuchen, wann man fastet und man muss nicht immer fasten“ (A, 50–51). P4 greift die Thematik auf und P2 ergänzt:

„P4: Bei meiner Kirche, Religion oder Konfession ist das Fasten nicht so, dass man nur in der Früh wie bei Ramadan, dass man nur in der Früh und am Abend essen darf, sondern nur kein Fleisch essen darf und das gefällt mir.“

20 Dies ist eine der wenigen Gruppen der hier untersuchten Studie, bei denen zwischen ‚Konfession‘ und ‚Religion‘ unterschieden wird. Diese Erkenntnis ist auch aus anderen empirischen Untersuchungen zu konfessionell-kooperativem Religionsunterricht bekannt. Siehe z.B. KULD, Lothar u.a. (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart: Kohlhammer 2009; SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg im Breisgau u.a.: Herder 2002.

P2: Also bei meiner Religion finde ich toll, beim Fasten auch, wenn man ein Kind ist, dann muss man nicht fasten, außer man will. Weil beim Ramadan müssen sogar die Kinder fasten, weil die Eltern sie dazu zwingen“ (A, 68–73).

Während die Unterschiedlichkeiten zwischen den Konfessionen als gering eingestuft werden, verläuft zwischen ‚eigenem Christentum‘ und ‚fremdem Islam‘ eine zwar subtile, aber dennoch Grenzziehung, die Glaubensunterschiede am Beispiel der Spielarten Gebote und Verbote zwischen den Religionen verdeutlicht. Vor allem die letzte Aussage versinnbildlicht die Vorstellung einer Gegensätzlichkeit zwischen der eigenen und der fremden Religion. Es geht auch um Vorurteile und Pauschalierungen, die der feinen Nuancierungen, mit der die eigene Religion/Konfession belegt werden, entbehren. In Anbetracht der Frage nach dem Anders-Sein von Religionen muss diese Antwort auch nicht verwundern. Es ist das, was SchülerInnen im Klassenverband wahrnehmen und deuten. Solche Pauschalierungen können aber zum Anlass genommen werden, das Interreligiöse im Dialog mitzudenken, um Vorurteile abzubauen.

Die Interviewerin lenkt die Frage um und bittet um Stellungnahmen darüber, ob die eigene „Religion“ (A, 74) genügend Platz in der Stunde hat. Die SchülerInnen stimmen dem zu, die je eigene Konfession habe genügend Platz, keiner fühle sich vernachlässigt, was durchaus positiv im Sinne der Weiterführung des Religionsunterrichts bewertet wird, wie P3 resümiert: „Halt, wir tun immer in der Stunde über alle Konfessionen reden oder wir tun eine Stunde über die eine Konfession und die nächste Stunde über die andere und so weiter. Und es wird keiner vernachlässigt. Und das ist gut, weil sonst manche Kinder den Religionsunterricht verlassen könnten, wenn sie sich vernachlässigt fühlen. Und bei uns ist das nicht der Fall“ (A, 87–90). Erst danach wird das Thema ‚Lernen über andere‘ erneut aufgegriffen, als die Interviewerin die SchülerInnen bittet zu erzählen, was ihnen am gemeinsamen Unterricht eigentlich gefällt:

P1: „Also für mich ist es schön, deshalb habe ich mich auch hier angemeldet, dass man auch etwas über die anderen lernt. Zum Beispiel, ich bin immer wieder überrascht, wenn man über etwas anderes, also etwas über die andere Religion erfährt, was man so nicht gewusst hat und man gar nicht gedacht hat. Und nicht so gut [...] mir gefällt derweilen eigentlich alles.

P3: Ich habe mich auch angemeldet bei diesem Projekt, weil ich fand es spannend, etwas über andere Religionen und Konfessionen zu lernen, weil sonst hätte ich nur meine eigene Religion gekannt“ (A, 93–99).

Das Lernen über andere ist das bestimmende Deutungsmuster dieser Gruppe. Hier wird deutlich, dass es mehr ist als nur das Lernen feiner Unterschiede zwischen

den Konfessionen. Es geht um die Frage nach einem gemeinsamen Religionsunterricht für alle. Viele der SchülerInnen haben Erfahrungen mit dem konfessionell getrennten Religionsunterricht an der Schule; ob und inwieweit dieser als Hintergrundfolie für ihre Bewertungen in Bezug auf dk:RU herangezogen wird und eine hohe Befürwortung eines nicht nach Religionen getrennten Unterrichts beeinflusst, kann nicht beantwortet werden. Hierzu müssten viele weitere Faktoren in die Analyse miteinbezogen werden. Es kann jedoch festgehalten werden, dass das gemeinsame Lernen überwiegt, während Differenzsetzungen zwischen den Religionen Irritationen hervorrufen. P3 projiziert seinen Unmut über die Trennung der MitschülerInnen auf verschiedene Religionsunterrichte auf die Person des Islamlehrers an der Schule: „Ich finde nicht gut, dass es nur mit den Christen ist, weil der Islamlehrer wollte das nicht, dass die da auch mitmachen und das finde ich schlecht [...] im Prinzip ist ja fast alles das Gleiche. Es wäre einfach besser, weil man dann mehr über die anderen erfährt, ja“ (A, 111–116).

Für P3 ist das gemeinsame Lernen mit andern im Klassenverband wichtig, da es nicht nur die Klassengemeinschaft stärkt, sondern hilft, unterschiedliche Sichtweisen zu religiösen Glaubenspraxen zu verstehen, um diese besser einordnen zu können, wie am Beispiel des Fastens im Ramadan veranschaulicht wird („[...] weil jetzt Ramadan ist und ich frage halt öfters nach, wie das ist und was man da machen muss oder so“. A, 161–162). Das Aufeinandertreffen von Religionen, sei es im Klassenverband oder im gemeinsamen Religionsunterricht, erfordert ein Sich-Einlassen und Dialogbereitschaft. Es bedingt zunächst die Bewusstwerdung und Vertrautheit der eigenen Tradition – ein positiver Aspekt, der durch die Anwesenheit anderer ausgelöst werden kann. Die Wahrnehmung ist jedoch lediglich ein erster Schritt; Lernen, Unterschiede zu erkennen, jedoch nicht auf Differenzen abzustellen, wäre ein weiterer, den SchülerInnen im Rahmen eines gemeinsamen Religionsunterrichts durch visitierte Lehrpersonen lernen können.

3.2 „Ich finde es besser, wenn der Religionsunterricht getrennt ist, weil dann kann man mehr über das eigene lernen.“

Gruppe B fasste 11 SchülerInnen einer zweiten Jahrgangsstufe einer Privatschule. Die am Gruppengespräch Teilnehmenden waren zwischen 11 und 13 Jahre alt, mehrheitlich männlich und katholisch und evangelisch gemischt. Auch SchülerInnen ohne religiöses Bekenntnis nahmen an dem Gespräch teil. An diesem Standort wurde dk:RU in der 2. Klasse in einer Gruppe mit 22 Kindern geführt. Die katholischen und evangelischen SchülerInnen waren in etwa gleich stark vertreten, hingegen gab es nur eine orthodoxe Schülerin sowie einige wenige ohne religiöses Bekenntnis. dk:RU wurde im Teamteaching (katholische und evangelische Lehrerin) abgehalten, die orthodoxe Schülerin war über die Organisationsform des Delegationsunterrichts beteiligt.

Ähnlich wie in Gruppe A wird das Lernen hervorgehoben, jedoch anders akzentuiert. Wird in Gruppe A *Lernen* über andere hervorgehoben, steht bei Gruppe B das *Lernen über das eigene* im Fokus. Die Äußerungen der SchülerInnen stehen in direktem Zusammenhang mit dem Erleben der Zusammenarbeit der Religionslehrerinnen im Teamteaching.

Die Eingangssequenz zeichnet sich zu Beginn folgendermaßen ab:

„P1: Ich finde es besser, wenn der Religionsunterricht getrennt ist, weil dann kann man mehr über das eigene lernen. Und wenn die Hauptlehrerin evangelisch ist, dann redet die meistens mehr über Evangelisch und nicht über Katholisch.

P2: Oder anders herum. [...]

P3: Ich finde auch, dass es getrennt gehört, weil dann kann man ja auch besser, also kann man mehr über diese Religion reden. Sonst muss man ja über alle gleichzeitig reden.

P2: Mir gefällt es überhaupt nicht, weil eine Lehrerin mal den katholischen Stoff mehr macht, oder vielleicht mal den anderen Stoff mehr. Aber ich mag eigentlich nur den evangelischen Stoff lernen und nicht den anderen.

P4: Also ich finde es besser, wenn wir zusammen sind, weil dann lernt man auch etwas von den anderen Religionen. Und [...] ich finde es halt [...], ja, gut.

P5: Ich mag das nicht, dass wir gemeinsam arbeiten. Ich bin ja auf Evangelisch getauft und deswegen möchte ich nur Evangelisch [...].

P6: Ich, ähm, ja, ich finde es eigentlich auch besser, wenn wir getrennt sind, weil da lernt man das, was wir machen, also Katholisch – und Evangelisch sollte getrennt sein“ (B, 12–44).

P1 gibt die Stoßrichtung für die weiteren Statements vor. Er begründet die Befürwortung eines nach Konfessionen getrennten Unterrichts damit, hier mehr zu lernen. Aus dem Nachsatz geht hervor, worauf sich der Unmut des Schülers bezieht: er vermittelt den Eindruck, dass seine Konfession, das Katholische, durch das wahrgenommene Ungleichgewicht der Lehrerinnen im Teamteaching (die evangelische Lehrerin wird als Hauptlehrerin bezeichnet, was vermuten lässt, dass sie in seiner Wahrnehmung den Hauptteil der Stunde trägt) zu wenig an Berücksichtigung findet. Die Irritation, die durch die Dominanz der evangelischen Lehrperson entsteht (festgemacht zunächst am Redeanteil, an späterer Stelle wird die katholische Lehrerin als „Stützlehrerin“ bezeichnet und angeführt, dass sie in den Stunden wenig physische Präsenz zeigt, „weil sie öfters supplieren muss“), geht einher mit Sorge nach einer unscharfen Trennung der spezifisch konfessionellen Inhalte: „Wenn man dann halt katholisch und evangelisch zusammen hat, lernt man halt auch mehr evangelisch und dann vergisst man das leichter mit der eigenen Religion“ (B, 67–69).

Begleitet wird die Sorge mit dem Gefühl, benachteiligt zu sein, ‚zu kurz zu kommen‘. Es erzeugt das Gefühl, dass dem Anliegen, Neues über die eigene Konfession zu lernen, nicht nachgekommen wird. Die Begründungen für die Überzeugungen haben die Funktion von Rechtfertigungen („manche Sachen kenne ich ja noch nicht“). P3 spricht den Zeitmangel an, während P2 überhaupt nur „den evangelischen Stoff lernen“ mag.

Deutlich ablehnend reagieren im weiteren Gesprächsverlauf weitere evangelische SchülerInnen. Sie bekunden, sich nur für die eigene und nicht für andere Konfessionen zu interessieren und berufen sich dabei auf die Konfessionszugehörigkeit, auf ihre konfessionelle Identität („bin evangelisch getauft“), um ihren Standpunkt zu unterstreichen. Es scheint so, als würden SchülerInnen, herausgefordert durch das Gemeinsame des Unterrichts, ihre eigene Identität durch ihre Konfessionalität zu vergewissern suchen. Ob diese Wortmeldungen als Reaktion auf die katholischen oder grundsätzlicher zu verstehen sind, kann lediglich gemutmaßt werden. Es ist jedenfalls interessant zu beobachten, dass SchülerInnen sehr sensibel auf Veränderungen gewohnter Handlungsroutinen und Unterrichtsgestaltungen reagieren, insbesondere dann, wenn es um gedeutete Benachteiligungen geht. Dies betrifft nicht minder Veränderungen von Beziehungen zwischen Gruppen, insbesondere zwischen Mehrheiten und Minderheiten.

Änderungen der Mehrheit-Minderheit-Konstellationen können Grenzen verschieben oder Differenzen erst offensichtlich machen. Durch dk:RU hat sich nicht nur die Gruppengröße verändert (Entwicklung von einer Klein- zu einer Großgruppe), sondern auch die Beziehung zur vertrauten Lehrperson gewandelt (alle Kinder waren zuvor in einem nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht). Empirische Untersuchungen im Bereich der Entwicklung der konfessionellen Identität haben zudem gezeigt, dass Gespräche mit SchülerInnen den größten Einfluss auf die Förderung konfessioneller Identität haben.²¹ Für SchülerInnen, die sich ihrer konfessionellen Identität ‚bewusster‘ sind (um es vorsichtig zu formulieren), kann durch das Gefühl, ‚zu kurz zu kommen‘, Irritation entstehen, die in weiterer Folge auf die auslösenden Faktoren (Lehrperson, Unterrichtsformat) projiziert wird. Unterschiedliche Erwartungshaltungen und Einstellungen kollidieren mit den vorgefundenen, neuen Unterrichtssituationen, mit denen man sich (noch) nicht arrangieren kann oder will. SchülerInnen benötigen vermutlich den Bezug zu einer (ihrer Minderheitserfahrung entsprechend) vertrauten Lehrperson, die als Ansprechpartnerin in religiösen Fragen und als kompetentes Gegenüber fungiert. Unter geschlechtsspezifischen Aspekten fällt auf, dass sowohl die Anfangsstatements als auch die Mehrzahl der kritischen Stimmen von Schülern erfolgte, während Schülerinnen die positiven Aspekte eines gemeinsamen Lernens hervorzuhe-

21 Vgl. GENNERICH, Karsten / MOKROSCHE, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 116.

ben suchten. Dieser Effekt kann auch vorsichtig in Bezug auf die von Ditton (2002) eingangs festgestellte Bedeutung des Geschlechts im Rahmen von Unterrichtseinschätzungen dahingehend ausgelegt werden, dass Schüler Unterricht eher weniger positiv beurteilen als Schülerinnen.

Eine andere Position zu dk:RU nimmt ein Schüler ohne religiöses Bekenntnis ein: „Ich finde es [Anm.: der gemeinsame Religionsunterricht] auch irgendwie ein bisschen unnötig, weil es fehlen so (...) Beweise, dass das überhaupt existiert. Man kann zwar einen Glauben haben, aber ich weiß nicht, ob das überhaupt einen Nutzen hat“ (B, 199–201).

P9 spiegelt die Haltung eines „überzeugten Atheisten, die den Religionsunterricht besuchen, um in ihrer Haltung bestätigt zu werden“²², darüber hinaus aber nur bedingt Interesse an den vermittelten Inhalten zeigen. Interessant ist der Kosten-Nutzen-Aspekt, der von dem Schüler angedeutet wird, ein subjektiver Mehrwert für die eigene Lebensführung wird in Frage gestellt. Es ist einerlei, ob man glaubt oder nicht, der Religion wird es abgesprochen, einen wesentlichen Beitrag zur sinnvollen Lebensorientierung leisten zu können. Demzufolge indifferent steht der Schüler dk:RU gegenüber, was in dieser Gruppenkonstellation die Ausnahme ist. Damit sind die für diese Gruppe zentralen Äußerungen in Bezug auf den gemeinsamen Unterricht und das Lernen bereits von Beginn an deutlich kommuniziert. An dieser Haltung hat sich im weiteren Gesprächsverlauf nichts verändert. Im Gegenteil wird am Ende erneut betont, warum der getrennte Religionsunterricht die ‚bessere Wahl‘ sei.

4. Eine abschließende Beobachtung

Die Ausführungen haben deutlich gemacht: Mehr noch als die Strukturen des Unterrichts und die organisationalen Rahmenbedingungen verkörpern Lehrende in ihrem Wirken, im Umgang mit KollegInnen, in der Zugangsweise zu SchülerInnen das Spezifische an dk:RU. Die Rolle der Religionslehrerin / des Religionslehrers im Prozess der gegenseitigen Verständigung für eine religionspädagogisch verantwortlich praktizierte Bildung zu reflektieren, ist essentiell. Sie ermöglicht SchülerInnen nicht nur Identifikation mit gelebter Religiosität, die persönlich, privat und intim in Erscheinung treten kann, sondern setzt durch ihr pädagogisches Handeln entsprechende Impulse zur Reflexion. Reflexive Distanz ermöglicht SchülerInnen interkonfessionelles Begegnungs- und Erfahrungslernen, gelebte und

22 Vgl. HANISCH, Helmut / POLLACK, Detlef: Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schüler in den neuen Bundesländern, Stuttgart / Leipzig: Calwer 1997, 105.

praktizierte Hinwendung zum anderen, das Einüben von Haltungen, „die für ein einvernehmliches und engagiertes Zusammenleben auf Zukunft hin nötig sind.“²³ Fühlen sich SchülerInnen bei ihrer Religionslehrerin / bei ihrem Religionslehrer nicht aufgehoben oder in ihrer Konfessionalität wenig respektiert, äußert sich dies in einer eher skeptischen, manches Mal auch abwertenden Haltung zum gemeinsamen Religionsunterricht. Diese Beobachtung korreliert mit der Gruppengröße, die nicht immer die ungeteilte Zustimmung von SchülerInnen erfährt. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Größe den Aufbau und Erhalt familiärer Interaktions- und Kommunikationsstrukturen eher verhindert als fördert. Die neue Unterrichtserfahrung kann zudem Irritationen bewirken, sowohl inhaltlich (wenn die Thematisierung der eigenen Konfession als nicht ausgewogen erachtet wird) als auch emotional (wenn Bedürfnisse und Anliegen der SchülerInnen, unabhängig ihrer Konfessionalität, von LehrerInnen nicht beachtet werden). Vor allem der letztgenannte Punkt kann dazu führen, dass wahrgenommene Spannungen zwischen kooperierenden LehrerInnen oder hinderliche schulorganisatorische Rahmenbedingungen, die sich über LehrerInnen auf SchülerInnen auswirken, mit konfessionellen/religiösen Zuschreibungen versehen werden und in kritischen Statements in Bezug auf den gemeinsamen Religionsunterricht resultieren. Befürwortende oder ablehnende Haltungen zu dk:RU sind unmittelbare Reaktionen auf *anders* wahrgenommene Unterrichtsgestaltungen, die von SchülerInnen bewältigt werden müssen. Als Stütze in diesem Prozess fungieren LehrerInnen und partikularistische Unterrichtsstrukturen, die stärker an individuellen Bedürfnissen ausgerichtet sind und vertrauensvolle Beziehungen ermöglichen. SchülerInnen können sich darüber hinaus für Inhalte und Begründungszusammenhänge zwischen einzelnen Konfessionen (nachhaltig) interessieren, wenn der Unterricht diesen Bereich des Wissenserwerbs konsequent einfordert und unterstützt und SchülerInnen darüber hinaus das Gefühl erleben, in ihrer Identität (Konfessionalität kann ein Teil davon sein oder auch nicht) wahrgenommen und anerkannt zu werden.

Der Religionsunterricht ist jener Ort, an dem Gespräche über Religion in einem geschützten und intimen Rahmen stattfinden können, an dem Lernen von- und miteinander (unter spezifischen Bedingungen) möglich scheint. Die Ergebnisse unterstreichen die Betonung kontextsensitiver Modelle, die den situativen Faktoren im Unterricht ebenso Rechnung tragen wie den schulstandortspezifischen Besonderheiten.

23 METTE, Norbert: Religionspädagogik, Düsseldorf: Patmos 1994 (= Leitfaden Theologie 24), 115.

Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs

Der Autor

Univ. Prof. Dr. Wilhelm **Rees**, Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck, Fachbereich Kirchenrecht.

O. Univ.-Prof. Dr. Wilhelm Rees
Institut für Praktische Theologie
Universität Innsbruck
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
e-mail: Wilhelm.Rees@uibk.ac.at



Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs

Abstract

Ausgehend von der historischen Entwicklung und den religionsrechtlichen Vorgaben der Republik Österreich wird aus römisch-katholischer Perspektive versucht, Möglichkeiten der interkonfessionellen bzw. interreligiösen Kooperation im Rahmen des Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen Österreichs auszuloten.

Schlagworte: Religionsunterricht – öffentliche Schulen Österreichs - Religionsrecht – interkonfessionell – interreligiös

Legal framework for denominational-cooperative religious education in public schools in Austria

On the basis of the historical development and the religious law of the Republic of Austria, an attempt is made from the Roman Catholic perspective to explore possibilities of interdenominational or interreligious cooperation within religious education in the public schools in Austria.

Keywords: Religious education – Austrian public schools - law on religions – interdenominational – interreligious

Der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule steht in Österreich nach wie vor in der Diskussion, gegenwärtig vor allem auf Grund religionssoziologischer Veränderungen. Religiöse Pluralisierung, aber auch Säkularisierung kennzeichnen – mit steigender Tendenz – die gegenwärtige Situation in den österreichischen Schulen. Folge davon sind eine größere Zahl und Vielfalt an Religionsunterricht in einer Schule. Vielfach kommt jedoch durch die damit verbundene geringere SchülerInnenzahl eines Bekenntnisses in einer Klasse aufgrund staatlicherseits vorgegebener TeilnehmerInnenzahlen ein Religionsunterricht nicht zustande. Dies betrifft vor allem mitgliederschwache Kirchen und Religionsgemeinschaften, aber auch die römisch-katholische Kirche in verschiedenen Gegenden Österreichs. Auch schulorganisatorische und stundenplantechnische Probleme treten vermehrt zu Tage.

Im Folgenden soll die Frage geklärt werden, ob und inwieweit ein wie auch immer gearteter konfessionell-kooperativer Religionsunterricht aus Sicht der Römisch-katholischen Kirche, näherhin des römisch-katholischen Kirchenrechts, und der religionsrechtlichen Rahmenbedingungen der Republik Österreich möglich ist bzw. welche kirchen- bzw. religionsrechtlichen Veränderungen hierzu erforderlich sind. Dazu sollen im Folgenden ausgehend von der geschichtlichen Entwicklung des schulischen Religionsunterrichts in Österreich die religions- und kirchenrechtlichen Bestimmungen und Vorgaben untersucht und neuere religionspädagogische Überlegungen sowie die Wünsche und Vorgaben der österreichischen Bischöfe in den Blick kommen, bevor eine Antwort auf die gestellte Frage versucht wird. Die Entwicklung eines zukunftsfähigen religionspädagogischen Modells ist nicht intendiert. Auch geht es nicht darum, ein gegenwärtiges Modell zu favorisieren, sondern grundsätzlich die Möglichkeit einer Kooperation zwischen Kirchen und Religionsgemeinschaften aufgrund der geltenden Rechtslage in den Blick zu nehmen.

1. Geschichtliche Entwicklung des schulischen Religionsunterrichts in Österreich und Einordnung in das österreichische religionsrechtliche System

Das österreichische Schulwesen geht, wie das gesamte europäische Schulwesen, auf die Kloster-, Pfarr- und Domschulen des Mittelalters zurück¹ und war bis in

1 Vgl. im Einzelnen REES, Wilhelm: Die kirchenrechtlichen Rahmenbedingungen für den katholischen Religionsunterricht, in: KÄMPER, Burkhard / PFEFFER, Klaus (Hg.): Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche. 49, Münster: Aschendorff Verlag 2016, 75–106, bes. 78–80; REES, Wilhelm: Neuere Fragen um Schule und Religionsunterricht in Österreich, in: REES, Wilhelm / ROCA, María / SCHANDA, Balázs (Hg.): Neuere Entwicklungen im Religionsrecht europäischer Staaten, Berlin: Duncker & Humblot 2013 (= KST 61), 499–534, hier 500–506, sowie die entsprechenden Beiträge in: RINNERTHALER, Alfred (Hg.): Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Frankfurt am Main u.a.: Lang 2004 (= Wissenschaft und Religion. Veröffentlichungen des Internationalen Forschungszentrums für Grundfragen der Wissenschaften Salzburg 8).

die Neuzeit „mit der Kirche aufs engste verbunden“², d.h. (katholisch-)konfessionell geprägt. Religionsunterricht als eigenes Schulfach entstand erst im Anschluss an die Reformation und die Ausbreitung des Protestantismus³. Vor allem zielten gesellschaftliche und politische Veränderungen auf eine Befreiung der Schule von der Vorherrschaft und Dominanz der katholischen Kirche, sodass der Kirche nur noch die Besorgung des Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen verblieb (vgl. Art. 19 StGG).

Heute ist das Verhältnis von Staat und Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften in der Republik Österreich sowohl durch institutionelle Trennung als auch durch vielfältige Zusammenarbeit zwischen dem Staat und den Kirchen bzw. den Religionsgemeinschaften „im Sinn eines Konkordanzsystems“ bestimmt⁴. Die rechtliche Ordnung dieser Beziehungen beruht „auf dem umfassenden Menschenrecht auf Religions- und Weltanschauungsfreiheit und den daraus resultierenden Verfassungsprinzipien der religiösen Neutralität, der Parität und der Toleranz“⁵. Der österreichische Staat weist somit „im Sinn seines pluralistisch-freiheitlichen Selbstverständnisses unter Berufung auf Säkularität das gesellschaftliche Wirken der Kirchen nicht zurück“, sondern nimmt Religion „in die gesellschaftliche Öffentlichkeit“ hinein⁶. Gerade im Erziehungs- und Bildungsbereich würde, wie Brigitte Schinkele betont, „eine Zurückdrängung von Religion [...] im Hinblick auf die Aufgabenfülle des modernen Leistungs-, Kultur- und Sozialstaates und die damit verbundene auch staatliche Mitorganisation umfassender gesellschaftlicher Interessen eine massive Benachteiligung und damit letztlich eine Verkürzung der Freiheit des Bürgers“ bedeuten⁷. Dadurch, dass der Staat Religionsunterricht in der öffentlichen Schule gewährleistet, leistet er „einen Beitrag zum gesellschaftlichen Grundkonsens im demokratischen Rechtsstaat, der für dessen langfristig gesicherte Existenz [...] lebensnotwendig ist“⁸.

2 SCHWENDENWEIN, Hugo: Das österreichische Katechetenrecht. Religionsunterricht in der österreichischen Schule. Eine Handreichung für Religionslehrerinnen und -lehrer, Wien / Berlin: Lit-Verl. 2009 (= Kirchenrecht im Taschenbuch 2), 13.

3 Zur religiösen Unterweisung in den protestantischen Schulen des 16. und beginnenden 17. Jahrhunderts s. REINGRABNER, Gustav: Evangelischer Religionsunterricht in Österreich – eine Skizze. Der Erinnerung an meine Religionslehrer, in: RINNERHALER 2004 [Anm. 1], 133–188, hier 136–143; zur evangelischen Kirche in Österreich vgl. SCHWARZ, Karl W.: Zur Rechtsgeschichte des österreichischen Protestantismus, in: ZRG KAN.ABT. 95 (2009) 554–575.

4 SCHINKELE, Brigitte: Art. Kirche und Staat: Österreich, in: LKStKR 2 (2002) 438–440, hier 438; s. auch REES, Wilhelm: Grundlagen und neuere Entwicklungen in der Verhältnisbeziehung von Staat und Religionsgemeinschaften in der Republik Österreich, in: MATSCHER, Franz / PERNTHALER, Peter / RAIFFEINER, Andreas (Hg.): Ein Leben für Recht und Gerechtigkeit. Festschrift für Hans R. Klecatsky zum 90. Geburtstag, Wien / Graz: Neuer Wissenschaftlicher Verlag 2010, 585–611, bes. 588–592; zu den Erwartungen der Kirche s. EBD., 586–588.

5 SCHINKELE 2002 [Anm. 4], 438.

6 EBD.

7 SCHINKELE, Brigitte: Religionsunterricht – ein Privileg der Kirchen und Religionsgesellschaften?, in: RINNERHALER 2004 [Anm. 1] 191–208, 195.

8 EBD. 195.

Näherhin gewährt Art. 15 StGG den gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften Autonomie in den inneren Angelegenheiten und damit die autonome Verkündung ihrer Lehre.

2. Religionsunterricht in Österreich

2.1 Verfassungsrechtliche und einfach gesetzliche Grundlagen

Der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen ist auf der Ebene der österreichischen Bundesverfassung im Sinn einer institutionellen Garantie verankert (vgl. Art. 17 StGG). Daneben bilden das Grundrecht auf Religionsfreiheit (vgl. Art. 9 EMRK) und das Elternrecht die Grundlage für diesen Unterricht. Näherhin hat der Staat gemäß Art. 2 des 1. Zusatzprotokolls zur EMRK vom 20. März 1952, das wie die EMRK Bestandteil des österreichischen Bundesverfassungsrechts ist, „bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen“.

„Die österreichische Schule hat „im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern [...] Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen“ (Art. 14 Abs. 5a B-VG; BGBl. 2005/31). In ähnliche Richtung bestimmt bereits § 2 Abs. 1 SchOG (BGBl. 1962/242), dass es Aufgabe der Schule sei, „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten [...] mitzuwirken“. Damit hat sich der religiös und weltanschaulich neutrale Staat verpflichtet, der Religion auch in der öffentlichen Schule einen Ort zu geben, so dass „die religiös-weltanschauliche Komponente einen integrierenden Bestandteil des öffentlichen Schulwesens darstellt“⁹.

Die nähere rechtliche Ausgestaltung des Religionsunterrichts erfolgt auf einfachgesetzlicher Ebene durch das RelUG (BGBl. 1949/190), das generell für den schulischen Religionsunterricht aller gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften gilt und somit durch „die Rücksichtnahme auf Minderheiten“

9 Ebd. 197.

gerade „der multireligiösen Entwicklung in der Gesellschaft Rechnung“ trägt¹⁰. Darüber hinaus garantiert der SchulV (BGBl. 1962/273) den katholischen Religionsunterricht und regelt näher dessen Durchführung.

2.2 Veranstalter des Religionsunterrichts

Während in der Bundesrepublik Deutschland Art. 7 Abs. 3 GG den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen garantiert und somit diesen Unterricht als „staatliche Lehrveranstaltung“¹¹ ausweist, ist in der Republik Österreich für den Religionsunterricht in den Schulen „von der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft Sorge zu tragen“ (Art. 17 Abs. 4 StGG). Dem Staat steht „das Recht der obersten Leitung und Aufsicht“ des gesamten Unterrichtswesens zu (Art. 17 Abs. 5 StGG)¹². Der Religionsunterricht ist somit den Kirchen und Religionsgemeinschaften „anvertraut“¹³. Diese und nicht der Staat sind somit „Veranstalter“ bzw. „Unternehmer“ des Religionsunterrichts¹⁴. Anders gesagt: „Die Kirche ist inhaltlich für den Religionsunterricht zuständig. Der Staat ist vor allem dort kompetent, wo es um die Eingliederung in die Schulorganisation geht.“¹⁵

Generell geht das österreichische Recht davon aus, dass Religionsunterricht als konfessioneller Unterricht erteilt wird. „Ein interkonfessioneller Religionsunterricht im Sinne des Zusammenwirkens mehrerer Religionsgesellschaften ist im österreichischen Religionsunterrichtsrecht nicht vorgesehen.“¹⁶

2.3 Berechtigte Kirchen und Religionsgemeinschaften

Das Recht zur Erteilung von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Privatschulen (bzw. auch die Pflicht) haben die gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften, zu denen der-

10 Vor 60 Jahren wurde Religionsunterrichtsgesetz beschlossen. Schulumtsleiterin Mann: „Gesetz hat große Bedeutung für alle gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften“ – In Österreich besuchen 95 Prozent aller katholischen SchülerInnen den katholischen Religionsunterricht, in: KATHPRESS-TAGESDIENST 160 (13.07.2009) 3, hier 3.

11 Vgl. REES, Wilhelm: Der Religionsunterricht, in: HDBKATHKR (2015) 1018–1048, hier 1026–1030; MECKEL, Thomas: Religionsunterricht im Recht. Perspektiven des katholischen Kirchenrechts und des deutschen Staatskirchenrechts, Paderborn u.a.: Schöningh 2011 (= KStKR 14), 255–349.

12 Zu den gesetzlichen Vorgaben s. KALB, Herbert: Verfassungsrechtliche und einfachgesetzliche Verankerung des Religionsunterrichts, in: RINNERHALER 2004 [Anm. 1], 209–239, hier 213–222; PABEL, Katharina: Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in Österreich, in: ÖARR 59 (2012) 64–86.

13 SCHWENDENWEIN 2009 [Anm. 2], 15.

14 Vgl. REES 2015 [Anm. 11], 1030; SCHINKELE 2004 [Anm. 7], 196; KALB 2004 [Anm. 12], 224; RHODE, Ulrich: Kirchenrecht, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Studienbücher Theologie 24), 170.

15 SCHWENDENWEIN 2009 [Anm. 2], 27; s. auch DERS.: Österreichisches Staatskirchenrecht, Essen: Ludgerus-Verlag 1992 (= MK CIC, Beiheft 6), 392.

16 SCHWENDENWEIN 2009 [Anm. 2], 29; ebenso KALB 2004 [Anm. 12], 225.

zeit 16 Kirchen und Religionsgemeinschaften, d.h. neben der katholischen Kirche in ihren verschiedenen Ausprägungen, der Evangelischen Kirche, den Orientalisch-orthodoxen Kirchen und der Griechisch-orientalischen Kirche, der Altkatholischen Kirche u.a. auch die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ) und ebenso die Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IAGÖ/ALEVI) zählen¹⁷.

Gemäß dem Bundesgesetz über die Rechtspersönlichkeit von religiösen Bekenntnisgemeinschaften (BGBl. I 1998/19) gibt es neben den anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften in Österreich sogenannte staatlich eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften¹⁸, denen jedoch – ebenso wie den als Verein eingetragenen Religionsgemeinschaften – wesentliche Bereiche der korporativen Religionsfreiheit fehlen, wie z.B. das Recht zur Erteilung von Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen.

2.4 Teilnahme von SchülerInnen

In Österreich ist der Religionsunterricht an allen öffentlichen oder mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Privatschulen für SchülerInnen, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, Pflichtfach mit der Möglichkeit zur Abmeldung (§ 1 RelUG)¹⁹. Mit Blick auf die Teilnahmemöglichkeit von SchülerInnen anderer Bekenntnisse bzw. ohne Religionszugehörigkeit legt ein als Durchführungserlass ergangenes Rundschreiben des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur vom 5. März 2007 – wie bereits frühere Erlässe – fest: „Der Religionsunterricht ist konfessionell gebunden. Die Teilnahme (Besuch des Pflicht/Freigegegenstandes Religion) von Schülern und Schülerinnen einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft an einem Religionsunterricht, welcher von einer anderen als der dem eigenen Bekenntnis entsprechenden Kirche oder Religionsgesellschaft eingerichtet wurde, ist nicht zulässig. [...] Schüler und Schülerinnen ohne Bekenntnis sowie Schüler und Schülerinnen, welche einer staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaft angehören, sind unter den nachstehenden Bedingungen berechtigt, am Religionsunterricht einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft teil-

17 Help.gv.at, in: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/82/Seite.820015.html> [abgerufen am 28.06.2018]; ferner auch BAIR, Johann / REES, Wilhelm (Hg.): *Anerkannte Religionsgemeinschaften in Österreich und ihre Erwartungen an das Staat-Kirche-Verhältnis*, Innsbruck: Innsbruck University Press 2016 (= Conference Series: Religion und Staat im Brennpunkt 1).

18 Help.gv.at, in: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/82/Seite.820016.html> [abgerufen am 28.06.2018]; ferner auch BAIR, Johann / REES, Wilhelm: *Staatlich eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften in Österreich*, Innsbruck: Innsbruck University Press 2018 (= Conference Series: Religion und Staat im Brennpunkt 3).

19 Eine Ausnahme bilden die kaufmännischen und gewerblichen Berufsschulen außerhalb von Tirol und Vorarlberg, an denen Religionsunterricht Freigegegenstand ist (§ 1 Abs. 3 RelUG; Art. I § 2 SchulV).

zunehmen“²⁰. Näherhin haben somit die Erziehungsberechtigten, nach Vollen-
dung des 14. Lebensjahres jedoch der Schüler bzw. die Schülerin selbst, während
der ersten fünf Kalendertage des Schuljahres bei der Schulleitung eine Anmel-
dung zur Teilnahme am Religionsunterricht eines bestimmten Bekenntnisses ein-
zubringen. Zudem bedarf es der Zustimmung der Religionslehrerin bzw. des Reli-
gionslehrers. Ein Rundschreiben des Landeschulrats für Tirol aus dem Jahr 2013
bestätigt dies²¹. Allerdings ist Herbert Kalb zustimmen, wenn er feststellt, dass
eine solche Teilnahme im RelUG „offen gelassen“²² ist und damit nicht ausdrück-
lich verboten bzw. unmöglich ist.

2.5 Inhaltliche Gestaltung durch Kirchen und Religionsgemeinschaften

Da in Österreich die Kirchen und Religionsgemeinschaften Veranstalter des Religi-
onsunterrichts sind, liegen die Erstellung der Lehrpläne (vgl. § 2 Abs. 2 RelUG; § 5
Abs. 1 SchulV), die inhaltliche und methodische Gestaltung sowie die Aufsicht
über den Religionsunterricht (vgl. § 2 Abs. 1 RelUG; § 7c Abs. 1 RelUG; Art. I § 4
Abs. 2 SchulV) ausschließlich in deren eigenen Händen. Die in diesen Bestimmun-
gen zum Ausdruck kommende Verantwortung der anerkannten Kirchen und Reli-
gionsgemeinschaften erklärt sich dadurch, dass die inhaltliche Gestaltung des
Religionsunterrichts zu den inneren Angelegenheiten einer Kirche oder Religi-
onsgemeinschaft zählt (vgl. Art. 15 StGG)²³. Die den Kirchen und Religionsgemein-
schaften mit Blick auf den schulischen Religionsunterricht seitens des österrei-
chischen Staates verbürgte große Eigenständigkeit bedeutet ein hohes Maß an Ver-
antwortung, zugleich aber auch eine große Chance und Gestaltungsmöglichkeit,
dies u.a. in ökumenischer bzw. interreligiöser Hinsicht²⁴.

3. Kirchenrechtliche Vorgaben

Den staatlichen Regelungen zum Religionsunterricht liegen die kirchlichen Bestim-
mungen zugrunde, wie sie im Kirchlichen Gesetzbuch von 1983, d.h. dem Codex
Iuris Canonici (CIC/1983), im Gesetzbuch für die katholischen Ostkirchen, d.h. dem

20 BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR, DURCHFÜHRUNGSERLASS ZUM RELIGIONSUNTERRICHT: Rundschreiben Nr. 5/2007 vom 05.03.2007, Geschäftszahl BMUKK-10.014/2-III/3/2007, in: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2007_05.html [abgerufen am 28.06.2018]; dazu BREITSCHING, Konrad: Teilnahme von nichtkatholischen Schüler/innen am katholischen Religionsunterricht, in: <http://www.uibk.ac.at/praktheol/kirchenrecht/ru-recht/texte/originaltexte/teilnahme.am.ru.2002-12.html> [abgerufen am 28.06.2018].

21 Vgl. LANDESSCHULRAT FÜR TIROL: Rundschreiben Nr. 6/2013 vom 16. Mai 2013, Zahl: 86.01/0058-allg/2013, in: https://www.lsr-t.gv.at/sites/lr.tsn.at/files/upload_rs/RS201306_0.pdf [abgerufen am 28.06.2018].

22 KALB 2004 [Anm. 12], 226.

23 So ausdrücklich Art. 9 Abs. 2, 1 IsraelitenG 2012.

24 Dazu unten 6.

Codex Canonum Ecclesiarum Orientalium (CCEO), und in anderen kirchlichen Normen zum Ausdruck kommen²⁵.

Der CIC/1983 unterscheidet zwischen einer Katechese, die primär auf die Einübung in den Glauben und die christliche Lebenspraxis sowie den Empfang der Sakramente zielt, und dem Religionsunterricht, der im Rahmen und unter den Bedingungen der Schule zu erteilen ist²⁶. Er lässt somit durchaus eine Begründung dieses Unterrichts vom Bildungsauftrag der Schule her zu.

Regelung und Überwachung des schulischen Religionsunterrichts sind dem jeweiligen Diözesanbischof (vgl. c. 804 § 1 CIC/1983) übertragen. Unmissverständlich bringt c. 805 CIC/1983 zum Ausdruck, dass für die Erteilung von katholischem Religionsunterricht eine kirchliche Beauftragung erforderlich ist, da es letztlich um Teilhabe an der amtlichen Lehrverkündigung im Namen und Auftrag der Kirche geht. Der Bischofskonferenz obliegt es, allgemeine Normen für den Religionsunterricht in der Schule zu erlassen (vgl. c. 804 § 1 CIC/1983).

Obwohl der CIC/1983 keine Aussage zur ökumenischen Ausrichtung des Religionsunterrichts trifft, muss sich dieser Unterricht, wie Peter Krämer betont, „durch ökumenische Offenheit auszeichnen“²⁷, wie sie auch vom Ökumenischen Direktorium gefordert wird (vgl. Nr. 61, 68, 188–190 DirOec/1993). Ebenso ist eine Offenheit auch für andere Religionen gefordert, wenn man neben dem Dekret über den Ökumenismus (VatII UR) auch die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen „Nostra Aetate“ (VatII NA) und damit das Zweite Vatikanische Konzil ernstnimmt. Der CIC/1983 trifft auch keine Aussage bezüglich der SchülerInnenenschaft, wenngleich er, indem er den Religionsunterricht „eindeutig als ‚katholisch‘ qualifiziert, d. h. als eine im strengen Sinn konfessionell gebundene und ausgerichtete Einrichtung“ wohl „grundsätzlich eine konfessionell homogene katholische Schülerschaft“ voraussetzt²⁸. Die Teilnahme von SchülerInnen eines anderen Bekenntnisses an diesem Unterricht wird jedoch „nicht ausge-

25 Vgl. vor allem REES 2015 [Anm. 11], 1019–1026; DERS. 2016 [Anm. 1], 83–90; DERS.: Der Religionsunterricht und die katechetische Unterweisung in der kirchlichen und staatlichen Rechtsordnung, Regensburg: Pustet 1986, 188–193; MECKEL 2011 [Anm. 11], 105–149; RHODE 2015 [Anm. 14], 168; MÜLLER, Ludger / OHLY, Christoph: Katholisches Kirchenrecht, Paderborn: Schönigh 2018 (= utb 4307), 110–116.

26 Im Unterschied dazu bezeichnet c. 636 § 1 CCEO den schulischen Religionsunterricht noch als „katechetische Unterweisung“ (institutio catechetica in scholis).

27 KRÄMER, Peter: Kirchenrecht I. Wort – Sakrament – Charisma, Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer 1992 (= Kohlhammer-Studienbücher Theologie 24/1), 53; s. auch DELLEN, Alexander van / KATZINGER, Gerlinde: Ökumene in Schule und Religionsunterricht, in: REES, Wilhelm (Hg.): Ökumene. Kirchenrechtliche Aspekte, Wien / Berlin: Lit-Verl. 2014 (= Kirchenrechtliche Bibliothek 13), 219–231. Gemäß c. 625 CCEO ist es notwendig, „daß die Katechese der Ökumene Rechnung trägt“.

28 DIEKMANN, Hans D.: Religion und Konfession. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Hildesheim / Berlin: Bernward 1994, 106.

geschlossen“²⁹. Somit ist der Religionsunterricht aus universalkirchlicher Sicht „als Teil des kirchlichen Verkündigungsdienstes katholische religiöse Unterweisung am Ort der Schule sowie unter den Bedingungen der Schule [...], die ein Mittel zur Verwirklichung der katholischen Erziehung ist und der kirchlichen Autorität untersteht“³⁰.

4. Religionspädagogische Konzepte und Überlegungen

4.1 Zur Diskussion

Seit Mitte der sechziger Jahre bemühen sich VertreterInnen der Religionspädagogik angesichts von Abmeldezahlen vom Religionsunterricht, einer generell rückläufigen Kirchenmitgliedschaft der SchülerInnen sowie anderer Herausforderungen und Weiterentwicklungen um eine Neuorientierung des konfessionellen Religionsunterrichts, die vielfach auf ein multikulturelles Lernen abzielt³¹. Konkret haben sich in den letzten Jahren in einzelnen Ländern Europas aus unterschiedlichen Gründen neben dem konfessionellen Religionsunterricht oder an dessen Stelle verschiedene Formen eines interreligiösen bzw. konfessionsübergreifenden Unterrichts herausgebildet, wie z.B. in Hamburg ein Interreligiöser Religionsunterricht³², in der Schweiz ein religiöser Unterricht mit überkonfessionellem Charakter, der für alle SchülerInnen offen ist und dem Pluralismus der Konfessionen Rechnung trägt³³ oder in den Niederlanden ein Pflichtfach „Spirituelle Strömungen“, das mit dem Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) im Land Brandenburg vergleichbar ist³⁴. Ein derart inter- und multi- bzw. überkonfessioneller Religionsunterricht ist im österreichischen Recht nicht vorgesehen.

4.2 Modelle der Kooperation in Österreich

Karl Schwarz verweist darauf, dass mit Blick auf den Religionsunterricht „die Beziehungen zwischen den Kirchen gewachsen“ sind, und sieht dies nicht zuletzt „als eine Frucht vielfältiger Kooperationen im Vorfeld und im Gefolge des Lehr-

29 EBD., 106.

30 MECKEL 2011 [Anm. 11], 149; s. auch Kanonisches Recht. Lehrbuch aufgrund des Codex Iuris Canonici, begründet von EICHMANN, Eduard, fortgeführt von MÖRSDORF, Klaus, neu bearbeitet von AYMANS, Winfried: Verkündigungsdienst und Heiligungsdienst. III, Paderborn u.a.: Schöningh 2007, 105.

31 Vgl. REES 2015 [Anm. 11], 1035–1039.

32 Vgl. LINK, Christoph: Konfessioneller Religionsunterricht in einer gewandelten sozialen Wirklichkeit? – Zur Verfassungskonformität des Hamburger Religionsunterrichts „für alle“, in: ZevKR 46 (2001) 257–285; MECKEL 2011 [Anm. 11] 342–349.

33 Vgl. WINZELER, Christoph: Religionsunterricht in der Schweiz und Liechtenstein, in: RINNERHALER 2004 [Anm. 1], 481–502.

34 S. dazu MECKEL 2011 [Anm. 11], 338–341.

plans '99"³⁵. Generell haben sich aus ökumenischen Überlegungen im Interesse einer verstärkten Zusammenarbeit bereits im Jahr 1958 14 Kirchen zum Ökumenischen Rat der Kirchen in Österreich (ÖRKÖR) zusammengeschlossen³⁶. Am 22. April 2001 erfolgte durch die Kirchen in Österreich die Unterzeichnung der Charta Oecumenica, die den Untertitel „Leitlinien für die wachsende Zusammenarbeit unter den Kirchen in Europa“ trägt und insbesondere die Zusammenarbeit in der christlichen Erziehung, den Einsatz für ein humanes und soziales Europa und den Dienst der Versöhnung herausstellt³⁷. Deutlich wurde der Ruf nach einem Religionsunterricht laut, „der zunehmend von den Kirchen gemeinsam verantwortet wird“³⁸. Näherhin hatten in Österreich VertreterInnen der Römisch-katholischen Kirche, der Evangelischen Kirche, der Griechisch-orientalischen Kirche (mit VertreterInnen der anerkannten Kirchengemeinden autokephaler orthodoxer Kirchen) und der Altkatholischen Kirche das Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (KoKoRu) mit dem Schuljahr 2001/2002 begonnen³⁹. Dieser Unterricht sollte eine Zusammenarbeit der Kirchen in der schulischen Unterrichtsarbeit, einen wechselseitigen Lehreinsatz zu bestimmten Themen bzw. Lehr- und Lernzielen, konfessionsverbindende Klassen- oder Gruppenzusammensetzungen und auch Kooperation bei der Aus- und Fortbildung bringen⁴⁰. Mit dem Modell war der Wunsch verbunden, „den Religionsunterricht allgemein zu stärken und auch an solchen Schulen zu ermöglichen, an welchen es bis zu jenem Zeitpunkt schwierig oder gar unmöglich schien, denselben zu organisieren“⁴¹. Ausgangspunkt für die Konzeption dieses Unterrichts war eine Forderung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) aus dem Jahr 1974: „In der Spannung von Identität und Verständigung ist die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines ‚konfessionell-ko-

35 SCHWARZ, Karl: Zur Gewährleistung eines Minderheitenprogramms im Schulalltag – der evangelische Religionsunterricht (RUev) „nach Maßgabe der einschlägigen ... Rechtsvorschriften“, in: RINNERHALER 2004 [Anm. 1], 343–362, hier 355 mit Fn. 41.

36 Vgl. ÖKUMENISCHER RAT DER KIRCHEN IN ÖSTERREICH, in: <http://www.oekumene.at/ueberuns> [abgerufen am 28.06.2018].

37 Vgl. Charta Oecumenica, in: http://www.oekumene.at/dl/uuopJKJKmnLJqx4KJK/Charta_Oecumenica.pdf [abgerufen am 28.06.2018]; s. dazu auch JÄGGLE, Martin: Schritte auf dem Weg zu einer Kultur gegenseitiger Anerkennung, in: BASTEL, Heribert u.a. (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien: Lit.-Verl. 2006 (= Austria: Forschung und Wissenschaft. Religionspädagogik 1), 31–42, hier 41; SCHWARZ, Karl W.: Ökumenischer Dialog und ökumenische Praxis – aus evangelischer Perspektive, in: REES 2014 [Anm. 27], 243–253.

38 LANGE, Günter: Religionsunterricht, der zunehmend von den Kirchen gemeinsam verantwortet wird. Über die heikle Schnittmenge zwischen Religionspädagogik und Staatskirchenrecht, in: REINHARDT, Heinrich J. F. (Hg.): Theologia et ius canonicum. Festgabe für Heribert Heinemann, Essen: Ludgerus-Verlag 1995, 191–200; s. auch LACHMANN, Rainer: Rechtsfraglichkeiten eines christlich-ökumenischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen, in: REES, Wilhelm / DEMEL, Sabine / MÜLLER, Ludger (Hg.): Im Dienst von Kirche und Wissenschaft. Festschrift für Alfred E. Hierold zur Vollendung des 65. Lebensjahres, Berlin: Böhlau Verlag 2007 (= KST 53), 923–940.

39 Vgl. MANN, Christine / BÜNKER, Michael: Gemeinsamkeiten und Unterschiede Lernen – Zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich, in: BASTEL u.a. 2006 [Anm. 37], 19–29, hier 19.

40 Vgl. BASTEL 2006 [Anm. 39]; Vgl. REES 2013 [Anm. 1], 525–529.

41 DANNER, Sonja: KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – „das Wiener Model“, in: ÖRF 23 (2015) 47–53, hier 48, in: <http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/817728?name=Danner%20Sonja%20KoKoRu%20konfessionell-kooperativer%20Religionsunterricht%20-%20das%20Wiener> [abgerufen am 28.06.2018].

operativen Religionsunterrichts“⁴². KoKoRu ist „kein konfessionsübergreifender Religionsunterricht“⁴³ und „nicht ‚ökumenischer‘ Religionsunterricht“⁴⁴. Vielmehr werden in diesem Unterricht „verschiedene Formen der Kooperation“ umgesetzt⁴⁵. Weitere Projekte wurden gestartet⁴⁶, wie u.a. mit dem Schuljahr 2012/2013 ein Pilotprojekt in Richtung eines von Kirchen und Religionsgemeinschaften gemeinsam verantworteten Religionsunterrichts in Wien und Kärnten⁴⁷. Mit dem Schuljahr 2015/16 wurde an 15 Standorten ein dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht gestartet, der im Schuljahr 2016/17 bereits 29 Standorte erfasste. „Mit Zustimmung von Eltern, Schülern, Schule und Kirchen werden dabei Kinder unterschiedlicher Konfession gemeinsam unterrichtet. Dies kann sowohl in Form von Teamteaching erfolgen, unterbrochen von getrennten Unterrichtsphasen, oder auch nur durch einen einzigen Religionslehrer für alle Schüler.“⁴⁸ Als Idee steht dahinter: „Alle christlichen Schülerinnen und Schüler einer Klasse sowie solche ohne Bekenntnis sollten gemeinsam ihre Dialogfähigkeit einüben und zugleich das Bewußtsein der eigenen Identität vertiefen.“⁴⁹

-
- 42 KIRCHENAMT DER EKD (Hg.): Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh: Kaiser 1997, 65; ferner, in: http://www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf [abgerufen am 28.06.2018]; s. auch DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ UND EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD): Erklärung zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht vom Januar / Februar 1998, in: http://www.ekd.de/download/konfessionelle_kooperation_1998.pdf [abgerufen am 28.06.2018].
- 43 SCHWARZ 2004 [Anm. 35], 354.
- 44 So MANN / BÜNKER 2006 [Anm. 39], 26.
- 45 Vgl. EBD., 25.
- 46 Vgl. KIRCHE IN ÖSTERREICH: Kirchen entwickeln Zukunftsperspektiven für Religionsunterricht, in: <https://www.erzdioezese-wien.at/site/home/nachrichten/article/54292.html> [abgerufen am 28.06.2018].
- 47 Vgl. JÄGGLE, Martin / KLUTZ, Philipp: Religiöse Bildung an Schulen in Österreich, in: JÄGGLE, Martin / ROTHGANGEL, Martin / SCHLAG, Thomas (Hg.): Religiöse Bildung an Schulen in Europa. 1: Mitteleuropa, unter Mitarbeit von KLUTZ, Philipp und SOLYMÁR, Mónika, Göttingen: V&R Unipress 2013 (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5,1), 69–93, hier 82.
- 48 KIRCHEN ENTWICKELN ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN FÜR RELIGIONSUNTERRICHT, in: <http://www.schulamt.at/index.php/aktuelles/archiv/1015-kirchen-entwickeln-zukunftsperspektiven-fuer-religionsunterricht> [abgerufen am 28.06.2018]; PINZ, Andrea: Lernen durch Begegnung. Der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht, in: OEPUNACHRICHTEN (Juni 2017) 12; ferner, in: <http://www.oepu.at/index.php/publikationen/oepu-nachrichten/einzelbeitraege/1303-1706-pinz/file> [abgerufen am 28.06.2018]; HELMBERGER, Doris: „Die Zukunft liegt im Miteinander“. An den Schulen nimmt die religiöse Pluralität zu. Eine Antwort darauf ist der „dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht“, für den Studierende an der kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems ausgebildet werden. Über ein heikles Leuchtturmprojekt, in: DIE FURCHE 8 (25.02.2016) 15; ferner, in: http://pvs.wien.kph.vie.ac.at/fileadmin/Dateien_PVS_Strebersdorf/Unser_Angebot/Die_Furche_02_25_2016.pdf [abgerufen am 28.06.2018]. Durch Thomas Krobath und Doris Lindner ist eine Evaluierung dieses Modells erfolgt.
- 49 HELMBERGER 2016 [Anm. 48]. Zu Überlegungen in Deutschland s. Zentralkomitee der deutschen Katholiken, Für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht konfessionell, kooperativ, dialogisch. Beschlossen von der Vollversammlung am 6. Mai 2017, in: <https://www.zdk.de/veroeffentlichungen/erklarungen/detail/Fuer-einen-zukunftsfahigen-Religionsunterricht-konfessionell-kooperativ-dialogisch-240Q/> [abgerufen am 28.06.2018].

5. Aussagen der Bischofskonferenz

5.1 Deutsche Bischofskonferenz

Die Deutsche Bischofskonferenz⁵⁰ hat sich bereits Ende der 1960er-Jahre und zu Beginn der 1970er-Jahre im Zug der Abkehr von der biblisch-kerygmatischen Konzeption des schulischen Religionsunterrichts in verschiedenen Erklärungen grundsätzlich über Ziele und Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts geäußert und diesen Unterricht bereits damals vom Bildungsauftrag der öffentlichen Schule her begründet⁵¹. In Übereinstimmung mit den gesamtkirchlichen Vorgaben und der staatskirchenrechtlichen Lehre und Praxis wurde an der Konfessionalität dieses Unterrichts hinsichtlich der Lehre, der Lehrkräfte und der SchülerInnenenschaft festgehalten, jedoch eine begrenzte Möglichkeit der Teilnahme konfessionsloser und -fremder SchülerInnen ermöglicht. Zudem wurden die ökumenische Öffnung und Ausrichtung des Religionsunterrichts betont und konfessionell-kooperative Unterrichtseinheiten ermöglicht.

Ausdrücklich hat sich die Deutsche Bischofskonferenz in der Schrift „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“⁵² im Jahr 2016 angesichts der demographischen Situation in der Bundesrepublik Deutschland für eine verstärkte Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht ausgesprochen, wobei es kein bundeseinheitliches Modell dieser Kooperation geben könne, sondern von den jeweiligen Umständen und Gegebenheiten der einzelnen Regionen auszugehen sei.

5.2 Österreichische Bischofskonferenz

In Österreich haben sich die Bischöfe bzw. die Bischofskonferenz weit weniger als in der Bundesrepublik Deutschland zum schulischen Religionsunterricht zu Wort gemeldet⁵³. Näherhin hat der Österreichische Synodale Vorgang (1973/74), der zeitgleich mit der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland stattgefunden hat, den Religionsunterricht als schulische Veranstaltung gesehen, die zur „Begegnung mit der christlichen Botschaft“ führen soll⁵⁴.

50 Vgl. dazu REES 2016 [Anm. 1], 92–100; DERS. 2015 [Anm. 11], 1039–1044; REES 2014 [Anm. 27], 208–213; MECKEL 2011 [Anm. 11], 160–184 und 211–239.

51 Eine Begründung des Religionsunterrichts vom Bildungsauftrag der Schule her wird in den gesamtkirchlichen Verlautbarungen erst in den 1980er-Jahren sichtbar.

52 Vgl. SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht vom 22. November 2016, Bonn: DBK 2016 (= Die deutschen Bischöfe 103); ferner, in: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/iwfoncrk/DBK_11103.pdf [abgerufen am 28.06.2018].

53 Vgl. REES 2016 [Anm. 1], 101–103; DERS. 2015 [Anm. 11], 1044–1047.

54 SEKRETARIAT DES ÖSTERREICHISCHEN SYNODALEN VORGANGES (Hg.): Österreichischer Synodaler Vorgang. Dokumente 3/3 (1974) 94, hier 94.

Wenn die österreichischen Bischöfe in Ergänzung des synodalen Beschlusses anmerkten, dass er auch „zum Glauben an sie führen“⁵⁵ soll, wurde der schulische Religionsunterricht stark in Richtung Verkündigung und Katechese gerückt. So sieht auch das Katechetische Direktorium, das die Österreichische Bischofskonferenz im Jahr 1981 als grundsätzliches Dokument veröffentlicht hat⁵⁶, den Religionsunterricht in der Schule – anders als die Würzburger Synode – „noch stark in seiner katechetischen Dimension“⁵⁷, wengleich der Text der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, wie Alexander van Dellen bemerkt, in der Praxis „auch auf die Konzeption des österreichischen Religionsunterrichts wesentlichen Einfluss“ genommen hat⁵⁸. Ausdrücklich verweist die Österreichische Bischofskonferenz in der Rahmenordnung für Religionslehrer der österreichischen Diözesen⁵⁹ darauf, dass alle ReligionslehrerInnen „in besonderer Weise Mitverantwortung in der Kirche bei der Verkündigung des Glaubens“ tragen (Nr. 1. 1) und durch die Beauftragung (missio canonica) „verbindlich für befähigt und ermächtigt erklärt (werden), am amtlichen Verkündigungsdienst der Kirche teilzuhaben“ (Nr. 1. 3). Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Einführung eines flächendeckenden Ethikunterrichts in Österreich haben die österreichischen Bischöfe im Frühjahr 2009 für „ein gut abgestimmtes Miteinander von konfessionellem Religionsunterricht und Ethikunterricht“ plädiert⁶⁰. Ihre Aussagen liegen ganz auf der Linie eines Schreibens der Kongregation für das katholische Bildungswesen an die Bischofskonferenzen vom 5. Mai 2009, wonach der Religionsunterricht in den Schulen nicht „durch einen multikonfessionellen Ethik- oder Kultur-Unterricht“ ersetzt werden dürfe⁶¹.

Auch die österreichische Kirche geht von der Trias Lehre, Lehrperson und SchülerInnen aus. Eine Kooperation zwischen verschiedenen Kirchen und Religionsge-

55 Vgl. den Kommentar von Bischof Paul Rusch, Innsbruck EBD.

56 Vgl. ÖSTERREICHISCHE KOMMISSION FÜR BILDUNG UND ERZIEHUNG DES SEKRETARIATS DER ÖSTERREICHISCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Österreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder- und Jugendarbeit, Wien: Österreichische Kommission für Bildung und Erziehung des Sekretariats der Österreichischen Bischofskonferenz 1981.

57 WEIRER, Wolfgang: Zwischen den Stühlen? Konfessioneller Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Kirchen, in: ÖARR 59 (2012) 31–46, hier 42. Symptomatisch ist, dass bis heute noch vom Katechetenrecht gesprochen wird. Vgl. SCHWENDENWEIN 2009 [Anm. 2].

58 DELLEN, Alexander van: Religion in der Schule? Konzeptionelle Überlegungen zu einer kontextsensiblen Präsenz von Religion/ Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, in: ÖRF 19 (2011) 85, hier 85, in: <http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/111554?name=Dellen%20Alexander%20van%20Religion%20in%20der%20Schule> [abgerufen am 28.06.2018].

59 Vgl. ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSKONFERENZ: Rahmenordnung für Religionslehrer der österreichischen Diözesen (c. 804 CIC). Gutgeheißen auf der Vollversammlung vom 26. bis 28. März 1996, in: AMTSBLATT DER ÖSTERREICHISCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Nr. 17 vom 12. Mai 1996, Nr. II. 2, 8–10; geänd. Fassung, in: AMTSBLATT DER ÖSTERREICHISCHEN BISCHOFSKONFERENZ 22/II. 3 (20. Mai 1998) 10–13; abgedr. in: AfKKR 167 (1998) 195–200; ferner, in: <http://www.uibk.ac.at/praktheol/kirchenrecht/teilkirchenrecht/oebiko/religionslehrer.html> [abgerufen am 28.06.2018].

60 ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSKONFERENZ: PRESSEERKLÄRUNG DER FRÜHJAHRSVOLLVERSAMMLUNG, 9. bis 12. März 2009, Innsbruck, Nr. 3, in: AMTSBLATT DER ÖSTERREICHISCHEN BISCHOFSKONFERENZ 48/I. 3 (01.07.2009) 2–5, bes. 3, hier 4; ferner, in: <https://www.bischofskonferenz.at/2009/presseerklaerungen-der-fruehjahrsvollversammlung> [abgerufen am 28.06.2018].

61 SACRA CONGREGATIO PRO INSTITUTIONE CATHOLICA: Circular Letter to the Presidents of Bishop's Conferences on religious education in Schools 12 (05.05.2009), in: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_en.html [abgerufen am 21.02.2013].

meinschaften ist in den zurückliegenden Jahren seitens der österreichischen Bischöfe nicht thematisiert worden. Neuestens verweist das Generalsekretariat der Österreichischen Bischofskonferenz in seiner Stellungnahme zum Entwurf des Bildungsreformgesetzes 2017 – Schulrecht⁶², das am 15. September 2017 veröffentlicht wurde, und schrittweise ab September 2018 in Kraft treten soll, auf die in Art. 14 Abs. 5a B-VG und § 2 SchOG verankerten Ziele der österreichischen Schule und wünscht, gesetzlich zu verankern, dass SchülerInnen, die den Religionsunterricht nicht als Pflichtgegenstand besuchen können, diesen als Freigegegenstand wählen können. Zudem betont das Generalsekretariat: „Es besteht seit längerem der Wunsch zur Vertiefung der Ökumene, einen gemeinsamen, kooperativen oder dialogischen, Religionsunterricht führen zu können.“ Da es Ziel der autonomen Unterrichtsorganisation ist, u.a. einen stärker verschränkten Unterricht zu ermöglichen, sollte klargestellt werden, „dass eine Verschränkung der konfessionellen Religionsunterrichte untereinander über Vereinbarung der betroffenen Kirchen und Religionsgesellschaften möglich ist“. Betont wird, dass es traditionell Anliegen der Katholischen Kirche sei, „dass der Religionsunterricht als regulärer Pflichtgegenstand einen bestmöglichen Beitrag zur Erreichung der Ziele des österreichischen Schulwesens leisten kann“. Die Möglichkeit eines aufgrund der Entscheidungsfreiheit jeder einzelnen Kirche im Rahmen der inneren Angelegenheiten (Art 15 StGG) vereinbarten gemeinsamen konfessionellen Unterrichts trage „wesentlich zur Einübung von Toleranz und Stärkung der jeweiligen Identität im unmittelbaren Austausch mit Angehörigen anderer Konfessionen und Religionen bei“⁶³. Nach den Wünschen der Österreichischen Bischofskonferenz sollte an § 2 RelUG ein Absatz 4 mit folgendem Wortlaut angefügt werden. „(4) Abweichend von Abs 1 kann der Religionsunterricht von zwei oder mehr gesetzlich anerkannten Kirchen oder Religionsgesellschaften auf der Grundlage von schriftlichen Vereinbarungen zwischen diesen beteiligten Kirchen oder Religionsgesellschaften besorgt, geleitet und unmittelbar beaufsichtigt werden. Der Aufwand an Lehrerwochenstunden entspricht dabei jenem, der sich bei getrennter Besorgung gemäß § 7a ergäbe.“ Ausdrücklich hatte eine Arbeitsgruppe der Österreichischen Bischofskonferenz bereits im Jahr 1996 in einem Positionspapier „die zentrale Rolle“ des konfessionellen Religionsunterrichts betont und festgestellt, dass der Staat „zukunftssträch-

62 Vgl. Entwurf Bildungsreformgesetz 2017 – Schulrecht, in: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/ME/ME_00299/fname_623744.pdf [abgerufen am 28.06.2018].

63 GENERALSEKRETARIAT DER ÖSTERREICHISCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Stellungnahme zum Gesetzesentwurf, GZ BMB.12.660/0001-Präs.10/2017 (27.04.2017), in: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/SNME/SNME_11098/imfname_633160.pdf [abgerufen am 28.06.2018].

tige Formen des Religionsunterrichts – wie z.B. Religionsunterricht in ökumenischer Verantwortung – nicht behindern“ sollte⁶⁴.

6. Was ist zu tun?

In der Bundesrepublik Deutschland haben in verschiedenen Bundesländern, wie Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, die römisch-katholische Kirche und die jeweilige evangelische Landeskirche Vereinbarungen zu einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht abgeschlossen, der jeweils unterschiedliche Bezeichnungen trägt, von Seiten der Landesregierungen jedoch begrüßt wird und Religionsunterricht im Sinn von Art. 7 GG ist. Aktuell hat die Evangelische Kirche in Deutschland eine entsprechende Handreichung herausgegeben⁶⁵.

Ist ein wie auch immer konfessionell-kooperativ gestalteter Religionsunterricht auch in Österreich möglich? Verfassung und einfache Gesetzgebung in der Republik Österreich gehen von einem Religionsunterricht in konfessioneller Bindung aus, schließen konfessionell-kooperative Formen aber nicht grundsätzlich aus. Der österreichische Staat kann einen solchen Religionsunterricht den anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften nicht aufzwingen. Vielmehr garantiert er der jeweiligen anerkannten Kirche oder Religionsgemeinschaft einen Unterricht, in dem diese durch ihr zugehörige Lehrpersonen den jeweiligen SchülerInnen die je eigene Lehre vermitteln können. Mit Herbert Kalb ist anzumerken, „dass von staatlicher Seite unter Hinweis auf die Konfessionalität des Religionsunterrichts interkonfessionelle Religionsunterrichtsmodelle nicht unterbunden werden dürfen“ und „dem konfessionell neutralen Staat auch jede Form von ökumenischer Religionspolitik verwehrt“ ist⁶⁶. Wenn nach bisher einhelliger Auffassung die Besorgung, Leitung und Beaufsichtigung des Religionsunterrichts der jeweiligen Kirche oder Religionsgemeinschaft zugesprochen und die Bestimmung des Inhalts den „inneren Angelegenheiten“ einer Kirche oder Religionsgemeinschaft zugeordnet werden, wird ein wie auch immer konfessionell-kooperativ gestalteter Religionsunterricht der im StGG verankerten Form des Religionsunterrichts gerecht, wenn einzelne staatlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften einen derartigen Religionsunterricht konzipieren und eine entsprechende Vereinbarung treffen. Eine ausdrückliche Genehmigung seitens des Staates ist

64 ARBEITSKREIS „STAATSKIRCHENRECHT“: Positionspapier, in: SEKRETARIAT DER ÖSTERREICHISCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Kirche in der Gesellschaft. Wege in das 3. Jahrtausend, Wien: NP-Buchverlag 1997, 101–105, hier 104.

65 Vgl. KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen, Hannover: EKD 2018 (= EKD Texte 128); ferner, in: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_texte_128_2018.pdf [abgerufen am 28.06.2018].

66 KALB 2015 [Anm. 12], 226.

nicht erforderlich, da der Staat aufgrund seiner religiösen und weltanschaulichen Neutralität den Inhalt des Religionsunterrichts nicht bestimmen und auch in ökumenischen bzw. interreligiösen Fragen keine Kompetenz beanspruchen kann⁶⁷. „Es ist“, wie Herbert Kalb herausstellt, „Sache der Kirchen, als ‚Unternehmer‘ des Religionsunterrichts derartige Modelle mehr oder weniger (inter)konfessionell ausgerichtet zu gestalten.“⁶⁸ An der bisherigen Verpflichtung des Staates, die Kosten für den Religionsunterricht zu tragen, und auch in Hinblick auf die Organisation eines solchen Unterrichts würde sich nichts ändern⁶⁹.

Religionsunterricht ist in die allgemeinen Schul- und Bildungsziele eingebunden. Daher „darf konfessionelle Gebundenheit des Religionsunterrichts nicht im Sinn reiner Glaubensunterweisung oder ‚Gemeindekatechese in der Schule‘ verstanden werden. Es bedarf vielmehr einer Synthese von Information und Verkündigung, die sich an der allgemeinen Schuldidaktik orientiert und den Anforderungen moderner Pädagogik entspricht“⁷⁰. Somit ist es „notwendig“, wie Brigitte Schinkele betont, „die Gestaltung des Religionsunterrichts in permanenter Rückkopplung an die realen gesellschaftlichen Gegebenheiten und unter Bezugnahme auf die außerschulische Wirklichkeit der Schüler zu hinterfragen“. Es gilt, „ihn als Teil des gesamten schulischen Unterrichts im Konnex mit den allgemeinen Schulzielen zu begründen und zu gestalten“⁷¹.

Dennoch bleiben Fragen. So ist zu fragen, ob die anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften überhaupt eine solche Kooperation wünschen und sich diese seitens der Kirchen und Religionsgemeinschaften auch durchführen lässt? Hier werden sich kleinere Kirchen und Religionsgemeinschaften eher schwer tun⁷². Sie dürfen zu einer solchen Kooperation seitens anderer Kirchen und Religionsgemeinschaften auch nicht gezwungen werden. Zu bedenken ist, dass der österreichische Staat nicht jede Form von Religionsunterricht akzeptieren muss, sondern der Begriff „Religionsunterricht“ im Sinn eines Unterrichts, für den „von der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft Sorge zu tragen“ ist (vgl. Art. 17 Abs. 4 StGG i. V. m. Art. 15 StGG), vorgegeben ist. Die Einigung einer Kirche oder

67 In diesem Sinn auch JISA, Werner: Rechtliche Aspekte des Modells eines „KoKoRu“ der christlichen Kirchen in Österreich, in: BASTEL u.a. 2006 [Anm. 37], 59–77, hier 75.

68 KALB 2015 [Anm. 12], 226.

69 Ebenso JISA 2006 [Anm. 67], 75.

70 SCHINKELE 2004 [Anm. 7], 203.

71 EBD., 204; s. oben 2.1.

72 Zu den Gründen s. BAIR, Johann / REES, Wilhelm (Hg.): Religionsunterricht in der öffentlichen Schule im ökumenischen und interreligiösen Dialog, Innsbruck: Innsbruck University Press 2017 (= Conference Series: Religion und Staat im Brennpunkt 2). Die Jehovas Zeugen in Österreich bieten überhaupt keinen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule an. S. dazu HETZENAUER, Walter: Kritische Anfragen und Erwartungen an den Religionsunterricht aus Sicht der Jehovas Zeugen in Österreich, in: BAIR / REES 2017 [Anm. 72], 99–110.

Religionsgemeinschaft mit einer anderen Kirche oder Religionsgemeinschaft bzw. mit mehreren anderen Kirchen oder Religionsgemeinschaften wird der Staat akzeptieren (müssen), solange der Unterricht in der Verantwortung einer Kirche oder Religionsgemeinschaft liegt. Diese erklärt nämlich den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in welcher Form auch immer zum eigenen Religionsunterricht im Sinn der staatlichen Vorgaben. Solche Vereinbarungen sind nicht nur unter den christlichen Kirchen und kirchlichen Gemeinschaften, wie dies zuletzt in Form des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts erfolgt ist, sondern – sofern gewünscht – auch mit anderen Religionsgemeinschaften, wie z.B. der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich, möglich, wenngleich nicht unbedingt einfacher⁷³. Konkret haben seit dem Schuljahr 2003/04 die Methodistenkirche und die Evangelische Kirche A. u. H. B. ein Übereinkommen über einen gemeinsamen Religionsunterricht geschlossen⁷⁴. So erteilen auch die Freikirchen in Österreich – trotz aller Unterschiede der einzelnen Bünde – einen gemeinsamen Religionsunterricht⁷⁵. Seitens der Schulorganisation und der -administration werden sich wohl größere Schwierigkeiten, als sie heute bereits gegeben sind, stellen. So müssten die Unterrichte der einzelnen Kirchen und Religionsgemeinschaften parallel liegen und die Lehrkräfte jeweils zur gleichen Zeit zur Verfügung stehen. Dies ist wohl nur möglich, wenn der Religionsunterricht in die sogenannten Randstunden oder auf den Nachmittag verlegt wird. Zu bedenken ist hier jedoch, ob dadurch nicht eine Abwertung des Religionsunterrichts gegenüber anderen Pflichtfächern erfolgt.

Fragen stellen sich auch mit Blick auf die Ausbildung der ReligionslehrerInnen. Für die Beteiligung bzw. Integration von ReligionslehrerInnen anderer Kirchen oder Religionsgemeinschaften am bzw. in den eigenen Unterricht bedarf es einer besonderen Ausbildung bzw. auch der Nachqualifizierung, die auf ökumenische und interreligiöse Zusammenarbeit ausgerichtet sein muss. So werden gegenwärtig – europaweit einmalig – an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems bereits römisch-katholische, evangelische, orthodoxe, altkatholische und orientalisch-orthodoxe und jüngst auch buddhistische ReligionslehrerInnen

73 S. dazu BAGHAJATI, Carla Amina: Kritische Anfragen und Erwartungen an den Religionsunterricht aus der Sicht der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich, in: BAIR / REES 2017 [Anm. 72], 47–56.

74 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG: Übereinkommen zum Religionsunterricht zwischen der Methodistenkirche und der Evangelischen Kirche A.u.H.B. in Österreich, Rundschreiben 34/2003 (28.10.2003), Geschäftszahl 11.690/13-KAc/03, in: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2003_34.html [abgerufen am 28.06.2018].

75 Vgl. WUNDERLI, Armin: Kritische Anfragen und Erwartungen an den Religionsunterricht aus Sicht der Freikirchen in Österreich, in: BAIR / REES 2017 [Anm. 72], 139–146.

gemeinsam ausgebildet⁷⁶. Auch konnte, wie Wolfgang Weirer bemerkt, „durch die Etablierung einer privaten (IRPA 1998) und zweier staatlicher (Universität Wien 2006 und Universität Innsbruck 2013) islamischer Bildungseinrichtungen zur Ausbildung von islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern sowie für die religionspädagogische Forschung [...] die Kooperationen mit den bestehenden universitären und außeruniversitären Bildungseinrichtungen, speziell den katholischen und evangelischen, erweitert werden“⁷⁷. Die Unterstellung der IRPA mittels eines Kooperationsvertrags unter das Dach der KPH Wien/Krems mit dem Schuljahr 2016/17 trug wesentlich zu einer engeren Kooperation mit Blick auf islamische ReligionslehrInnen bei. Diese Formen der gemeinsamen Aus- und Weiterbildung müssten in Zukunft universitär und außeruniversitär wohl noch verstärkt werden.

7. Schluss

Die Legitimation des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule ergibt sich auf Grund der institutionellen Garantie in Art. 17 StGG, der Gewährleistung von Religionsfreiheit, dem schulischen Bildungsauftrag sowie dem Elternrecht, wenn gleich der Staat aufgrund seiner religiös-weltanschaulichen Neutralität einen solchen Unterricht nicht selbst leisten kann und hierzu auf die Kirchen und Religionsgemeinschaften angewiesen ist. Es liegt bei den anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften, ihren Auftrag und Dienst in einer Weise zu erfüllen, der den Zeitumständen, dem Bildungsauftrag der Schule sowie den SchülerInnen gerecht wird. Ausdrücklich hat das Zweite Vatikanische Konzil Ökumene und den interreligiösen Dialog herausgestellt und ein neues Kirchenbild geschaffen. Es geht nicht um Aus- und Abgrenzung, sondern darum, in anderen Religionen Wahres und Gutes zu erkennen und sich einem Dialog zu öffnen. Ein solches Verständnis und Bemühen ist auch in anderen Religionen bzw. Bekenntnissen zu sehen. Dass Veränderungen im Verständnis und in der Konzeption des schulischen

76 S., in: <http://www.kphvie.at/> [abgerufen am 28.06.2018]; ferner, in: Religionsunterricht. KPH Wien/Krems bildet nun auch buddhistische Religionslehrer aus (20.11.2017) in: <https://www.religionsunterricht.at/pages/religionsunterricht/religionsunterricht/article/119674.html> [abgerufen am 28.06.2018]. Mit WS 2013/14 startete ein Masterstudium „Orthodoxe Religionspädagogik“ an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien. S., in: <http://www.pro-orient.at/?site=ne20120326093934> [abgerufen am 28.06.2018]; s. auch RITZER, Georg u.a.: Konfessionell-kooperativer Unterricht in der ReligionslehrerInnenausbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Evaluationsstudie, in: KROBATH, Thomas / RITZER, Georg (Hg.) unter Mitwirkung von Doris Lindner: Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig, Wien: Lit-Verl. 2014 (= Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 9), 63–105.

77 WEIRER, Wolfgang: Religionspädagogische Kooperationen angesichts religiöser Vielfalt. Editorial, in: ÖRF 23 (2015) 7–10, hier 7, in: <http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/1453578?name=Weirer%20Wolfgang%20Religionsp%C3%A4dagogische%20Kooperationen%20angesichts%20religi%C3%B6ser%20Vielfa> [abgerufen am 28.06.2018]; s. auch SEJDINI, Zekirija: Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext, in: ÖRF 23 (2015) 21–28 in: <http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/817699?name=Sejdini%20Zekirija%20Grundlagen%20eines%20theologiesensiblen%20und%20beteiligtenbezogenen%20Mo> [abgerufen am 28.06.2018].

Religionsunterrichts möglich sind, zeigt sich darin, dass sich dieser Unterricht seinem Selbstverständnis nach von einem biblisch-kerygmatischen hin zu einem kompetenzorientierten Unterricht gewandelt hat.

Auch der Staat hat Erwartungen an den Religionsunterricht und damit an diejenigen, die für diesen Unterricht Verantwortung tragen, d.h. die anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften, in katholischer Perspektive die Österreichische Bischofskonferenz und die einzelnen österreichischen Bischöfe, mit Blick auf die anderen anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften an die jeweiligen Verantwortungs- und EntscheidungsträgerInnen dieser Gemeinschaften. Das österreichische Recht fordert einen konfessionsgebundenen Religionsunterricht, nicht zuletzt aufgrund der geschichtlichen Entwicklung. Jedoch müssen, wie Brigitte Schinkele betont, Verfassungsbegriffe „in die Zeit hinein offen bleiben, um Lösungen von zeitbezogenen und damit wandelbaren Problemen zu gewährleisten“⁷⁸. „Aktuelle Fragen, die sich im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht bzw. ganz allgemein im Schulrecht stellen, vor allem auch jene, die sich aus einer multikulturellen bzw. multikonfessionellen Problemlage ergeben, gilt es – einem zeitgemäßen Grundrechtsverständnis verpflichtet – zu lösen“.⁷⁹

Neue konfessionell-kooperative Formen des Religionsunterrichts werden den Zielvorstellungen des § 2 Abs. 1 SchOG und ebenso Art. 14 Abs. 5a B-VG gerecht. Nicht zuletzt tragen sie der Pluralität der Gesellschaft sowie der religiösen Bekenntnisse und Weltanschauungen Rechnung und ermöglichen die Wahrnehmung von Grund- und Freiheitsrechten, wie sie die Republik Österreich, aber auch die Europäische Menschenrechtskonvention und die Grundrechtscharta der Europäischen Union gewährleisten. Ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in welcher Form auch immer, d.h. auch in Form des heute in Österreich propagierten dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts, ist in rechtlicher Hinsicht Religionsunterricht der jeweils verantwortlichen Kirche oder Religionsgemeinschaft. Die Konfessionalität dieses Unterrichts bestimmt sich durch die Konfessionszugehörigkeit der Lehrkraft, die ja von ihrer Kirche bzw. Religionsgemeinschaft die Beauftragung (*missio canonica*) erhalten hat und den Unterricht nach den Vorgaben ihrer Kirche bzw. Religionsgemeinschaft erteilt. Im Sinn einer konfessionell-kooperativen Zusammenarbeit zwischen ReligionslehrerInnen unterschiedlicher Kirchen und Religionsgemeinschaften sind das Modell des Teamteaching von LehrerInnen unterschiedlicher Bekenntnisse in einer einheitlich konfessionellen oder gemischtkonfessionellen Klasse und Projekte für eine gewisse Zeit, aber auch ein sogenanntes Gastmodell, in dem eine ReligionslehrIn alle SchülerInnen unterrichtet oder auch ein semesterweiser Wechsel der unterrichtenden Lehrkraft,

78 SCHINKELE 2004 [Anm. 7], 198.

79 SCHINKELE 2004 [Anm. 7], 208.

nicht ausgeschlossen, wenn dieser Wunsch auf Seiten des Veranstalters des Religionsunterrichts, d.h. der den Religionsunterricht besorgenden und verantwortenden Kirche oder Religionsgemeinschaft, vorhanden ist, vom diesem für sinnvoll oder notwendig erachtet wird und mit der jeweils anderen beteiligten Kirche oder Religionsgemeinschaft bzw. den jeweiligen anderen beteiligten Kirchen und Religionsgemeinschaften sowie mit den verantwortlichen staatlichen Stellen vereinbart worden ist. Die Teilnahme von SchülerInnen ohne Bekenntnis an einem solchen Unterricht ist nicht ausgeschlossen. Diese können ja bereits bisher am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen. Jeder Anschein einer ‚Missionierung‘ ist jedoch zu vermeiden. Ein konfessionell-kooperativer bzw. dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht ist von den gesamtkirchlichen Rechtsvorschriften der römisch-katholischen Kirche her gedeckt und entspricht auch den Wünschen und Vorstellungen, die die österreichischen Bischöfe neuerdings geäußert haben. An ihnen und den verantwortlichen VertreterInnen anderer Kirchen und Religionsgemeinschaften liegt es nun, den Schritt einer künftigen bzw. künftig noch stärkeren Kooperation zu tun und entsprechende Konzepte zu entwickeln und umzusetzen. Wenngleich die gegenwärtig geltenden Lehrpläne für den Religionsunterricht der einzelnen anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften ein gegenseitiges Kennenlernen, Dialog usw. nicht ausschließen, ist zu prüfen, welche Themenbereiche sich für einen gemeinsam durchgeführten Unterricht eignen bzw. unbedingt vorhanden sein müssen. Dies bedarf einer Durchsicht der geltenden Lehrpläne bzw. deren Überarbeitung oder Neukonzeption. Auch gilt es, entsprechendes Unterrichtsmaterial und ein didaktisches Gesamtkonzept zu entwickeln. Der Staat wird diese im Sinn der inneren Angelegenheiten der Kirchen und Religionsgemeinschaften akzeptieren (müssen). Als sinnvoll werden sich entsprechende Vereinbarungen zwischen Kirchen und Religionsgemeinschaften und ebenso mit dem Staat erweisen. Die Religionsfreiheit und das Recht anderer Kirchen und Religionsgemeinschaften, vor allem der kleineren, sind zu respektieren. Im Unterschied zu einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht scheint ein Unterricht, der für SchülerInnen unabhängig vom Bekenntnis von Lehrkräften einer bzw. mehrerer Religionsgemeinschaften generell erteilt wird, von der österreichischen Verfassung und der einfachgesetzlichen Regelung des Religionsunterrichts ausgeschlossen zu sein, ebenso ein rein religions-, konfessions- oder christentumskundlicher sowie ein überkonfessionell christlicher Unterricht, auch wenn er von VertreterInnen der Kirchen oder Religionsgemeinschaften erteilt wird.

Wenngleich bei allen Überlegungen zu beachten ist, dass die religiöse Sozialisation der SchülerInnen im Schwinden ist, so dass die Notwendigkeit der Unterweisung im eigenen Bekenntnis bzw. der Religion nicht vernachlässigt werden darf,

muss für die Gestaltung eines künftigen Religionsunterrichts im Vordergrund stehen, dass eine multikulturelle Gesellschaft gegenseitiges Verstehen und Toleranz erfordert. Bildung muss „zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen“ (Art. 26 Abs. 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte). Hierzu kann und muss der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen einen wesentlichen Beitrag leisten.

Integration durch interreligiöse Bildung

Ein religionspädagogischer Diskurs in der Migrationsgesellschaft

Der Autor

MMag. Şenol Yađdı MA, Mitarbeiter im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer am BG Geblergasse.

MMag. Şenol Yađdı MA
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B
A-8010 Graz
e-Mail: senol.yagdi@uni-graz.at



Integration durch interreligiöse Bildung

Ein religionspädagogischer Diskurs in der Migrationsgesellschaft

Abstract

Die Frage der Integration gehört seit einigen Jahren zu den zentralen Themen öffentlicher und politischer Diskussionen in Europa. Diese Thematik wird häufig mit MuslimInnen in Verbindung gebracht, denen aufgrund ihrer Religion ein höherer Integrationsbedarf im Vergleich zu nicht-muslimischen ZuwanderInnen unterstellt wird. Die zunehmende Zahl an muslimischen MitbürgerInnen in Europa prägt vermehrt das kulturelle und religiöse Bild der jeweiligen Gesellschaft. Dementsprechend sind auch die Schulen bunte Mosaike kultureller und religiöser Pluralität geworden. Aufgrund dieser gesellschaftlichen Realität stehen die SchülerInnen vor der Herausforderung, mit Gemeinsamkeiten und Differenzen anderer religiöser Überzeugungen pluralitätsfähig umgehen zu können. Ausgehend von dieser Problemstellung möchte ich in diesem Beitrag die Relevanz der interreligiösen Bildung für Integration im pluralen Schulkontext aus religionspädagogischer Sicht untersuchen. Interreligiöse Bildung versteht sich als Versuch, einen gemeinsamen – auf interreligiöse Relation ausgerichteten – Unterricht von sowohl islamischen und christlichen SchülerInnen als auch ReligionslehrerInnen zu gestalten. Im Zentrum steht dabei die Frage, ob und inwiefern eine Wechselwirkung zwischen interreligiöser Bildung und Integration besteht. Dazu wird ein inklusives Verständnis von Integration entwickelt, das nicht auf eine Anpassung der muslimischen SchülerInnen an die Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet ist, sondern alle beteiligten AkteurInnen im Sinne einer Inklusion als gleichwertig betrachtet. Alle TeilnehmerInnen am interreligiösen Geschehen werden herausgefordert, den jeweils anderen religiösen Überzeugungen mit Verständnis und Respekt zu begegnen, ohne den Anspruch auf ein hierarchisches Verhältnis zu erheben, wobei die eigene religiöse Identität dadurch nicht geschwächt, sondern aufgrund einer kritischen Reflexion der eigenen Religion durchaus gestärkt werden kann.

Schlagnvorte: Integration – Inklusion – interreligiöse Bildung – Islamische Religionspädagogik – gesellschaftliche Vielfalt

Integration by interreligious education.

A religious pedagogical discourse within a society of migration

The paper raises the question of integration which recently became a dominant topic in political and public discourse in Europe. This issue frequently relates to Muslims who seem to have difficulties in integrating into a secular society due to their religion. Such a position insinuates that the integration of Muslims demands higher efforts than in other cases. The raising number of Muslims in Europe has an increasing influence on the cultural and religious image of European societies. As a consequence schools became a colorful mosaic of cultural and religious plurality. That is why pupils who participate in denominational religious education have to cope with the task of handling the plurality of differences and commonalities that result from various religious beliefs.

Beginning with the actual situation the article tries to examine from a religious pedagogical position the relevance of interreligious education for integration processes within a pluralistic school condition. Interreligious education is the attempt to arrange a common religious instruction that aims at interreligious agreement and includes Islamic as well as Christian pupils and teachers. The focus lies on the question, if and to what extent one can assume that there is a relation between interreligious education and integration. For this purpose the paper evolves an inclusive notion of integration that does not imply the assimilation of Muslim pupils to the majority, but rather considers all involved protagonists as equals. All of the participants of interreligious classes shall meet other religious beliefs with respect and understanding without claiming a hegemony between different religious viewpoints. As a result processes of interreligious understanding and reflection can encourage religious identity rather than weakening it.

Keywords: Integration – inclusion – interreligious education – islamic religious education – social plurality

1. Einleitung

Integration ist in den vergangenen Jahrzehnten zu einem wichtigen und kontrovers behandelten Thema in unterschiedlichen gesellschaftlichen Diskursen des deutschsprachigen Raums geworden. Oftmals wird die Thematik mit der Integration von MuslimInnen in Verbindung gebracht, wobei deren Religion als fremd und oft auch als integrationshemmend betrachtet wird. Der Islam wird in den gesellschaftlichen Diskursen zunehmend als ‚fremde‘ Religion dargestellt, die in Kontrast zum ‚eigenen‘ christlichen Glauben und zu säkularen Weltanschauungen steht. Ins Zentrum der Wahrnehmung werden dabei „vor allem Aspekte wie theologische Rückständigkeit und Nicht-Aufgeklärtheit, ein patriarchales Frauen- und Gesellschaftsbild, Gewaltaffinität, Fundamentalismus und Autoritätsfixierung“¹ gerückt. Die Debatte um die Integration gewinnt zusätzlich an Schärfe, wenn über die Integration von muslimischen SchülerInnen gesprochen wird, die bereits in Österreich geboren und sozialisiert wurden. Integration wird somit stark mit vorgestellten Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft assoziiert. In diesem Beitrag möchte ich ein Verständnis von Integration diskutieren, welches anhand einer inklusiven Perspektive und im Anschluss an das Konzept der interreligiösen Bildung auf einen gleichberechtigten Dialog zwischen Personen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten abzielt.

Den Ausgangspunkt für meine Behandlung dieses Themas bilden meine eigenen Erfahrungen im Umgang mit Fragen nach Integration und interreligiöser Bildung in meiner Praxis als islamischer Religionslehrer an Wiener Gymnasien. Ich stellte mir die Frage, wie sich meine Rolle als islamischer Religionslehrer auf meine eigene Integration und die meiner SchülerInnen auswirkt. Im Projekt Integration durch interreligiöse Bildung² an der Universität Graz habe ich die Möglichkeit, mich näher mit diesem Themengebiet auseinanderzusetzen. Im Rahmen dieses Projekts werden u.a. interreligiöse Lerneinheiten für einen gemeinsamen Unterricht von islamischen und katholischen ReligionslehrerInnen konzipiert, welche daraufhin an ausgewählten Schulstandorten in der Steiermark und in Kärnten erprobt und evaluiert werden. Ziel ist, zu einem Dialog zwischen SchülerInnen verschiedener Konfessionen beizutragen und das gegenseitige Verständnis zu fördern.

Im Folgenden geht es mir darum, den Begriff der Integration aus religionspädagogischer Sicht ins Zentrum zu rücken. Begriffe wie Integration und Inklusion wurden bis jetzt im Kontext der interreligiösen Bildung aus Sicht der Religionspä-

1 MÖLLER, Rainer: Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive, in: MÖLLER, Rainer / SAJAK, Clauß Peter / KHORCHIDE, Mouhanad (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius-Institut 2017, 43–59, 48.

2 Vgl. Integration durch interreligiöse Bildung, in: <https://religionspaedagogik.uni-graz.at/de/irb/>: <https://religionspaedagogik.uni-graz.at/de/irb/> [abgerufen am 15.05.2018].

dagogik, insbesondere der islamischen, wenig thematisiert. Dabei sollte die Religionspädagogik nicht unreflektiert ein Begriffsverständnis aus anderen Disziplinen übernehmen; vielmehr steht sie vor der Herausforderung, ihre eigene Auffassung von Integration bzw. Inklusion zu entwickeln. Der Erkenntnisaustausch und die Zusammenarbeit von islamischer und christlicher Religionspädagogik können wesentlich dazu beitragen, einen Prozess einzuleiten, der die Erfüllung der genannten Aufgaben vorantreibt und unterstützt. Daher bedarf die Auseinandersetzung mit Integration und Inklusion im Kontext interreligiöser Bildung einer weiterführenden Diskussion. Im Rahmen der Religionspädagogik können zu dieser Thematik neue Ansätze bzw. Diskurse angeregt werden, um der gesellschaftlichen Realität besser gerecht zu werden. Damit verbindet sich die Aufgabe, auch interreligiös geprägte Lernprozesse zwischen den unterschiedlichen Konfessionen zu fördern und wissenschaftlich zu begleiten.

2. Integration durch interreligiöse Bildung

Integration ist ein Thema, das im konfessionellen Religionsunterricht traditionellerweise keine große Beachtung findet. So wird diese Thematik in Lehrbüchern für den Religionsunterricht selten behandelt. Aufgrund der Vielfalt der heutigen Gesellschaft steht der konfessionelle Religionsunterricht vor der Herausforderung, sich dem Thema Integration vermehrt zuzuwenden.³ Hierbei sind auch die ReligionslehrerInnen gefordert, die sich mit der eigenen Professionalität im Umgang mit Heterogenität in ihrer SchülerInnenschaft und den dafür notwendigen Lernprozessen auseinandersetzen müssen.

Ein religionspädagogischer Diskurs, der mit der Frage nach Integration verwandt zu sein scheint und der im Religionsunterricht bereits Beachtung findet, ist der des interreligiösen Lernens. Interreligiöses Lernen beinhaltet eine Begegnung mit dem ‚Fremden‘ und einen Dialog mit Personen anderer Glaubensrichtungen – Aspekte, die auch bei der Frage nach Integration relevant sind. Es ergeben sich somit Überschneidungen zwischen dem Anspruch an Integration und dem Anspruch an interreligiöse Lernprozesse im Sinne der ‚Anerkennung des Anderen‘. Nach Ziebertz und Leimgruber kommt dem Religionsunterricht „der Anspruch zu, Wege religiösen Lernens zu eröffnen, in denen andere religiöse Traditionen respektvoll behandelt und nicht stigmatisiert werden. Der RU sollte über dieses ‚Mindest-Ziel‘ hinaus zu einer Beschäftigung mit den Religionen führen, bei der miteinander und voneinander gelernt werden kann.“⁴

3 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Integration durch religiöse Bildung? Überlegungen aus christlicher Sicht, in: BIESINGER, Albert u.a. (Hg.): Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik, Münster: Waxmann 2012, 85–101, 85.

4 ZIEBERTZ, Hans-Georg / LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen, in: Münchener Theologische Zeitschrift 51/3 (2000) 253–264, 254.

Hier ist zunächst aus religionspädagogischer Sicht zu klären, was unter Integration verstanden wird. Im öffentlichen Verständnis wird Integration oft als eine Anpassung verstanden, nach der sich Zugewanderte in die Mehrheitsgesellschaft eingliedern und an diese assimilieren müssen (assimilates Integrationsverständnis).⁵ Dieses Verständnis ist problematisch, weil damit die Herkunftskultur sowie die religiöse und kulturelle Identität der Zugewanderten nicht anerkannt werden. Vielmehr wird von einer Problematik ausgegangen, nach der die mitgebrachten Werte und Einstellungen aus der Herkunftskultur als inkompatibel mit den gewünschten Werten der Zielkultur angesehen werden. Wenn die Frage nach Integration in der Nähe der Thematik des interreligiösen Lernens angesiedelt wird, dann verschiebt sich der Blick auf den Dialog zwischen Personen mit verschiedenen religiös wie kulturell geprägten Einstellungen, Wertorientierungen und Haltungen. Integration gewinnt damit eine andere Dimension, die nicht hierarchisch strukturiert ist, nach der sich eine Gruppe einer anderen unterordnen sollte, sondern die von einem gegenseitigen mit- und voneinander Lernen als Grundziel ausgeht und die gesellschaftliche Teilhabe aller anstrebt (partizipatives Integrationsverständnis).⁶ Innerhalb eines solchen Integrationsverständnisses steht der Anspruch im Zentrum, an der Gesellschaft teilzuhaben bei gleichzeitiger gesellschaftlicher Anerkennung der eigenen Kultur und der religiösen Identität.⁷ Wie bereits Schweitzer betont, bedarf es somit einer religionspädagogisch-wissenschaftlichen Reflexion des Integrationsverständnisses.⁸

2.1 Ein religionspädagogisches Verständnis von Integration

Da Integration im konfessionellen Religionsunterricht bislang kaum eine Rolle gespielt hat, wurde in der Religionspädagogik auch noch kein spezifisches Integrationsverständnis entwickelt. Sowohl die christliche als auch die islamische Religionspädagogik stehen vor der Aufgabe, sich dem Diskurs auf eine Weise zu nähern, die dem in der Öffentlichkeit vermittelten Bild von Integration entgegentritt. Aus christlicher Perspektive leistet Schweitzer einen ersten Beitrag zur Entwicklung eines religionspädagogischen Verständnisses von Integration.⁹

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Integration müssen zunächst die unterschiedlichen Integrationserwartungen betrachtet werden, die in den öffentlichen, medialen sowie politischen Diskussionen anzutreffen sind. Die vorherrschende Vorstellung von Integration läuft, wie bereits erwähnt, auf eine reine

5 Vgl. KLINKHAMMER, Gritt u.a. (Hg.): *Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland. Eine quantitative und qualitative Studie*, Bremen: Universität Bremen 2011, 260.

6 Vgl. EBD., 261.

7 Vgl. EBD.

8 Vgl. SCHWEITZER 2012 [Anm. 3], 90.

9 Vgl. EBD.

Anpassung an die Zielkultur hinaus, nach der „von allen neu Hinzugekommenen erwartet wird, dass sie sich möglichst rasch an die im Einwanderungsland vorherrschenden Verhältnisse, Normen und Werte – vielleicht bis hin zum Lebensstil – anpassen“. ¹⁰ Integration hätte nach dieser Vorstellung das Ziel, die Unterschiede zwischen der autochthonen Bevölkerung und den zugewanderten MigrantInnen verschwinden zu lassen, indem die traditionelle ‚Leitkultur‘ des Landes bewahrt wird. ¹¹ Die Vorstellung einer Leitkultur impliziert eine hierarchische Beziehung zwischen den Kulturen, welche die Kulturen der MigrantInnen ausgrenzt. ¹² Andere Vorstellungen von Integration betonen Formen des Aushandelns zwischen unterschiedlichen Einstellungen zur Gestaltung des gemeinsamen Zusammenlebens oder fokussieren auf die Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe von allen in einer Gesellschaft lebenden Personen, ohne zwingende Anpassung. ¹³ Diese Vorstellungen können zu einem offeneren Verständnis der Leitkultur beitragen, indem Pluralität im Sinne der Präsenz verschiedener ethnischer Gruppen als integraler Bestandteil jeder Kultur wahrgenommen wird. ¹⁴ Aus wissenschaftlicher Sicht kann an erziehungswissenschaftliche Diskussionen zu interkulturellem Lernen angeschlossen werden, welche seit den 1990er-Jahren die davor vorherrschenden Ansätze einer Ausländerpädagogik ¹⁵ abgelöst haben. Während die Ausländerpädagogik wie die vorherrschende Vorstellung von Integration auf eine Anpassung der Zugewanderten an die gesellschaftlichen Anforderungen der Zielgesellschaft ausgerichtet war, fokussiert der Ansatz der interkulturellen Pädagogik auf eine Integration, die ein Wechselspiel zwischen den individuellen Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beinhaltet, welches kritisch reflektiert wird. ¹⁶ Die kritische Reflexionsfähigkeit in Bezug auf

10 EBD., 91.

11 Vgl. EBD.

12 Vgl. SCHMID, Hansjörg: Integration durch interreligiösen Dialog? Versuch einer Verhältnisbestimmung, in: UCAR, Bülent: Die Rolle der Religion im Integrationsprozess. Die deutsche Islamdebatte, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2010, 519–538, 529.

13 Vgl. SCHWEITZER 2012 [Anm. 3], 91.

14 Vgl. SCHMID 2010 [Anm. 12], 529.

15 Die Ausländerpädagogik hat sich ab den 1960er-Jahren als Reaktion auf die Gastarbeitermigration entwickelt. Vgl. dazu ausführlich NIEKE, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierung im Alltag, Schule und Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008. Ziel war es, Bildungskonzepte für den schulischen Umgang mit den Kindern der GastarbeiterInnen zu entwickeln. Vgl. dazu ausführlich KRUMM, Hans-Jürgen: Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation, in: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen / Basel: A. Franke 2007, 138–144. Zunächst wurde eine Doppelstrategie der Integration und Reintegration verfolgt, indem eine Anpassung der Kinder an die autochthone MitschülerInnenschaft angestrebt wurde, gleichzeitig aber auch deren Rückkehrfähigkeit erhalten bleiben sollte. Vgl. dazu ausführlich KARAKAŞOĞLU, Yasemin: Interkulturelle Pädagogik, in: DEDERICH, Markus / JANTZEN, Wolfgang (Hg.): Behinderung und Anerkennung, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 113–124. Nachdem sich herausstellte, dass die wenigsten ArbeitsmigrantInnen in ihr Herkunftsland zurückkehrten, wurde der bildungspolitische Fokus stärker auf die dauerhafte Integration in der Aufnahmegesellschaft gelegt. Dieser beinhaltet vor allem die Kompensation von angenommenen Defiziten der MigrantInnenkinder insbesondere in Bezug auf deren Deutschkompetenz. Vgl. AUERNHEIMER, Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2012.

16 Vgl. dazu ausführlich AUERNHEIMER, Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2012.

die gesellschaftlichen Verhältnisse sowie die eigenen Einstellungen, Wertorientierungen und Bedürfnisse steht somit im Zentrum eines reflektierten Integrationsverständnisses. Während interkulturelles Lernen in der Bildungspolitik bzw. in bildungswissenschaftlichen Konzepten stark forciert wird, wird die Dimension des interreligiösen Lernens häufig übersehen – es wird somit ein Lernen zwischen Kulturen, aber nicht ein Lernen zwischen Religionen bzw. Personen unterschiedlicher religiöser Ausprägungen in den Blick gerückt.¹⁷ Die Pluralität an den Schulen darf jedoch nicht nur auf deren kulturelle Unterschiede reduziert werden. Religiöse Vielfalt prägt ebenfalls die plurale Schulrealität. Die Religionspädagogik ist dadurch herausgefordert, sich ebenfalls mit der Frage nach Integration vor dem Hintergrund religiöser Unterschiede auseinanderzusetzen.

Schweitzer schlägt drei Modelle zur Betrachtung des Zusammenhangs von Integration und religiöser Bildung vor: 1. Integration durch Transformation von Religion, 2. Integration ohne religiöse Bildung und 3. Integration durch Religionsdialog.¹⁸ In Bezug auf den vorliegenden Beitrag scheint das Modell der Integration durch Religionsdialog am vielversprechendsten, da dieses anschlussfähig für den Ansatz einer interreligiösen Bildung ist. Religionsdialog bedeutet, dass ReligionspädagogInnen unterschiedlicher Konfessionen gemeinsam daran arbeiten, die Integration aller Personen in der Gesellschaft zu fördern.¹⁹ Eine wichtige Annahme ist dabei, dass der Islam durch Migration und die hier vermehrt lebenden MuslimInnen nicht mehr als fremde Religion betrachtet werden, sondern ein Bestandteil der Gesellschaft geworden sind. Dadurch sollte ein gleichberechtigter Dialog zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen ermöglicht werden. Durch diesen Dialog kann eine Offenheit für Vielfalt sowie eine wechselseitige Anerkennung entwickelt werden, ohne einen normativen Anspruch an eine einseitige Anpassung zu vertreten. Damit werden Integration wie auch interreligiöses Lernen gefördert. Integration beruht hierbei auf einem respektvollen Umgang miteinander, welcher eine gemeinsame Reflexion von Wertebildung und Ethik beinhaltet.²⁰ Ziel des Dialogs ist nach Schweitzer „ein wechselseitiges Verstehen als Grundlage für gegenseitigen Respekt, Anerkennung des Anderen und gemeinsamen Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit“.²¹ Grundlage für einen solchen Dialog ist die Bereitschaft für eine offene Haltung sowie eine kritische Reflexionsfä-

17 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Religiöse Bildung als Integrationsfaktor? Aufgaben und Möglichkeiten Interreligiösen Lernens im Kinders- und Jugendalter, in: ROTHGANGEL, Martin / ASLAN, Ednan / JÄGGLE, Martin (Hg.): Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive, Göttingen: V & R unipress 2013, 149–165, 151.

18 Vgl. Schweitzer 2012 [Anm. 3]. 92.

19 Vgl. EBD., 93.

20 Vgl. EBD.

21 EBD., 97.

higkeit in Bezug auf die eigenen Einstellungen und Vorurteile bzw. stereotype Vorstellungen.²²

Schmid skizziert wichtige Funktionen, die der Dialog in der interreligiösen Begegnung erfüllt. Dialog beinhaltet zum einen immer den Umgang mit Unterschieden, die zugleich in einen Rahmen von gemeinsamen Grundlagen eingebettet werden können. Auf dieser Grundlage kann auch eine friedliche Konfliktaustragung geschehen. Zum anderen können im Dialog (als Ort der Differenzen) auch Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden. Dazu gehört auch die Anerkennung der inneren Pluralität von Gruppen. So stellen sowohl die christliche als auch die muslimische Bevölkerung keine homogenen Gruppen dar. Durch die Anerkennung dieser inneren Pluralität werden im Dialog Gemeinsamkeiten erfahrbar. Zugleich bewahrt der Dialog die Heterogenität, indem aus hybriden Identitäten der beteiligten Personen (Menschen, die sich zwei oder mehreren kulturellen Räumen zugehörig fühlen) Anliegen und Erfahrungen in den Dialog eingebracht werden. Der Dialog dient dazu, den Anderen verstehen zu lernen, wodurch eigene Vorurteile bewusst werden und eine größere Sensibilität für das Gegenüber entwickelt werden kann. Dabei geht es auch darum, im Dialog (als Ort der Ideologiekritik) verengten Integrationsverständnissen entgegenzuwirken, indem die beteiligten Menschen in ihrer Ganzheit wahrgenommen werden. Durch Dialog können schließlich neue Netzwerke geknüpft werden, welche traditionelle Gruppenbildungen aufweichen. Eine gemeinsame Sprache im Dialog kann ebenfalls integrationsfördernd wirken.²³

Diese Ansätze eines interreligiösen Dialogs können auch im Schulkontext fruchtbar gemacht werden. Die Schule hat die Aufgabe, den SchülerInnen eine Orientierung für den Umgang mit der pluralen Gesellschaft zu geben.²⁴ Interreligiöse Bildung ist daher ein wichtiger Teil der religiösen Bildung. Der konfessionelle Religionsunterricht kann eine besondere Rolle einnehmen, um Integrationsprozesse im schulischen Kontext zu fördern und der Ausbildung von Vorurteilen vorzubeugen. Der islamische Religionsunterricht kann damit nicht nur die Kernaufgabe erfüllen, die SchülerInnen bei der Entwicklung ihrer eigenen Religiosität zu begleiten und ihnen religiöse Inhalte näherzubringen, sondern er kann auf der Basis (inter)religiöser Lernprozesse auch eine wichtige Integrationsleistung erfüllen.

22 An dieser Stelle möchte ich auf das Konzept des Otherring von Paul Mecheril verweisen, der diesen Diskurs in der Migrationsgesellschaft kritisch reflektiert. Vgl. MECHERIL, Paul u.a. (Hg.): Migrationspädagogik, Weinheim / Basel: Beltz 2010.

23 Vgl. SCHMID 2010 [Anm. 12], 533.

24 Vgl. SCHWEITZER 2012 [Anm. 3], 94.

2.2 Integration aus einer inklusiven Perspektive²⁵

Neben dem Begriff der Integration gewinnt auch der Begriff der Inklusion in der gesellschaftlichen wie auch bildungswissenschaftlichen Diskussion zunehmend an Bedeutung. Inklusion wird von Boban und Hinz „als gesellschaftliche und pädagogische Vision verstanden, die Heterogenität in all ihren Facetten wahrnimmt, wertschätzt und produktiv nutzt und dabei pädagogisch stigmatisierende Kategorisierungen vermeidet“.²⁶ Das in diesem Beitrag besprochene Konzept von Integration nimmt eine Perspektive ein, in der es um eine Anerkennung des Anderen – mit allen Differenzen und Gemeinsamkeiten innerhalb der kulturellen und religiösen Weltanschauungen – geht, anstatt einer Haltung, welche auf voreingenommenen Einstellungen beruht. Die inklusive Perspektive zeigt auf, dass Unterschiede in der Gesellschaft nicht von vornherein vorhanden sind, sondern durch das Handeln und durch die Kategorisierungen erst hergestellt werden: „Die Unterscheidungen von Menschen und sozialen Gruppen nach Zugehörigkeiten, ihre jeweiligen politisch-rechtlichen Positionierungen, ihre unterschiedlichen gesellschaftlichen Anerkennungsgrade sowie die Zuweisung von sozialen Handlungsmöglichkeiten sind in der Migrationsgesellschaft nicht naturgegeben, sondern werden in medialen, wissenschaftlichen und politisch-juristischen Diskursen, aber auch in pädagogischen Interaktionen und bildungsinstitutionellen Strukturen reproduziert und hergestellt.“²⁷ Im gegenseitigen Austausch von Personen mit unterschiedlichen Religionen kann eine Sensibilität für die Wahrnehmung der wechselseitigen Andersheit entwickelt werden. Insbesondere in Bezug auf den Islam wird die Andersheit der Religion im gesellschaftlichen Diskurs durch verschiedene Differenzkonstruktionen stark betont. Durch einen interreligiösen Austausch, in dem ein wechselseitiger Dialog angestrebt wird, kann eine einseitig wahrgenommene Andersheit relativiert werden. Interreligiöse Bildung kann somit eine gleichberechtigte Begegnung fördern, in der ein wissens- und erfahrungsbasierter Austausch über die eigenen religiösen Einstellungen und Praktiken stattfindet, der von einer wertschätzenden Haltung geprägt ist. Inklusion aus einer Perspektive der Integration durch interreligiöse Bildungsprozesse nimmt Pluralität als Normalität an.²⁸

25 Es geht in diesem Beitrag nicht darum, die Begrifflichkeiten Integration und Inklusion trennscharf voneinander zu differenzieren. Vielmehr handelt es sich um eine religionspädagogische Annäherung an den Begriff Integration aus einer inklusiven Sichtweise.

26 BOBAN, Ines / HINZ, Andreas: Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistigbehindertenpädagogik?, in: GEISTIGE BEHINDERUNG 47/3 (2008) 204–214, 208.

27 Vgl. MÖLLER 2017 [Anm. 1], 45.

28 Vgl. HOFER, Renate / SCHLAGER-WEIDINGER, Thomas: Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit als (inklusions)pädagogische Praxisfelder im tertiären Bereich - ein Zentrum am Weg, in: HOLLICK, Danièle u.a. (Hg.): Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze, Kassel: kassel university press 2015, 195–241.

3. Schlussfolgerung

Integration ist ein vielschichtiger, aber auch diffuser Begriff, der aus religionspädagogischer Sicht einer genauen und kritischen Reflexion bedarf. Im öffentlichen Verständnis wird Integration oftmals mit einer Anpassung an die Werte und Normen der Zielgesellschaft gleichgesetzt. Aus einer religionspädagogischen Perspektive, die an den Ansatz der interreligiösen Bildung anschließt, ist Integration als ein wechselseitiges von- und miteinander Lernen zu verstehen, welches auf einer Anerkennung der Unterschiede in Bezug auf (religiöse) Vorstellungen und Praktiken beruht, während gleichzeitig Gemeinsamkeiten hinsichtlich moralischer Werte des gelungenen Zusammenlebens betont werden. Integration sollte daher am Leitbild der Vielfalt ausgerichtet werden, nach dem keine der beteiligten Gruppen eine leitende Position beansprucht. Die Gesellschaft könnte so als ein heterogenes Mosaik verstanden werden, in dem keine Homogenität erreicht werden kann. Vielmehr bedarf es der Anerkennung von Diversität auf allen Ebenen (Religion, Kultur, Soziales, Politik etc.).

Integration wird damit zu einem kontinuierlichen Prozess innerhalb der Gesellschaft, der einem dynamischen Wandel unterliegt. Integration kann in der pluralen Gesellschaft nicht auf Homogenität abzielen, sondern muss die Vielfalt an Vorstellungen, Werteorientierungen und Praktiken anerkennen. Dabei wird jedoch die gemeinsame Grundlage des harmonischen Zusammenlebens innerhalb der rechtsstaatlichen Ordnung nicht negiert.

Der schulische Religionsunterricht kann ein Ort sein, an dem interreligiöses Lernen gefördert und damit zu einer besseren Integration beigetragen wird. Wie auch Schambeck betont, kann sich die Schule als „Labor und Lernfeld“²⁹ verstehen, in dem Integration aktiv unterstützt und ein Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen vorgelebt wird, in dem auch Konflikte als Möglichkeit der konstruktiven Auseinandersetzung mit Integration und als wichtiger Bestandteil des gesellschaftlichen Wandlungsprozesses gesehen werden. Eines der Ziele von Integration durch interreligiöse Bildung sollte sein, dass sich muslimische SchülerInnen in der Gesellschaft, in der sie leben, heimisch fühlen können. Integration durch interreligiöse Bildung beruht stark auf einem interreligiösen Dialog, in dem ein offener Austausch über Unterschiede wie Gemeinsamkeiten stattfinden kann. Der Dialog setzt eine kritische Reflexionsfähigkeit voraus, durch die die eigene Perspektive in Frage gestellt werden kann sowie eine offene Haltung gegenüber anderen Vorstellungen. Durch den Dialog kann ein verengtes Verständnis von Integration relativiert werden und stattdessen eine wechselseitige Anerkennung erfolgen. Darüber hinaus kann der Dialog dazu beitragen, das eigene Religionsverständnis zu dynamisieren, womit vorgefasste Mei-

29 Vgl. SCHAMBECK, Mirjam: Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Die Schule als Labor und Lernfeld für ein neues gesellschaftliches Miteinander, in: THEO-WEB. ZEITSCHRIFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK 16/1 (2017) 121–138, 129.

nungen im Austausch relativiert werden können und somit etwa auch radikalen Tendenzen durch den ständigen Diskurs entgegengewirkt werden kann. Interreligiöse Bildung kann zur Integration beitragen; umgekehrt soll Integration aber nicht zu einer normativen Anforderung interreligiöser Bildung werden, in der SchülerInnen einen Zwang empfinden, den sie erfüllen müssen. Interreligiöse Bildung kann daher nicht auf die Förderung von Integration reduziert werden. Interreligiöse Bildung verfolgt über die Integration hinausgehende Ziele wie die Dynamisierung von Religion, den Erwerb interreligiöser Kompetenzen, die Schaffung von Netzwerken oder das Aufgreifen von religions- und erfahrungsbezogenen Themen aus der Lebenswelt der jeweiligen AkteurInnen.

Ein Plädoyer für eine qualitativ hochwertige Ausbildung für orthodoxe ReligionslehrerInnen in Österreich

Überlegungen zur Neustrukturierung der PädagogInnenausbildung im Hinblick auf die Anforderungen der Gegenwart und Herausforderungen der Zukunft

Die Autorin

Mag. Dr. Irina N. **Dura-Nițu**, B.Ed. LL.M., Professorin am Institut Religiöse Bildung – Christliche Konfessionen der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Koordinatorin für orthodoxe Fortbildungen im APS Bereich, orthodoxe Religionspädagogin und Mentorin in den Pädagogisch-Praktischen-Studien (Schwerpunkt orthodoxe Religion), Kultur- und Sozialanthropologin.

Mag. Dr. Irina N. Dura-Nițu, B.Ed. LL.M.
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Stephansplatz 3/3
A-1010 Wien
e-mail: irina.dura-nitu@kphvie.ac.at



Ein Plädoyer für eine qualitativ hochwertige Ausbildung für orthodoxe ReligionslehrerInnen in Österreich

Überlegungen zur Neustrukturierung der PädagogInnenausbildung im Hinblick auf die Anforderungen der Gegenwart und Herausforderungen der Zukunft

Abstract

Die gegenständliche Abhandlung durchleuchtet die facettenreichen Auswirkungen der gesetzlichen Neustrukturierung der PädagogInnenausbildung, deren Fundament nun diese zu erschüttern vermag. Wenn auch die Selbstbeweihräucherung der gesetzbeschließenden Koalitionspartner die programmatische Kritik der Opposition nicht verstummen lassen kann, drängen sich bei aller Liebe für Reformen kritische Fragen auf, unter anderem ob eine Reduktion der fächerspezifischen ECTS die Beibehaltung der Qualität des Religionsunterrichtes gewährleisten kann und welchen Veränderungen das Gesamtbild der orthodoxen Religionslehrkraft künftig ausgesetzt sein wird.

Schlagworte: Orthodoxer Religionsunterricht – ReligionslehrerInnenausbildung – Religionspädagogik – Orthodoxie – Schule – Österreich

A plea for a high-quality education for orthodox religious teachers in Austria. Reflections on the restructuring of the pedagogical education with regard to the requirements of the present and future challenges

The present essay examines the multi-faceted effects of the legal restructuring of the pedagogical education, whose foundation it is now capable to shake. Although the self-congratulatory nature of the legislative partners can not silence the programmatic critique of the opposition, questions arise, such as whether a reduction of the subject-specific ECTS can ensure the quality of the religious education, and which changes the overall picture of the orthodox teacher will be exposed to in the future.

Keywords: Orthodox religious education – teacher training for religious education – religious education – orthodoxy – school – Austria

Es wird sich in Zukunft zeigen, ob die mit der Neustrukturierung der PädagogInnenausbildung angestrebten Ziele der inhaltlichen Aufwertung und der weiteren Akademisierung des Lehrberufs auch tatsächlich erreicht werden. Trotz der derzeit allgegenwärtig herrschenden Neuerungseuphorie wird es jedoch notwendig sein, einen kritischen Blick auf die zu erwartenden Auswirkungen zu werfen.

Ein Blick auf die Plenarsitzung des Nationalrates vom 12.06.2013¹ spiegelt die eingangs erwähnte Euphorie wider, die naturgemäß hauptsächlich von den sich selbst lobenden Koalitionspartnern getragen wird, währenddessen sich die anderen Parteien verhaltener zu der damals zu beschließenden Gesetzesänderung äußerten. Dies ermöglicht bereits einen Ausblick auf eine andere anzustellende Betrachtung.

Die lobenden Stimmen der Koalitionsparteien hoben im Allgemeinen die „historische, nachhaltige und revolutionäre“ Weichenstellung in der PädagogInnenausbildung in Österreich, die Schaffung einer „Grundlage für ausgezeichnete LehrerInnenausbildung“ und die Gewährleistung eines hohen Praxisbezugs hervor. Gleichzeitig bekräftigten die Oppositionsparteien die versäumte Chance, ein modernes Dienst- und Besoldungsrecht zu beschließen, sowie den Umstand, dass weiterhin zwei Minister für die nunmehr komplett im tertiären Bereich eingegliederte Ausbildung zuständig seien. Darüber hinaus sei dem aufgrund bevorstehender Pensionierungen drohenden LehrerInnenmangel nicht entgegengewirkt worden. Die Opposition spricht von einer „typisch österreichischen Kompromisslösung“, zumal der „Entwurf in den Ansätzen stecken geblieben“ sei, viele Absichtserklärungen enthalte und die neue Ausbildungsreform nur „ExpertInnen in ihren Fächern“, zum Vorschein bringe, nicht jedoch „Persönlichkeiten im sozio-emotionalen Bereich, Vorbilder, Begleiter sowie Förderer“. Hervorzuheben ist hingegen auch die trefflich vorgenommene Feststellung der Abgeordneten Rudas zur neuen PädagogInnenausbildung, dass diese Neustrukturierung letztendlich zur Erreichung eines seit Jahrzehnten verfolgten Zieles geführt hat, nämlich zur Realisierung einer nach einheitlichen Standards geführten Ausbildung für künftige LehrerInnen.²

Wie eingangs dargestellt bringt indes die umfassende Neugestaltung der PädagogInnenausbildung auch für zukünftige ReligionslehrerInnen gravierende

1 Vgl. Parlamentskorrespondenz Nr. 521 vom 12.06.2013: Schule bleibt umstrittenes Terrain auch bei LehrerInnenausbildung, in: http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2013/PK0521/. [abgerufen am 15.04.2018].

2 Vgl. EBD.

Änderungen mit sich, die nun in concreto insbesondere auch aus einem praktisch-relevanten Bezug heraus näher durchleuchtet werden sollen.

Mit der nunmehr nach Bildungshöhe angelehnten Neustrukturierung der Lehrämter, die eine Lehramtsausbildung nach der Primar- und Sekundarstufe im Bereich der Allgemeinbildung oder der Berufsbildung vorsieht, wird somit die bisherige Grundstruktur einer gesonderten Ausbildung für ReligionslehrerInnen an Volksschulen aufgegeben.

Die grundsätzlich durchgehende einheitliche Primarstufenausbildung für alle zukünftigen LehrerInnen, die sich lediglich in der jeweiligen ausgewählten Schwerpunktsetzung unterscheidet, suggeriert auf den ersten Blick eine bisher nicht vorhandene berufliche Absicherung für jene Studierenden, die sich weiterhin für die Schwerpunktsetzung Religion entscheiden. Bisher waren (und werden es auch weiterhin sein) jene Lehrkräfte, die ausschließlich zum Erteilen des orthodoxen Religionsunterrichtes von der Kirche ermächtigt sind, von der am Religionsunterricht teilnehmenden SchülerInnenanzahl abhängig und zwar insoweit als §7a RelUG regelt, dass eine Wochenstunde nur unter der Voraussetzung zustande kommt, dass mehr als drei SchülerInnen teilnehmen und keine höhere SchülerInnenanzahl durch Zusammenfassung in einer klassen- oder schulstufenübergreifenden Sammelgruppe erreicht werden kann.

In Anbetracht der Tatsache, dass der größte Anteil an Studierenden jener an den öffentlichen Pädagogischen Hochschulen darstellt, wird sich realistischerweise die Studierendenanzahl dieser öffentlichen Einrichtungen, die den Schwerpunkt Religion wählen, in Grenzen halten. Dies ist vor allem dem praktischen Umstand geschuldet, dass diese Studierenden für die Absolvierung des Schwerpunktes Religion zu einer Kirchlichen Pädagogischen Hochschule pendeln müssen und die zeitliche Komponente wohl auch eine wichtige Rolle spielt. Des Weiteren können diese Studierenden anderweitige und sehr gefragte Schwerpunkte wie Deutsch, Inklusion usw. wählen. Daher kann angesichts der angebotenen Diversität an möglichen Schwerpunktsetzungen, ein regelrechter Zulauf für den Schwerpunkt Religion aller Zuversicht zum Trotz nicht erwartet werden.³

Die Auswirkungen werden sich in der Praxis insoweit zeigen, als dadurch eine wohl unbeabsichtigte Reduktion von Religionslehrkräften vorangetrieben wird. Zwangsläufig würden sodann die Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen die überwiegende und wachsende Verantwortung tragen müssen, ReligionslehrerIn-

3 Vgl. REDAKTION: ReligionslehrerInnenbildung NEU, in: CHRISTLICHE LEHRER & ERZIEHER NIEDERÖSTERREICH 3 (2016) 7.

nen auszubilden, um weiterhin eine hohe Qualität des Religionsunterrichtes zu gewährleisten. Bei einem sich abzeichnenden Religionslehrkräftemangel werden zahlreiche Klassen nicht besetzt werden können. Eine in Frage kommende Lösung wird schließlich wieder der in Sammelgruppen organisierte orthodoxe Religionsunterricht sein. SchülerInnen mehrerer Schulstandorte werden in einer Gruppe zusammengefasst und an einem der jeweiligen Standorte unterrichtet. Hier ist jedoch die bisherige Erfahrung zu bedenken: Wenn der orthodoxe Religionsunterricht nicht für alle orthodoxen SchülerInnen an der eigenen Schule angeboten werden kann, gab und gibt es eine hohe Abmeldequote. Diese ist vermehrt im Primarstufenbereich festzustellen.

Der dann wohl notwendige Lösungsansatz, LehrerInnen einsetzen zu müssen, die keinen Schwerpunkt Religion vorweisen können, wird die Qualität des Religionsunterrichts höchst wahrscheinlich beeinträchtigen. Diese allmählich herannahende Situation wird in weiterer Konsequenz dazu führen, den Religionsunterricht als solchen überhaupt in Frage zu stellen. Man wird in Zukunft die Vortreibung der Säkularisation als ein bis in das Fundament der Gesellschaft sich ausbreitendes Phänomen appropfundiert wahrnehmen müssen.

In der bisherigen Ausbildungsform an der KPH Wien/Krems konnten die orthodoxen LehramtsanwärterInnen in sechs Semestern sowohl theoretisch als auch praktisch Einblicke in den orthodoxen Religionsunterricht in Österreich gewinnen, wobei die Interaktion von Theorie und Praxis „wechselseitig und unterstützend“⁴ war. Dieses nun auslaufende Studienangebot ermöglichte eine fundierte Professionalisierung, die auch einen differenzsensiblen Umgang mit religiöser Diversität forderte und förderte.

Es gibt ausreichend Evidenz dafür, dass sich die Qualität der bisherigen Ausbildung an der KPH Wien/Krems positiv auf die Akzeptanz des angebotenen Religionsunterrichtes durch die orthodoxen SchülerInnen ausgewirkt hat. Dies belegen sowohl die jährlichen (sinkenden) Abmeldezahlen der orthodoxen SchülerInnen einer an der KPH Wien/Krems ausgebildeten Lehrkraft als auch der direkte Vergleich zum Feedback einzelner Lehrkräfte, die eine rein theologische aber nicht auch religionspädagogisch fundierte Ausbildung vorweisen können. Um den SchülerInnen die Barmherzigkeit, Nächstenliebe und andere Moralwerte der Orthodoxie näherzubringen und nachhaltig zu fördern, braucht es erprobte Lern- und Lehrmethoden, welche der Entwicklungsstufe der Kinder und Jugendlichen

4 BAUMFIELD, Vivienne: Etwas im Religionsunterricht bewegen: Zur Integration von Theorie und Praxis beim professionellen Lernen von Lehrkräften, in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK UND THEOLOGIE 2 (2016) 165–177.

entsprechen. Diese Methoden wurden in der Lehramtsausbildung an der KPH Wien/Krems berücksichtigt.

In diesem Zusammenhang sind auch jene fünf von der Pädagogik herausgearbeiteten Kriterien zu erwähnen, die der religiösen Edukation eines Kindes gerecht werden. Einerseits soll Religion helfen Werte zu begründen, ein Sinnangebot darstellen, Phantasie und Kreativität in der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit fördern. Andererseits soll Religion nicht auf Angst erzeugender Unterweisung aufbauen oder autonome Lebensentscheidungen limitieren.⁵

Religiöse Bildung ist ein Element der Persönlichkeitsbildung und gleichzeitig selbstverständlich auch ein Bestandteil der Allgemeinbildung.⁶ Der orthodoxe Religionsunterricht bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich mit den eigenen orthodoxen Glaubenswurzeln auseinanderzusetzen und damit auch eine eigene Haltung zu entwickeln. Denn nur wer in der eigenen – über Generationen tradierten – religiösen Überzeugung gut verankert ist, kann auch „einen festen Standpunkt gewinnen mit dem Ergebnis: Da kenn ich mich aus!“⁷. Schließlich sollen die SchülerInnen darauf aufbauend auch mit Angehörigen anderer Konfessionen und anderer Religionen in einen offenen, urteilsfreien – von Respekt und Wertschätzung getragenen – Austausch treten können, denn „derzeit fällt ja dem pädagogischen Personal in allen Einrichtungen immer deutlicher auf: Es wird (nicht nur) in religiöser Hinsicht immer bunter“⁸.

Da der Religionsunterricht in Österreich konfessionell angeboten wird, lernen die SchülerInnen „die Innensicht einer Religion durch Menschen kennen, die ihren Glauben als eine lebensförderliche und lebensdienliche Option einbringen.“⁹ Jedenfalls stellen die orthodoxen SchülerInnen hohe Ansprüche an die Religionslehrkräfte. Um hier zu bestehen, ist eine sattelfeste Kenntnis und Verinnerlichung der orthodoxen Glaubensstradition unumgänglich. Zusätzlich muss die Erwartung der gelungenen Korrelation zwischen der biblischen Botschaft und dem eigenen Leben im Hier und Jetzt erfüllt werden. Ebenso sind – da „religiöse und kulturelle

5 Vgl. DANGL, Oskar: Bildung und Religion – ein problematisches Verhältnis, in: CHRISTLICH PÄDAGOGISCHE BLÄTTER 3 (2008) 130–135.

6 Vgl. PINZ, Andrea: Religionsunterricht schenkt eine Landkarte, in: DER SONNTAG 41 (2016) I.

7 MANN, Christine: Bewahrung und Bewährung. Gedanken zu einer Kultur des Wachsens und Reifens junger Menschen, in: CHRISTLICH PÄDAGOGISCHE BLÄTTER 3 (2008) 173–176.

8 MEYER, Annegret: „Nun sag: Wie hast du’s mit der Kirche?“, in: KATECHETISCHE BLÄTTER 5 (2014) 345–350.

9 Vgl. PINZ 2016 [Anm. 6], I.

Pluralität [...] eine ganz zentrale Rolle“¹⁰ im schulischen und gesellschaftlichen Kontext spielen – das interreligiöse Lernen und der interreligiöse Austausch integrale Bestandteile einer gelungenen Vermittlung religiöser Kompetenz. Sowohl in der auslaufenden Ausbildungsform als auch im Rahmen der Schwerpunktausbildung kommt dieser Kompetenzaneignung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems eine gewichtige Stellung zu.

Nun ist es aber nicht absehbar, welche Qualität der – von einer Volksschullehrkraft mit Schwerpunktausbildung erteilte – orthodoxe Religionsunterricht haben wird. Unter dem Aspekt der reduzierten theologischen und religionspädagogischen Fächer kann man im Vergleich zum auslaufenden Modell im Lehramt orthodoxe Religion eine faktische fachliche Minderwertigkeit vermuten.

Die Ausbildung von PädagogInnen ist ein wichtiger „Faktor von Schulqualität“¹¹. Im auslaufenden Modell standen 180 ECTS zur Verfügung, davon 60 ECTS für die fachwissenschaftlichen Fächer (Theologie), weitere 60 ECTS für die humanwissenschaftlichen Fächer und schließlich 60 ECTS für die schulpraktischen Studien. Die Studierenden konnten sich demnach innerhalb von sechs Semestern vertiefte Kompetenzen aneignen. Gemäß der jetzigen Strukturierungen im neuen Modell der Ausbildung orthodoxer Religionslehrkräfte verbleiben lediglich 60 ECTS für die oben genannten drei Bereiche, also ein Drittel. Davon sind nur 10 ECTS für die Schulpraxis, also Hospitationen und eigene Unterrichtspraxis im Bereich orthodoxer Religion vorgesehen.

Neben den Überlegungen zur Qualität des Unterrichtes ist auch die Frage offen, welchen Veränderungen das Bild der orthodoxen Religionslehrkraft – die in Zukunft als Volksschullehrkraft mit absolvierter Schwerpunktausbildung in Religion auch befähigt sein wird, orthodoxen Religionsunterricht zu erteilen – unterworfen sein wird. Wird das Bild der Religionslehrkraft eine Auf- oder Abwertung erfahren?

„Angehörige der Lehrerinnen- und Lehrerprofession müssen nicht zwingend ‚gute Lehrer‘ sein. Es genügt, wenn Sie ‚nicht schlechte Lehrer‘ sind – und dies gilt auch für Religionslehrkräfte.“¹² Hierbei handelt es sich um eine von vier ernüchtern-

10 ALTMEYER, Stefan: Interkulturalität und Interreligiösität, in: KATECHETISCHE BLÄTTER 1 (2016) 50–51.

11 THONHAUSER, Josef: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung als Elemente der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, in: EDER, Ferdinand: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, Innsbruck: Studienverlag 2002, 337–346.

12 GRUNDER, Hans-Ulrich: Das Bild der Lehrkraft und dessen Impulse für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK UND THEOLOGIE 2 (2016) 178–190.

den erziehungswissenschaftlichen Hypothesen, die Grunder aufgrund seiner Analyse von LehrerInnenbildern in der Literatur aufstellt. Wenn man sich dieses Fremdbildes bewusst wird, kann man als Religionslehrkraft – aber auch schon als LehramtsanwärterIn – interpretieren und reflektieren, um darauf aufbauend an der eigenen Professionalisierung zu arbeiten. Institutionen, welche die Ausbildung von Lehrkräften anbieten, haben den Anspruch, dass sich ihre AbsolventInnen mindestens als ‚gute LehrerInnen‘ profilieren. Offen bleibt, inwieweit die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems hinsichtlich der Ausbildung von orthodoxen Religionslehrkräften im Rahmen der Schwerpunktausbildung diesem Anspruch tatsächlich gerecht werden wird.

Eine weitere unbeantwortete Frage lautet: Wie viele InteressentInnen können für das orthodoxe Religionslehramt, basierend auf dem Schwerpunktmodell tatsächlich angesprochen werden. Bislang war der größere Pool der Studierenden jener, der das Studium berufsbegleitend absolvierte. Diese beachtliche Gruppe wird durch das neue Modell nicht mehr vorhanden sein. Es sind Menschen, die in der Mitte des Lebens stehend eine bewusste und persönliche Entscheidung für die Vermittlung des orthodoxen Glaubens getroffen haben und imstande waren, die neun Semester dauernde Ausbildung mit den familiären und beruflichen Verpflichtungen zu vereinbaren. Dieses auslaufende Modell war österreichweit einmalig und wurde daher auch von Studierenden aus allen Bundesländern angenommen.

Auf der anderen Seite geben folgende Zahlen zu denken: Im Studienjahr 2015/16 waren unter den an der KPH Wien/Krems aufgenommenen LehramtskandidatInnen lediglich vier, im Studienjahr 2016/17 sechs orthodoxe Studierende registriert. Hierin erkennt man eine Widerspiegelung der orthodoxen Diasporasituation in Österreich. Doch wie viele dieser orthodoxen LehramtskandidatInnen werden den Schwerpunkt orthodoxe Religion wählen, um so nach vier Jahren auch als Religionslehrkräfte eingesetzt werden zu können?

Die Kirche ist als Arbeitgeber der Religionslehrkräfte in hohem Maße an der Sicherstellung einer „ausreichende(n) Versorgung mit [...] Religionsunterricht“¹³ interessiert. Wie aus dem Protokoll der 9. Sitzung der Orthodoxen Bischofskonferenz in Österreich hervorgeht, wurde seitens SE Metropolit Arsenios versucht, eine Reduktion des Umfangs der theologischen Fächer zu verhindern. Angestrebt war das weitere Bestehen beider Studienvarianten: „Wir wurden aber

13 ROTHGANGEL, Martin: Nach der Reform ist vor der Reform: „Audimaxismus“ in Österreich, in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK UND THEOLOGIE 2 (2014) 157–166.

nicht gefragt. Das Gesetz war schon vorhanden“¹⁴. In Folge konnten lediglich eine Stellungnahme und eine Bestandsaufnahme für die Orthodoxe Kirche verfasst werden.

Das Protokoll dokumentiert, dass die neue Ausbildung zukünftiger orthodoxer Religionslehrkräfte mit Skepsis zur Kenntnis genommen wurde. Befürchtungen, dass es die ‚klassische Religionslehrkraft‘ nicht mehr geben wird, wurden artikuliert. Ebenso wurde die Sorge ausgesprochen, dass nun auch für die Aufnahmeprüfung erweiterte Kriterien – eben jene für VolksschullehramtskandidatInnen – zur Anwendung kommen würden, die auch zu einer Hürde für eine angestrebte Aufnahme an der KPH Wien/Krems werden könnten.

Dieses Modell einer Schwerpunktausbildung könnte sich aber auch als vorteilhaft erweisen, da „die Lehrer mehr Einfluss an den Schulen hätten“¹⁵, so SE Metropolit Arsenios. Die orthodoxe Lehrkraft wird als VolksschullehrerIn in das LehrerInnenkollegium als vollwertiges Mitglied integriert sein. Diese Integration ist bislang schwer zu erreichen gewesen, wenn man bedenkt, dass sich die durchschnittliche Anzahl von Schulen, an denen orthodoxe Religionslehrkräfte jeweils eingesetzt werden, zwischen 10 und 15 bewegt. Dass man bei dieser Konstellation mehrere Male pro Tag den Schulstandort wechseln muss, eher Nachmittagsunterricht anbieten kann bzw. muss und häufig sogar für jede einzelne Stunde „von einem Raum in den anderen hetzen“¹⁶ muss, dadurch keine wirkliche Kennenlern- und Austauschmöglichkeit mit den anderen Lehrkräften vorhanden ist, ist logisch. Es mag bisweilen frustrierend sein, wenn sich die Kommunikation lediglich auf der Ebene des Reinigungspersonals – welches als einziges zu den späten Nachmittagsstunden angetroffen werden kann – abspielt. Dieser oft fehlende Austausch zwischen der orthodoxen Religionslehrkraft und den jeweiligen Primarstufenlehrkräften muss noch reflektiert werden.

Ob diese nach einheitlichen Standards geführte neue Ausbildungsstruktur zum erwarteten Erfolg führen wird, hängt nun allein von der Akzeptanz und der Annahme durch die Studierenden der Lehramtsausbildung für die Primarstufe ab. Die erste Voraussetzung für die Wahl des Schwerpunktes Religion besteht darin, dass die LehramtsanwärterInnen ihre persönliche Berufung zur Vermittlung des orthodoxen Glaubens an die SchülerInnen spüren und das Wissen um die Bedeutsamkeit dieser Vermittlung orten.

14 EBD.

15 ARSENIOS, Metropolit: Protokoll der 9. Sitzung der Orthodoxen Bischofskonferenz in Österreich, Wien 3 (2015).

16 BAHR, Matthias: Willkommen im „Fach des Lächelns“ Religionslehrerinnen und -lehrer stehen zwischen einer Vielzahl von Erwartungen, in: KATECHETISCHE BLÄTTER 1 (2013) 4–7.

Die Entscheidung für das „Fach des Lächelns“¹⁷ – wie der Religionsunterricht in einem Artikel der Süddeutschen Zeitung betitelt wurde – muss jedenfalls aus tiefer innerer Überzeugung geschehen, dann kann man auch von einer Authentizität der Lehrperson ausgehen, welche in Umfragen sowohl für die Religionslehrkräfte als auch für die SchülerInnen einen hohen Stellenwert hat.¹⁸

In diesem Beitrag wurden einige demonstrativ aufgezählte Vor- und Nachteile der Schwerpunktausbildung Religion für die Zukunft des orthodoxen Religionsunterrichtes in Österreich angeführt. Es wird sich zeigen, ob die Ausbildung neuer Religionslehrkräfte gesichert werden kann oder ob die Schwerpunktausbildung doch komplementär zu einer Lehramtsausbildung nach dem auslaufenden Modell stehen kann und soll.

17 EBD., 4–7.

18 Vgl. WEIRER, Wolfgang: PädagogInnenbildung Neu: Kompetenzorientierung als Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik, in: ÖRF 21 (2013) 13–19.

Christian Feichtinger

Zorn. Ekel. Ethik.

Auseinandersetzung mit negativen moralischen Emotionen als Beitrag zur ethischen Bildung

Der Autor

Mag. DDr. Christian **Feichtinger**, MA MA, Universitätsassistent am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz.

Mag. DDr. Christian Feichtinger, MA MA
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78/B
A-8010 Graz
e-mail: christian.feichtinger@uni-graz.at



Zorn. Ekel. Ethik.

Auseinandersetzung mit negativen moralischen Emotionen als Beitrag zur ethischen Bildung

Abstract

In jüngerer Zeit wird die Bedeutung von Emotionen für moralische Entscheidungen und ethische Bildung verstärkt berücksichtigt. Ein pädagogischer Schwerpunkt liegt hier vor allem auf der Rolle von Emotionen als motivationale Faktoren für ethisches Handeln und dementsprechend auf einer Förderung vor allem von Mitgefühl. Weniger im Fokus ist dagegen der Einfluss von negativen Emotionen wie Zorn oder Ekel, die mit der Erfahrung und Wahrnehmung von (vermeintlichem) moralischem Fehlverhalten einhergehen. Der Artikel stellt dar, welche Rolle Zorn und Ekel im Zusammenhang mit moralischen Urteilen spielen und reflektiert Zugänge, wie die Auseinandersetzung mit solchen negativen Emotionen als Teil ethischer Bildungsprozesse in der Schule initiiert werden kann.

Schlagworte: Ethische Bildung – moralische Emotionen – Moralpsychologie – Zorn – Ekel

Anger. Disgust. Ethics.

Negative Moral Emotions in Moral Education

Recently, the importance of emotions for moral judgments and moral education has experienced wider interest research. A strong focus in pedagogy lies on the role of emotions as motivational factors for ethical behaviour and consequently on the development of compassion. Less focus has been laid on the influence of negative emotions like anger or disgust, that accompany experiences of acts regarded as immoral. The article describes the role of anger and disgust in processes of moral judgment and reflects on possible approaches to negative moral emotions in moral education in schools.

Keywords: Moral education – moral emotions – moral psychology – anger – disgust

1. Einleitung

In jüngerer Zeit lässt sich in Konzeptionen ethischer Bildung, auch innerhalb der Religionspädagogik, konstatieren, dass eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Emotionen sowohl für Moralentwicklung als auch für ethische Bildung stattfindet. Hier ist vor allem die Habilitationsschrift von Elisabeth Naurath *Mit Gefühl gegen Gewalt* zu nennen, ebenso nimmt auch Konstantin Lindner in seiner Habilitationsschrift *Wertebildung im Religionsunterricht* verstärkt darauf Bezug.¹ Dass Emotionen im Zusammenhang mit moralischen Urteilen auftreten, gilt mittlerweile als weithin akzeptiert: Das Beobachten oder die Erfahrung von als moralisch gut beurteilten Handlungen kann Ehrfurcht, Dankbarkeit oder ein erhebendes Gefühl auslösen, ebenso sind Emotionen, vor allem Mitgefühl, wesentliche Motivationsfaktoren für moralisches Handeln. Als ‚moralisch‘ werden dabei nach Tina Malti „Gefühle [bezeichnet], die Personen anderen Personen oder sich selbst in moralisch relevanten Konfliktsituationen zuschreiben“². Auch die entwicklungspsychologische Forschung befasst sich verstärkt mit Fragen nach Entstehung und Einfluss von Emotionen im Rahmen der Moralentwicklung.³ Hier lässt sich beobachten, dass die Verbindung von moralischen Urteilen und Emotionen in der späten Kindheit und in der Adoleszenz zunehmend stärker wird. Gertrud Nunner-Winkler betont hierbei die Differenzierung einer kognitiven Dimension (Inhalte, Begründung, Geltungsbereiche) und einer motivationalen Dimension moralischen Handelns, wobei letztere auch Emotionen, besonders Mitgefühl, beinhaltet.⁴ Dementsprechend wurde in der Religionspädagogik gerade der Förderung und Entwicklung von Mitgefühl besondere Aufmerksamkeit gewidmet, z.B. bei Naurath und im Compassion-Projekt⁵ von Lothar Kuld. Kaum beleuchtet und (religions-)pädagogisch reflektiert sind hingegen die negativen⁶ Emotionen, die sich bei der Wahrnehmung von Handlungen oder Personen einstellen, die als *unmoralisch* empfunden werden. Für solche Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen von moralischem Fehlverhalten haben Rozin, Lowery, Haidt und Imada eine (nicht-erschöpfende) Liste von sechs Emotionen erstellt. Die erste

-
- 1 Vgl. NAURATH, Elisabeth: *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2010; LINDNER, Konstantin: *Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*, Paderborn: Schöningh 2017.
 - 2 MALTI, Tina: *Moralische Emotionen und Moralerziehung in der Kindheit*, in: LATZKO, Brigitte / MALTI, Tina: *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz*, Göttingen: Hogrefe 2010, 181–198, 182.
 - 3 Vgl. hierzu etwa NUNNER-WINKLER, Gertrud / MEYER-NIKELE, Marion / WOHLRAB, Doris: *Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher*, Wiesbaden: Springer 2006; nennenswert sind hier u.a. auch die Arbeiten von Tina Malti und Tobias Krettenauer.
 - 4 Vgl. NUNNER-WINKLER, Gertrud: *Moralbezogene Emotionen und Motive moralischen Handelns*, in: SCARANO, Níco / SUÁREZ, Mauricio (Hg.): *Ernst Tugendhats Ethik. Einwände und Er widerungen*, München: Beck 2006, 60–76.
 - 5 Vgl. KULD, Lothar / GÖNNHEIMER, Stefan: *Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart: Kohlhammer 2000.
 - 6 Der Ausdruck ‚negative Emotionen‘ wird hier als Terminus technicus verwendet, wie er auch in der zu Grunde liegenden Literatur verwendet wird. Gemeint ist damit, dass die Emotionen negativ *erlebt* werden, nicht, dass sie als solche negativ sind. In vielen Situationen sind negativ erlebte Emotionen genau die richtigen und adäquaten.

Trias bezieht sich dabei auf Emotionen, die eine Person empfindet, die ihr eigenes moralisches Ungenügen gegenüber anderen erkennt: Diese sind Scham (*shame*), Verlegenheit (*embarrassment*) und Schuld (*guilt*).⁷ Die zweite Trias besteht aus Empfindungen, die sich auf ein (empfundenes) moralisches Fehlverhalten von *anderen* beziehen: Diese sind Zorn (*anger*), Ekel (*disgust*) und Verachtung (*contempt*), wobei vor allem Zorn und Ekel allgemein verbreitete Emotionen in Verbindung mit moralischen Urteilen sind.⁸

All diese Überlegungen im Kontext ethischer Bildung sind freilich alles andere als neu. Schon Platon und Aristoteles haben Gefühlsbildung als essenziell für ihre tugendethische Erziehung erachtet. Im vierten Teil seiner Nikomachischen Ethik reflektiert Aristoteles, mit Bezug zu Platon, über den sittlichen Wert der Gefühle und schreibt darin u.a.: „Für die früheste Charakterbildung gilt es als das Moment von höchster Bedeutung, dass man lerne seine Freude zu haben an dem was der Freude wert ist, und Widerwillen zu empfinden gegen das, was Widerwillen verdient.“⁹ Wie die antike Tugendethik geht auch eine ethische Bildung, die sich eben als ‚Bildung‘, als am Subjekt orientiert versteht, von der konkreten Person aus. Sie berücksichtigt deren Erfahrungen, Prägungen und Emotionen und orientiert sich nicht nur an abstrakten Prinzipien.

In der Folge soll zunächst eine kurze Einführung zur ethischen Relevanz von Emotionen gegeben und anschließend dargelegt werden, welche Rolle Zorn und Ekel – Emotionen, die nicht gerade mit Moral in Verbindung gebracht werden – bei moralischen Urteilsprozessen spielen. In einem zweiten Schritt soll angeregt werden, der Auseinandersetzung mit moralischem Zorn und Ekel in Prozessen ethischer Bildung verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen.

2. Moral und Emotionen – eine Skizze

Lange Zeit war die neuzeitliche normative Ethik primär darauf fokussiert, Ethik allein auf Vernunft zu gründen. Emotionen erschienen dabei als etwas, das es zu überwinden galt. Mittlerweile hat sich jedoch die Ansicht durchgesetzt, dass Emotionen (auch mit den entsprechenden körperlichen Empfindungen wie Herzklopfen, Übelkeit, Zittern etc.) wesentlich an moralischen Urteilsprozessen beteiligt

7 Vgl. ROZIN, Paul u.a.: The CAD Triad Hypothesis. A Mapping between Three Moral Emotions (Contempt, Anger, Disgust) and Three Moral Codes (Community, Autonomy, Divinity), in: JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY 76/4 (1999) 574–586, 574.

8 Vgl. EBD., 575.

9 ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. Mit einer Einführung und begleitenden Texten, Frankfurt: Fischer 2016, 269.

sind und ethisch berücksichtigt werden müssen.¹⁰ Martha Nussbaum bezeichnet die lange vorherrschende mangelnde Anerkennung, ja sogar Abwertung, von Emotionen als ein Problem in der Geschichte der liberalen demokratischen Gesellschaften und fordert daher eine neue Hinwendung zu positiven Emotionen als Grundlegung einer gerechten und solidarischen Gesellschaft. Sie will zeigen, so der Untertitel ihres Buchs, „warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist“¹¹. Im Hinblick auf Paul Ekman's Forschungen zu allgemeinmenschlichen sog. ‚Basisemotionen‘¹², die in allen Kulturen vorzufinden sind, ergeben sich auch neue und interessante Perspektiven für eine interkulturelle Ethik: In kulturvergleichenden Studien hat sich gezeigt, dass kognitiv-rationale Moraltheorien in gänzlich anders geprägten Kulturen (z.B. Indien) nur sehr eingeschränkte Aussagekraft haben,¹³ während emotionale Reaktionen auf bestimmte Ereignisse sehr eindeutig Aufschluss über das moralische Urteil von Personen geben, auch wenn diese aus unterschiedlichen Kulturkreisen stammen.¹⁴

Dabei ist jedoch nicht genau geklärt, ob Emotionen moralische Urteile nur verstärken und dazu motivieren, oder ob sie sie auch auslösen, d.h. ob die Art der Emotionen darüber entscheidet, ob Menschen überhaupt etwas intuitiv als (un-)moralisch beurteilen.¹⁵ Jonathan Haidt spricht in diesem Zusammenhang von ‚moralischen Intuitionen‘. Er baut dabei auf die Arbeit von Daniel Kahneman auf. Kahneman differenziert den kognitiven Apparat des Menschen in ein ‚System 1‘, welches automatisch, unbewusst, schnell, mühelos agiert, und ein ‚System 2‘, das reflexiv, konzentriert, langsamer und anstrengender ist und erst bewusst aktiviert werden muss, da das Hirn nicht dauerhaft in diesem anspruchsvollen Modus verbleiben kann.¹⁶ Darauf Bezug nehmend unterscheidet Haidt zwischen moralischer Intuition (*moral intuition*) und moralischem Nachdenken (*moral reasoning*): Die meisten alltäglichen moralischen Urteile werden nach Haidt (analog zum ‚System 1‘) spontan, affektiv, unbewusst und ohne Abwägung getroffen. In diesen Prozessen spielen Emotionen wie Zorn oder Ekel, aber selbstverständlich auch positive Emotionen wie Ehrfurcht und Mitgefühl, eine fundamentale Rolle. Erst wenn

10 Vgl. AVRAMOVA, Jana / INBAR, Joel: Emotion and Moral Judgment, in: WIREs COGNITIVE SCIENCE 4 (2013) 169–179.

11 Vgl. NUSSBAUM, Martha: Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist, Frankfurt: Suhrkamp 2014.

12 Diese sind nach Ekman Angst, Ekel, Wut, Freude, Trauer, Verachtung, Überraschung, Vergnügen, Verlegenheit, Scham, Zufriedenheit, Aufregung, Schuld, Stolz, Erleichterung, Befriedigung und Lust, vgl. EKMAN, Paul: Basic Emotions, in: DALGLEISH, Tim / POWER, Mick (Hg.): Handbook of Cognition and Emotion, Hoboken: Wiley 1999, 45–60.

13 Vgl. hier v.a. SHWEDER, Richard u.a.: The ‚Big Three‘ of Morality (Autonomy, Community, and Divinity) and the ‚Big Three‘ Explanations of Suffering, in: BRANDT, Allan / ROZIN, Paul (Hg.): Morality and Health, New York: Routledge 1997, 119–169. Darauf aufbauend vgl. HAIDT, Jonathan: The Righteous Mind. Why Good People Are Divided by Politics and Religion, New York: Penguin 2013, 12–31.

14 Vgl. ROZIN u.a. 1999 [Anm. 7], 574.

15 Vgl. AVRAMOVA / INBAR 2013 [Anm. 10], 170.

16 Vgl. KAHNEMAN, Daniel: Schnelles Denken, langsames Denken, München: Pantheon ¹⁷2015, 33–37.

eine Person absichtlich in das moralische Nachdenken („System 2“) wechselt, entweder freiwillig oder wenn sie von anderen dazu gebracht wird, beginnt ein bewusster Prozess des Reflektierens und Abwägens moralisch relevanter Situationen. Die normale moralische Alltagspraxis operiert jedoch im intuitiven Bereich und ist dementsprechend oft emotional geprägt. Debattiert wird hier, wie weit sich das vernünftige Denken von der ursprünglichen Intuition lösen kann bzw. zukünftige Intuitionen durch reflexives Nachdenken beeinflusst werden können.¹⁷

Dieser Sachverhalt gibt jedoch keineswegs Anlass zu einer dualistischen oder konkurrierenden Sichtweise betreffend das Verhältnis von Emotionen und Kognitionen. Emotionen wie Mitleid, aber auch Zorn, sind wichtige Indikatoren für moralisch relevante Ereignisse, über die es sich lohnt, einen ethischen Reflexionsprozess zu beginnen; umgekehrt erscheint es schwer möglich, „vernünftige“ ethische Entscheidungen zu treffen, ohne deren emotionale Wirkung auf die Betroffenen zu berücksichtigen, was eine entsprechende Empathiefähigkeit voraussetzt. So weist Joshua Greene darauf hin, dass PatientInnen mit Hirnläsuren, die deren Fähigkeit zur Empathie beeinträchtigen, zwar in Labortests hohe Werte betreffend Intelligenz, Vernunft und ethischer Argumentationsfähigkeit aufweisen, jedoch im echten Leben kaum vernünftige Entscheidungen treffen, da sie nicht in der Lage sind, in ihren Überlegungen emotionale Aspekte zu berücksichtigen.¹⁸ Emotionen und Kognitionen sind untrennbar miteinander verbunden und stehen keineswegs in einem Konkurrenzverhältnis. Sie sind jedoch in Beziehung zu setzen, wie auch Naurath betont: „Erst das Zusammenfließen affektiver Grundbedingungen mit kognitiv-reflektierender Durchdringung wird dem umfassenden Anliegen ethischer Bildung gerecht.“¹⁹ Dies betrifft auch und gerade ethische Grundwerte: Nach Nussbaum ist selbst die vernünftige Einsicht in Respekt vor dem Leben und Menschenwürde unzureichend und nicht nachhaltig, wenn sie nicht durch Liebe, Anteilnahme und Mitgefühl emotional „unterfüttert“ ist.²⁰

3. Zorn und Ekel als moralische Emotionen

Zorn gehört zu jenen Emotionen, die am klarsten dem moralischen Empfinden zugeordnet werden können. Körperlich ist Zorn mit dem sympathischen Nerven-

17 Vgl. HAIDT, Jonathan / KESEBIR, Selin: Morality, in: FISKE, Susan / GILBERT, Daniel / LINDZEY, Gardner (Hg.): Handbook of Social Psychology, Hoboken: Wiley 2012, 797–832, 802–808. Zur experimentellen Veranschaulichung vgl. v.a. GREENE, Joshua: Moral Tribes. Emotion, Reason, and the Gap between Us and Them, New York: Penguin 2014, 132–146. Greene spricht dabei rationalen Überlegungen einen stärkeren Einfluss zu als Haidt.

18 Vgl. EBD., 142.

19 NAURATH 2010 [Anm. 1], 180.

20 Vgl. NUSSBAUM 2014 [Anm. 11], 569.

system assoziiert, wirkt also aktivierend und führt u.a. zu schnellerem Herzschlag, höherem Blutdruck, Adrenalinausstoß und Muskelkontraktion.²¹ Von Aristoteles angefangen bis zur modernen Moralphysikologie steht Zorn in Verbindung mit Erfahrungen von Ungerechtigkeit, Überschreitung von Grenzen sowie erlittenen Beleidigungen und Verletzungen.²² Zorn stellt sich vor allem bei empfundenem Unrecht ein und wird daher im Besonderen mit dem Prinzip der Gerechtigkeit assoziiert. Das Verhältnis von Moralität und Zorn ist dabei ambivalent: Einerseits motiviert Zorn zur Sanktionierung von unmoralischem Verhalten und zur Verteidigung von bedrohten Personen, weshalb beispielsweise auch Naurath für die Integration einer „konstruktiven Aggressivität“ in moralische Überlegungen plädiert, im Sinne einer „Bereitschaft, an etwas heranzugehen“²³. Andererseits kann sich Zorn zu unkontrollierter, gewalttätiger und zerstörerischer Aggression entwickeln und damit die Grenzen jeder Moral überschreiten. Unklar ist in der Forschung, ob es tatsächlich einen moralisch relevanten Zorn per se gibt, d.h. Menschen immer dann zornig werden, wenn sie eine grobe Übertretung ihrer Maßstäbe für Gerechtigkeit beobachten: Daniel Batson argumentiert, dass sich ‚gerechter Zorn‘ nur dann einstellt, wenn auch eine bestimmte Sympathie bzw. Mitgefühl mit dem Opfer vorliegt, oder eine entschlossene Reaktion von der Person sozial erwartet wird.²⁴ In diesem Fall wäre Zorn moralisch weniger von persönlichen Gerechtigkeitsprinzipien abhängig als vielmehr von der Identität der Opfer einer als ungerecht empfundenen Handlung, und somit primär ein Ausdruck von Empathie, als ein Weg, „Mitgefühl mit dem Opfer zeigen zu können“²⁵. Sekundär wäre gerechter Zorn auch ein Effekt von sozialem Status, und damit kulturell beeinflusst. Letzteres bedeutet für den Kontext ethischen Lernens, dass darauf geachtet werden muss, welche Handlungen in einem sozialen System Statusgewinn erzeugen. Sind es moralische Handlungen, deren UrheberInnen wir besonders ehren, oder werden vielmehr jene bewundert, die sich in anderen, auch amoralischen Bereichen hervortun? Jedenfalls kann ein Nachdenken über Bedingungen, die moralisches Handeln fördern, die Rolle von Statusgewinn und -verlust nicht vernachlässigen.²⁶

-
- 21 Vgl. DUBREUIL, Benoît: Anger and Morality, in: *TOPOI* 34 (2015) 475–482, 476; ebenso vgl. ROZIN, Paul / HAIDT, Jonathan / McCAULEY, Clark: Disgust, in: LEWIS, Michael / HAVILAND-JONES, Jeannette / BARRETT, Lisa (Hg.): *Handbook of Emotions*, New York: Guilford 2008, 757–776, 758.
- 22 Vgl. ROZIN u.a. 1999 [Anm. 7], 575–576.
- 23 Vgl. NAURATH 2010 [Anm. 1], 226.
- 24 Vgl. BATSON, Daniel: What’s Wrong With Morality?, in: *EMOTION REVIEW* 3 (2011) 230–235.
- 25 NAURATH 2010 [Anm. 1], 226.
- 26 Vgl. hierzu die Diskussion zwischen Gertrud Nunner-Winkler (NUNNER-WINKLER 2006 [Anm. 4], 68–70), und Ernst Tugendhat (TUGENDHAT, Ernst: *Erwiderungen*, in: SCARANO, Nico / SUÁREZ, Mauricio (Hg.): *Ernst Tugendhats Ethik. Einwände und Erwiderungen*, München: Beck 2006, 273–312, 278).

Erst seit einigen Jahren genauer erforscht wird der Zusammenhang von moralischem Urteilen und Ekel. Ekel ist eine äußerst komplexe Emotion und kann als eine Art Warn- bzw. Abwehrsystem des Körpers gegen potenziell schädliche Substanzen verstanden werden, etwa durch Erbrechen.²⁷ Im Unterschied zu Zorn ist Ekel mit dem parasympathischen und enterischen Nervensystem verbunden, speziell mit verlangsamtem Herzschlag und dem Empfinden von Übelkeit, und ist auch von kürzerer Dauer.²⁸ Primäre Formen des Ekels, die in hohem Maß kulturell beeinflusst sind, richten sich gegen bestimmte Substanzen, Tiere, Aspekte des menschlichen Körpers sowie Gerüche: Jede körperliche Ausscheidung bzw. jedes körperliche Produkt (mit Ausnahme von Tränen) kann potenziell Ekel erregen, ebenso körperliche Deformationen, Leichen, mangelnde Hygiene, Anzeichen von Krankheiten (besonders an der Haut), weiters auch bestimmte Arten von Nahrung und Gestank verschiedener Art.²⁹ Auch viele sogenannte ‚Phobien‘ basieren nicht auf Furcht, sondern auf Abscheu. Jemand, der an einer Spinnenphobie leidet, fürchtet sich nicht davor, von einer Spinne gebissen zu werden, sondern ekelt sich vielmehr vor ihr. Das Unwohlsein stellt sich auch bei toten oder eingesperrten Spinnen ein, vor denen man sich nicht fürchten muss. Doch menschliches Ekelempfinden geht weit über diese primären Aspekte hinaus. Werden Menschen nach Ekel gefragt, machen sie sehr häufig Angaben über moralische Übertretungen. Genannt werden hier vor allem bestimmte Formen von Sexualität, Gewalt und Missbrauch, aber auch Betrug, Heuchelei oder etwa Rassismus – insgesamt verschiedene Arten von Handlungen, die als Angriff auf die Würde der Person empfunden werden.³⁰ In vergleichenden Experimenten konnte festgestellt werden, dass sich Ekel nicht nur auf materiale Aspekte richtet, sondern tatsächlich auch von als unmoralisch eingestuften Handlungen ausgelöst wird – es kann daher von einer Art ‚moralischem Ekel‘ gesprochen werden.³¹ Bestimmte Handlungen werden als ‚widerlich‘ oder ‚ekelhaft‘ beschrieben, wobei es sich hier nicht nur um Metaphern, sondern um tatsächlich erlebten, auch an Mimik und Körperreaktionen messbaren, Abscheu handelt, dessen Auswirkung auf die moralische Bewertung einer Situation gravierend ist.³² Dies betrifft bestimmte, je nach kultureller Ausprägung, als menschenwidrig eingestufte Handlungen wie Kindesmissbrauch, sexuelle Gewalt, Folter, als ekelhaft empfundener Umgang mit dem menschlichen Körper (hierzu zählen auch Fragen der Bioethik), aber traditionell auch bestimmte

27 Vgl. SCHNALL, Simone u.a.: Disgust as Embodied Moral Judgment, in: PSPB 34/8 (2008) 1096–1109, 1097.

28 Vgl. ROZIN / HAIDT / McCAULEY 2008 [Anm. 21], 758-759.

29 Vgl. ROZIN u.a. 1999 [Anm. 7], 575.

30 Vgl. ROZIN / HAIDT / McCAULEY 2008 [Anm. 21], 762.

31 Vgl. EBD.; ebenso SCHNALL u.a. 2008 [Anm. 27], 1097.

32 Vgl. ROZIN / HAIDT / McCAULEY 2008 [Anm. 21], 758.

sexuelle Praktiken wie Analverkehr und damit verbunden (männliche) Homosexualität. Dabei kommt es zu einer Übertragung des Abscheus von der Handlung auf die handelnde Person, die dann selbst als ‚widerlich‘ gilt. Auch ImmigrantInnen können als Beschmutzung bzw. Bedrohung eines als ‚rein‘ empfundenen Staatsgebietes bzw. ‚Volkskörpers‘ empfunden werden. Weil so empfundene Handlungen als sozial und moralisch ‚kontaminierend‘ wahrgenommen werden, sind deren UrheberInnen besonderer moralischer Ächtung, im Extremfall sogar einer Dehumanisierung ausgesetzt. Auf diese Weise funktioniert letztlich auch die Zuschreibung abscheulicher Taten zu einer spezifischen Gruppe als effizientes Werkzeug der Diskriminierung. Interessant ist hier die Überlegung von Nick Haslam, der zwei verschiedene Arten der Entmenschlichung von Personengruppen differenziert, die von unterschiedlichen Emotionen begleitet sind: Die Reaktion auf als ebenbürtig und konkurrierend angesehene Gruppen ist von Furcht und Zorn begleitet, während jene auf als minderwertig angesehene Gruppen von Ekel begleitet wird, was zu gänzlich anderen Reaktionen, Metaphern und Darstellungen führt.³³ Somit erweist sich auch das Verhältnis von Ekel und Moral als ambivalent: Ekel kann ein wichtiges Element der Ächtung ‚abscheulicher‘ Handlungen und ein Alarmsystem bei Übergriffen gegen die Menschenwürde sein,³⁴ zugleich jedoch auch ein Motor diskriminierender Prozesse gegen ganze Gruppen, denen als ekelhaft oder ‚schmutzig‘ empfundene Handlungen zugesprochen werden bzw. die überhaupt als widerwärtig und als moralische Bedrohung wahrgenommen werden. So lässt sich mit Steven Pinker sagen, dass wir paradoxerweise manchmal „nicht zu wenig Moral besitzen, sondern dass wir zu viel davon haben“³⁵, Menschen also zum Opfer emotional aufgeladener (und vor allem mit Ekel verbundener) Moralvorstellungen werden können. Auf Grund dieser Gefahren sieht Martha Nussbaum die Überwindung von Ekelgefühlen als wesentliche Voraussetzung einer Humanisierung der Gesellschaft an.³⁶

4. Impulse für ethische Bildung

All dies kann ein Impuls für eine ethische Bildung sein, die sich als ‚Bildung‘ und damit als am lernenden Subjekt und seinen Erfahrungen orientiert versteht. Für Weltbilder, die auf rationalisierten und kontrollierten Prozessen aufbauen (damit auch unsere modernen ethischen Konzepte), sind moralische Emotionen höchst problematisch und werden daher gerne aus ethischen Reflexionen ausgeschlos-

33 Vgl. HASLAM, Nick: Dehumanization. An Integrative Review, in: PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY REVIEW 10 (2006) 252–264.

34 Vgl. hierzu den Aufruf des Bioethikers Leon Kass, der dafür plädiert, sich in bioethischen Fragen auch auf eine moralische ‚Weisheit des Abscheus‘ zu verlassen, vgl. KASS, Leon: The Wisdom of Repugnance, in: THE NEW REPUBLIC 216 (1997) 17–26.

35 PINKER, Steven: Das unbeschriebene Blatt. Die moderne Leugnung der menschlichen Natur, Frankfurt: Fischer 2017, 387.

36 Dies auch in expliziter Opposition zu Kass, vgl. NUSSBAUM 2014 [Anm. 11], 388–470.

sen. Affekte wie Ekel oder Zorn können überhaupt per se als unmoralisch verstanden werden.³⁷ Doch für eine konstruktive und lebensnahe ethische Bildung führt am Umgang mit Emotionen kein Weg vorbei. Es geht hier zunächst um eine Anerkennung der wichtigen Rolle, die Emotionen auf moralische Wahrnehmungs-, Bewertungs-, Begründungs- und Entscheidungsprozesse ausüben. Wer glaubt, dass Ethik eine Frage allein rationaler Prozesse ist, täuscht sich – auch über sich selbst. Das Wissen um Emotionen und ihre Wirkungen ist essenziell für das Verstehen eigener und fremder moralischer Ansichten. Ethische Bildung in Verbindung mit Emotionen heißt damit erstens, moralische Emotionen durch positive Erfahrungen zu fördern. Zweitens gilt es auch, Emotionen, die mit negativen moralischen Bewertungen einhergehen, zu reflektieren, sie von ethischen Prinzipien geleitet bewusst zu lenken und gegebenenfalls zu überwinden. Moralische Emotionen sind wichtig und oft nützlich, aber bedürfen einer Einordnung in ethische Konzepte und eines kritischen Bewusstseins.³⁸ Dabei ist aus entwicklungspsychologischer Sicht anzumerken, dass diese Auseinandersetzung nicht erst in der Sekundarstufe, sondern bereits in der späteren Primarstufe beginnen sollte, da sich hier bereits ein moralisches Selbstkonzept entwickelt, wie Krettenauer, Campbell und Hertz ausführen: „If the coordination of children’s moral self-concept with moral emotions counts as an essential feature of the moral self, the moral self is established well before adolescence, viz. in the elementary school years. [...] Thus, middle to late childhood, and not adolescence, might be formative for moral self development.“³⁹

Die Auseinandersetzung mit negativen moralischen Emotionen beginnt zunächst mit Körperwahrnehmung, mit dem Lernen, auf Körperreaktionen zu achten und sie zu versprachlichen. Emotionale Prozesse sind grundlegend verkörperte Prozesse:⁴⁰ Emotionen sind untrennbar verbunden mit körperlichen Reaktionen des Nervensystems, mit steigendem oder sinkendem Herzrhythmus und Blutdruck, Übelkeit, Ausschüttung von Hormonen, Muskelkontraktionen, Hautkribbeln, Regungen des enterischen Nervensystems („Bauchempfinden“) oder der Verengung von Blutgefäßen: Es gilt daher beim Auftreten eines Gefühls zu fragen: „Wie fühlt es sich an? Gibt es einen Ort in deinem Körper, in dem du dieses Gefühl spüren kannst? Was sagt dir dein Atem, dein Herzschlag, deine Stimme oder deine

37 Man mag spekulieren, ob ein Ausschluss von Aggressionen oder Ekelempfindungen aus dem moralischen Diskurs und eine fehlende konstruktive Auseinandersetzung mit diesen starken Impulsen in einem Konnex zu jugendlichen Kanalisierungen dieser Emotionen stehen, wie etwa Autoaggressionen, Gewaltspielen oder Abscheu gegen den eigenen Körper.

38 Vgl. SCHNALL u.a. 2008 [Anm. 27], 1107.

39 KRETTENAUER, Tobias / CAMPBELL, Samantha / HERTZ, Steven: Moral emotions and the development of the moral self in childhood, in: EUROPEAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 10/2 (2013) 159–173, 171.

40 Vgl. SCHNALL u.a. 2008 [Anm. 27], 1106.

Körperwärme zu diesem Gefühl?“⁴¹ Mit der Wahrnehmung kann dann auch eine Emotionsregulation geübt werden. Die Emotionsregulation betrifft dabei nicht nur, wie bei Naurath, negative Emotionen wie Aggression oder Angst, sondern muss gerade auch da geübt werden, wo sich positiv wertende Emotionen bei Ereignissen einstellen, die nach ethischen Gesichtspunkten fragwürdig sind, wenn z.B. jemand Freude beim Anblick einer Misshandlung und Entwürdigung von (bestimmten) Menschen empfindet.

Ein weiterer Zugang in der Auseinandersetzung mit negativen moralischen Emotionen ist Biographiearbeit. Hierbei können SchülerInnen sich anhand einzelner Emotionen zurückerinnern: In welchen Situationen, bei welchen Erfahrungen habe ich diese Emotion besonders intensiv erfahren? Welche bleibenden Eindrücke hat diese Erfahrung bei mir hinterlassen? Warum ist diese Erfahrung (oder auch eine bestimmte Person) mit diesen Emotionen verbunden? ... Der Hintergrund dafür ist die Tatsache, dass Emotionen eine spezifische biographische Färbung haben, die das (moralische) Empfinden individuell beeinflussen, wie Nussbaum ausführt: „Emotionen haben eine Geschichte. Neue Objekte für Liebe, Wut und Angst tragen die Spuren früherer [...]. Offenbar muss also jede Erfassung von Gefühlen im Zusammenhang mit ethischen Normen diese biographischen Gegebenheiten berücksichtigen und fragen, ob es in der Geschichte des Kindes Ereignisse gibt, die seine Gefühle unter dem Gesichtspunkt der Ethik intrinsisch problematisch machen, und ob es andere gibt, die eine ethische Haltung unterstützen.“⁴² Auf diese Weise ist es ebenfalls möglich, die Unmittelbarkeit von Emotionen abzuschwächen und kontextuell und individuell zu reflektieren, um besser und konstruktiver mit ihnen umgehen zu lernen, oder sie sogar zu verändern. Man wird sich klarer darüber, dass das individuelle Erleben von Emotionen eine Geschichte hat und nicht einfach naturgegeben ist.

Auch das Grundanliegen der Ethik, die Begründung von Moral auf Basis allgemein nachvollziehbarer und vernünftiger Argumentation, leistet einen wesentlichen Beitrag zum Umgang mit negativen moralischen Emotionen, wenn sie sich dieser Bedeutung bewusst ist. Moralische Gefühle und Werturteile stimmen nicht immer überein, und rationale Überlegungen können Emotionen verändern oder sich zumindest über sie hinwegsetzen. Schule als Ort ethischer Bildung bietet die im Alltag oft nicht vorhandene Möglichkeit, seine Werturteile in Frage stellen zu lassen: Die Lehrperson ist in der Lage, SchülerInnen durch kritische Anfragen und Forderung nach Begründung vom ‚System 1‘ ins ‚System 2‘ zu bringen und den

41 NAURATH 2010 [Anm. 1], 262.

42 NUSSBAUM, Martha: Emotionen und der Ursprung der Moral, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt: Suhrkamp 2000, 82–115, 83.

alltäglichen, affektiven moralischen ‚Autopiloten‘ zu deaktivieren. Nun kann die Tragfähigkeit und Sinnhaftigkeit des ‚Bauchgefühls‘ nach dem Vorbild eines sokratischen Gesprächs geprüft werden. Situationen, Personen und Handlungen sowie die durch sie evozierten Gefühle und moralische Urteile werden einer vernünftigen Reflexion unterzogen und moralische Empfindungen und Urteile können dadurch verändert werden. Dies scheint jedoch nicht für alle Emotionen in gleichem Maß zu gelten. Nach Haidt e.a. ist eine Reevaluierung von Zorn sehr gut möglich, während Ekel weitaus tiefer in der Person verankert ist: „Whereas ratings of disgust did not change during reevaluation, anger [...] was decreased and this change in emotion predicted a change in moral judgment. These findings suggest that moral anger is a more flexible emotion that is sensitive to context, whereas moral disgust appears to be less so.“⁴³ Auch diese Einsicht weist wiederum darauf hin, dass Ekel eine bislang unterschätzte Rolle in der Auseinandersetzung mit moralischem Urteilen einnimmt. Auch wenn sich keine und nur wenig Veränderung des Ekelgefühls einstellt, ist es dennoch möglich, es durch vernünftige Reflexion quasi zu ‚überstimmen‘: Der moralische Ekel kann bestehen bleiben und eine Person trotzdem rational ein anderes moralisches Urteil fällen. Auch wenn es also nicht immer möglich ist, Emotionen zu verändern oder zu revidieren, bleibt man ihnen nicht ausgeliefert, wenn eine rationale Auseinandersetzung selbst begonnen oder angeregt und eingefordert wird. So kann eine Person zur Einsicht kommen, dass sie etwas zwar als ekelhaft empfindet, aber diese Empfindung irrational oder unethisch ist, so dass es dennoch zu einer Haltung von Toleranz oder Akzeptanz kommen kann.

Rationale ethische Reflexion und abstrakte Prinzipien bleiben daher notwendig als Maßstab für die Bewertung von moralischen Emotionen, für deren Ausrichtung und Korrektur. Umgekehrt sind aber ohne emotionale Basis ein ‚Sitz im Leben‘ und ein persönliches Engagement für ethische Fragen schwer denkbar, so wie auch Konzepte der Menschenwürde oder der Tierethik nicht ohne emotionale Verankerung im Mitgefühl angesichts des Leids auskommen, ja ohne dieses möglicherweise nicht einmal entwickelt worden wären. Moralische Intuitionen und Emotionen sind wertvolle Heuristiken für die Orientierung im Alltag. In moralischen Konfliktsituationen oder Debatten sind sie jedoch versagensanfällig bzw. können einen Diskurs verunmöglichen. Hier ist es notwendig, sich auf rationaler Ebene in Frage stellen zu lassen und Begründungen zu finden, und gegebenenfalls die Unzulänglichkeit mancher Gefühlsreaktionen anzuerkennen und sich über sie hinwegzusetzen.

43 Haidt, Jonathan u.a.: Moral Foundations Theory. The Pragmatic Validity of Moral Pluralism, in: *ADVANCES IN EXPERIMENTAL SOCIAL PSYCHOLOGY* 47 (2013) 55–130, 90.

Umgekehrt bilden Emotionen ein notwendiges Gegengewicht zu rein rationalem ethischem Kalkül, welches Mitgefühl, emotionale Wirkungen u.ä. ausschließt und reine Kosten-Nutzen-Erwägungen nach sich zieht. Moralische Emotionen beinhalten dennoch Gefahren, wenn sie manipuliert und gelenkt werden, was die Schulung von Achtsamkeit und Reflexionsfähigkeit erfordert. Ethisches Lernen ist damit immer auch emotionales Lernen und Einübung darin, eigene und (kulturell bedingt) fremde Emotionen zu verstehen, sie zu spüren und mit ihnen umzugehen, dabei zu reflektieren, worauf sie sich richten und ob diese Ausrichtung nach ethischen Prinzipien verwerflich oder berechtigt ist. Dies verlangt Anstrengung und Wille, da es herausfordernd ist, sich einer auftretenden moralischen Emotion nicht hinzugeben, wenn diese im Hinblick auf ethische Grundwerte fehlgeleitet ist. Es gilt, sich stets bewusst zu werden, „dass das moralische Empfinden voller Fallen steckt und anfällig für systematische Fehler ist – moralische Täuschungen gewissermaßen –, genauso wie unsere anderen Fähigkeiten.“⁴⁴

44 PINKER 2017 [Anm. 35], 388.

Wie lässt sich die Urteilskompetenz für den Islamischen Religionsunterricht ‚islamisch‘ begründen?

Der Autor

Musa **Bağrac**, Lehrer für Islamischen Religionsunterricht, Pädagogik, Sozialwissenschaften und Praktische Philosophie an einer Gesamtschule in Nordrhein Westfalen (Deutschland); Vorsitzender des Verbandes der Islamlehrer/innen e.V.

Musa Bağrac
Geschwister-Scholl-Gesamtschule Lünen
Holtgrevenstraße 2-6
D-44532 Lünen
e-mail: bagrac@gmx.de



Wie lässt sich die Urteilskompetenz für den Islamischen Religionsunterricht ‚islamisch‘ begründen?

Abstract

Dieser Aufsatz erörtert die Frage, wie Urteilskompetenz für den islamischen Religionsunterricht durch die islamische Ideengeschichte begründet werden kann.

Dazu werden das koranische Konzept zur Vernunft, die Sichtweise der Theologieschule der Maturidiyya, zu der heute die Mehrheit der türkischstämmigen Muslime z.B. in Deutschland gehört sowie die Ideen der islamischen Philosophen zur Vernunft herangezogen. Gegen Ende des Aufsatzes werden die islamischen Vorstellungen mit modernen Bildungstheorien verglichen und abschließend diskutiert, wie die bisher dargestellte Vorstellung zur Vernunft auf die Schule übertragen im Unterricht operationalisiert werden kann. In der Schlussbetrachtung werden mögliche Aspekte einer noch zu entwickelnden islamischen Religionsdidaktik umrissen.

Schlagerworte: Islamischer Religionsunterricht – Philosophie – Urteilskompetenz – Islamische Ideengeschichte – Bildungstheorien

How can the judgmental competence for Islamic religious education be justified „Islamic“?

This essay discusses the question of how judgmental competence for Islamic religious instruction can be justified by the Islamic history of ideas.

In addition, we focus on the Qur'anic concept of reason, the view of the theological school of the Maturidiyya, to which today the majority of Turkish Muslims (for example in Germany) belong. We also take a look on the ideas of the Islamic philosophers to reason. Towards the end of the essay, the Islamic ideas are compared with modern educational theories and finally discussed how the previously presented concept of reason can be operationalized in the classroom. In the final analysis, possible aspects of a still to be developed Islamic religious didactics are outlined.

Keywords: Islamic religious education – philosophy – judgemental competence – Islamic history of ideas – educational theories

1. Einleitung

Der schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag visiert laut den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz in Deutschland den/die mündige/n BürgerIn an, damit diese/r an der Gesellschaft teilhaben kann. Dafür soll die Schule u.a. Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (Kompetenzen) vermitteln, zum selbstständigen kritischen Urteil und zum eigenverantwortlichen Handeln befähigen sowie zur Freiheit und Demokratie erziehen.¹ Diese Bildungsziele sind allgemein und gelten auch für den Religionsunterricht. In diesem Sinne wird Bildung als Hinführung zur Mündigkeit verstanden. Auf Schule übertragen sollte mit dem KMK-Beschluss die Mündigkeit durch die übergeordneten (Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungs-)Kompetenzen erlangt werden.

In der Kopplung der übergeordneten Kompetenzen mit den obligatorischen Inhaltsfeldern ergeben sich konkretisierte Kompetenzerwartungen, die sich als Sach- und Urteilskompetenz (kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten) herauskristallisieren, die im Kernlehrplan (KLP) für die einzelnen Fächer näher beschrieben werden. Das ist der Lernerfolgskontrolle geschuldet, die Sach- und Urteilskompetenz jederzeit überprüfen kann, nicht aber Werte, Haltungen und Handlungen, obwohl die letzteren genauso zur religiösen Bildung gehören, und sich dennoch der unmittelbaren Leistungsbewertung entziehen. In Anlehnung an die Begrifflichkeiten der lern- und lehrtheoretischen Didaktik von Paul Heimann kann dies auch so festgehalten werden, dass im schulischen Unterricht der kognitiv-aktive Aspekt (Denken) bewertet werden kann, nicht aber der pragmatisch-dynamische (Wollen) und der pathisch-affektive (Fühlen).² Daher gilt als oberstes Ziel der religiösen Bildung, die LernerInnen zum rationalen Zugang zu religiösen Weltdeutungen und Lebensweisen zu befähigen, wenn sie sich bildungstheoretisch nicht disqualifizieren möchte.³ Im KLP für den Islamischen Religionsunterricht (IRU) Sek. II in NRW werden die Sach- und Urteilskompetenz folgendermaßen beschrieben: Die Fähigkeit, religiöse Sachverhalte zu beschreiben und zu deuten, verschiedene Wahrheits- und Wirklichkeitskonzepte zu unterscheiden und zu erschließen. Diese kritisch zu erörtern sowie ein eigenes reflektiert begründetes Urteil zu formulie-

1 KULTUSMINISTERKONFERENZ: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, in: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [abgerufen am 01.05.2018].

2 STROSS, Anette M.: Bildungsstandards auf dem Boden eines bildungspolitischen Pragmatismus oder radikaler Skepsis. Anmerkungen aus Sicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, in: HOLLING, Agnes / OCKEL, Eberhard / SIEDENBIEDEL, Robert (Hg.): Identität als Lebensthema. Festschrift für Arnold Schäfer, Langförden: Geest-Verlag 2007, 193–208, 206.

3 KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004 [Anm. 1].

ren. Die Sach- und Urteilskompetenz soll letztlich auch das soziale, politische, moralische und religiöse Handeln gewährleisten.⁴

Das Programm der kompetenzorientierten Wende⁵ des schulischen Unterrichts könnte man auch folgendermaßen zusammenfassen: Der Gegenstand des Unterrichts sind nicht Inhalte, sondern das Bewusstsein der SchülerInnen. Der/die SchülerIn rückt ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens und wird angehalten, einen eigenen, kriteriengeleitet begründeten Standpunkt zu vertreten. Er/sie soll hierbei kein/e bloße/r TrägerIn von Wissen sein, sondern ein Bewusstsein entwickeln, Wissen in Können zu transferieren, um künftig als mündige/r BürgerIn vielfältige Herausforderungen selbstbestimmt zu meistern.

Während Inhalte durch Lehrkräfte bzw. Lehrpläne vorgegeben werden und über die didaktischen Prinzipien der SchülerInnen- und Problemorientierung erschlossen werden müssen, muss ein Urteil individuell und prozessbezogen entwickelt werden. Hierfür braucht es Zutrauen der LehrerInnen zu den SchülerInnen, um ihnen in der Schule einen Bewegungsraum zum eigenständigen religiösen Denken und Urteilen zu ermöglichen.⁶ Die Urteilskompetenz ist stark subjektgebunden und bedarf daher einer anthropologischen Perspektive im schulischen Religionsunterricht, die das Urteilen als Grundaufgabe des Menschseins betrachtet.⁷ Laut dem aktuellen IRU-Kernlehrplan für die Sekundarstufe (Sek.) I und II gehört die Urteilskompetenz zu den grundlegenden religiösen Kompetenzen, die je nach kognitiver Entwicklung der SchülerInnen kontinuierlich ergänzt, erweitert und vertieft wird. Durch diesen spiralförmig bzw. kumulativ angelegten Prozess wird die Entwicklung einer authentischen religiösen Identität ermöglicht, die die SchülerInnen „zu einer Selbstdeutung vor dem Religiösen“⁸ befähigt. Damit bezweckt die religiöse Bildung, auch zu einer „tragfähigen Lebensorientierung“⁹ durch religiös motivierte Antworten beizutragen.

4 SCHULMINISTERIUM, NRW: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in NRW. Islamischer Religionsunterricht, in: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ir/KLP_GOSt_Islamischer_Religionsunterricht.pdf [abgerufen am 01.05.2018].

5 Einige KritikerInnen der Kompetenzorientierung weisen darauf hin, dass damit die Ausbildung bestimmter ökonomisch verwertbarer Tätigkeiten anvisiert werde und sie daher diametral zur Mündigkeit stehe.

6 BEHR, Harry Harun: Islamischer Religionsunterricht in der Kollegstufe, in: VON DER VELDEN, Frank / BEHR, Harry Harun / HAUSSMANN, Werner (Hg.): Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe, Göttingen: V&R unipress 2013, 17–40, 34.

7 SCHOBERTH, Ingrid (Hg.): Urteilen lernen II. Ästhetische, politische und eschatologische Perspektiven moralischer Urteilsbildung im interdisziplinären Diskurs, Göttingen: V&R unipress 2014, 7–22, 10.

8 VON DER VELDEN, Frank / BEHR, Harry Harun / HAUSSMANN, Werner (Hg.): Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe, Göttingen: V&R unipress 2013, 9–14, 9.

9 SCHULMINISTERIUM, NRW: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium/Gesamtschule in NRW. Islamischer Religionsunterricht, in: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/IRU/5026_KLP-SI-Islamischer_Religionsunterricht_online-Endfassung.pdf [abgerufen am 08.08.2018].

Die Kompetenzorientierung in der Sek. I bleibt für die Sek. II anschlussfähig. Denn SchülerInnen müssen in der Oberstufe befähigt werden, sich mit abstrakteren Fragen wie Theodizee, Gerechtigkeit, Vernunft, Freiheit, Gottesvorstellung und Menschenbildern selbstbestimmt und differenziert auseinanderzusetzen, die in der islamischen Ideengeschichte kontrovers diskutiert werden.¹⁰

Für die LehrerInnen stellt sich dabei die Frage, wie Lernprozesse so geplant und arrangiert werden können, dass die SchülerInnen Urteilskompetenz entwickeln, d.h. das Urteilen lernen, üben, ausbilden und auch Widersprüche aushalten. Interessant wird der Prozess des Urteilens vor dem Hintergrund eines ‚islamischen‘ Blicks.

2. Problemaufriss

Der islamische Religionsunterricht findet in der Schule statt und bleibt damit dem öffentlichen Bildungsauftrag verbunden; die Glaubensprinzipien bleiben weiterhin in der Verantwortung der islamischen Religionsgemeinschaft. Deshalb sollte ein Urteilen im IRU auch ‚islamisch‘ begründet werden, also von einem archimedischen Punkt in der Religion gewonnen werden.¹¹ Der IRU möchte aber damit nicht wie die Gemeindepädagogik religiös sozialisieren, sondern primär die SchülerInnen unter Beachtung des Überwältigungsverbots und Kontroversitätsgebots in religiösen Phänomenen urteils- und letztlich auch partizipationsfähig machen, was für die Zukunftsfähigkeit des konfessionellen IRU grundlegend ist.¹² Ein Fach wie der IRU ist auf Grund seiner konfessionellen Positionalität besonders angehalten, sich pädagogisch-bildungstheoretisch auszuweisen und zu legitimieren.¹³ Die in Deutschland bekannten islamischen Religionspädagogen Khorchide, Behr, Sarikaya und Ucar halten hierzu das kritische und reflexive Denken als Ziel des IRU fest.¹⁴ Konkret werden hier Bildungsstandards (Reflexivität, Kritikfähigkeit) zur Erreichung der Urteilskompetenz formuliert. Es ist bekannt, dass der Islam die

10 SCHULMINISTERIUM, NRW: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in NRW. Islamischer Religionsunterricht, in: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ir/KLP_GOSt_Islamischer_Religionsunterricht.pdf [abgerufen am 01.05.2018].

11 Damit würde auch gewährleistet werden, dass diese in Deutschland organisierten und als Ansprechpartner für den IRU geltenden islamischen Religionsgemeinden (DITIB, VIKZ, IRD & ZMD) akzeptiert werden. Eine Rechtfertigung durch die ‚islamische‘ Tradition entkräftet zudem den Verdacht einer Reform des Islams, die unter hiesigen traditionellen MuslimInnen als eine Veränderung der Grundsätze ihrer Religion verstanden wird, statt einer Aktualisierung bzw. Modernisierung.

12 Der KLP IRU Sek I besagt ausdrücklich, dass Glaubenshaltungen nicht in die Beurteilung einfließen dürfen. Vgl. SCHULMINISTERIUM 2014 [Anm. 9].

13 BENNER, Dietrich: Religion im Kontext öffentlicher Bildung und Erziehung, in: MÜLLER, Stefan / SANDER, Wolfgang (Hg.): Bildung in der postsäkularen Gesellschaft, Weinheim: Beltz Juventa, 144–162.

14 YAVUZCAN, Ismail H.: Urteilskompetenz im Islamischen Religionsunterricht. Eine globale Herausforderung?, in: POLAT, Mizrap (Hg.): Religionen im Zeitalter der Globalisierung, Frankfurt: Peter Lang 2014, 111–130. Bzgl. Sarikaya, nicht veröffentlichter Vortrag: ‚Entwicklung zu einer mündigen Identität als Prinzip der islamischen Religionspädagogik‘, 2013 an der Universität Gießen im Workshop ‚Anthropologische Grundlagen und Prinzipien der islamischen Bildung‘ gehalten.

Menschen zum tieferen Nachdenken (*tafakkur*) motiviert und von ihnen ein religiöses Verständnis¹⁵ bzw. Bewusstsein über das Sein einfordert. Ein solches religiöses Bewusstsein wird von verschiedenen islamischen Gelehrten formuliert. Beispielsweise versteht Muhammed Iqbal (1877-1938) darunter eine kognitive Metakompetenz, die die vielfältigen Beziehungen des Menschen zu Gott und zum Universum vergegenwärtigt und reflektiert.¹⁶ Dennoch bleibt hier die Frage offen, wie denn eine ‚islamische‘ Begründung einer solchen Urteilskompetenz aussehen soll. Der muslimische Religionspädagoge Ismail H. Yavuzcan geht von der schulischen Realität aus und begründet seinen Ansatz zur Urteilsbildung mit dem Blick auf die Geschichts- und Politikdidaktik, indem er zwischen Sach- und Werturteil¹⁷ bzw. zwischen Zweck- und Wertrationalität unterscheidet.¹⁸ Meines Erachtens ist dieser Ansatz wichtig und richtig und kann und sollte im IRU vielfältig eingesetzt werden, insbesondere wenn kontroverse gesellschaftlich-politische Aspekte der islamischen Geschichte und Gegenwart thematisiert werden.

Gleichzeitig gilt weiterhin, das Augenmerk auf die Begründung der Urteilskompetenz für den IRU zu legen. Denn erst mit einer Herleitung wird die Urteilskompetenz ‚islamisch‘ legitimiert und damit möglicherweise die Basis für die Entwicklung einer ‚islamischen‘ Fachdidaktik gelegt. Daher werde ich in dieser Arbeit den Fokus hierauf legen. Dabei diskutiere ich die Fragen, ob die islamische Ideengeschichte so etwas wie eine Urteilskompetenz kennt und wenn ja, welcher Stellenwert ihr eingeräumt wurde und in wieweit sie sich mit modernen Ansichten erklären und vereinbaren lässt. Bei der Diskussion der Herleitung wird man erkennen, dass diese Fragestellung über den IRU hinaus eine besondere Bedeutung für die Entwicklung eines religiösen Denkens für MuslimInnen in Deutschland spielen kann. Ich bin zuversichtlich, dass ein vernünftiger Zugang zum Glauben MuslimInnen befähigen kann, mit Herausforderungen der (Post)Moderne produktiv umzugehen. Während ein ‚irrationaler‘ Glaube sich im Fanatismus oder Mystizismus verirrt und sich vom Leben abwendet, verliert sich eine ‚ungläubige‘, also im religiösen Sinne sinnentleerte, instrumentelle Vernunft im Labyrinth des Lebens und wendet sich vom Göttlichen ab. Die Lösung ist, einen Mittelweg zwischen Vernunft und Glaube zu finden. Die Konstruktion eines weltzugewandten religiösen Bewusstseins kann die MuslimInnen befähigen, der Orientierungslosigkeit dieser Zeit mit einer kohärenten Persönlichkeit auf Augenhöhe zu begegnen. Eine sol-

15 ÇAMDIBI, H. Mahmut: *Din Eğitiminin Temel Meseleleri*, İstanbul: İVAF 1994, 62–65.

16 IQBAL, Muhammed: *Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam*, Berlin: Verlag Hans Schiler 2003, 32.

17 Diese Unterscheidung ist dem modernen Vernunftverständnis geschuldet. Im Folgenden werden zwar auch in islamischen Quellen auf ähnliche Ausführungen hingewiesen, diese sind als retropektivische Konstruktionen zu verstehen.

18 YAVUZCAN, Ismail H.: *Urteilskompetenz im Islamischen Religionsunterricht. Eine globale Herausforderung?*, in: POLAT, Mizrap (Hg.): *Religionen im Zeitalter der Globalisierung*, Frankfurt: Peter Lang 2014, 111–130.

che produktive Begegnung bzw. Neuorientierung können wir auch als religiöse Mündigkeit verstehen. Eine Befürchtung, dass der Vernunftgebrauch im islamischen Religionsunterricht nicht zwangsläufig zum erwünschten sinnhaften Resultat führe, ist nicht begründet, wenn man den Qur'ān wie islamische Gelehrte des Mittelalters als Auftrag, der menschlichen Vernunft zu vertrauen, versteht, so der Münsteraner Religionspädagoge Khorchide.¹⁹ Zwar sind alle Menschen im Besitz der Vernunft, doch der richtige Umgang mit ihr im Angesicht der existenziellen Frage nach der eigenen Endlichkeit und der göttlichen Transzendenz muss zunächst in der Schule geübt und gelernt werden.²⁰ Doch bis dahin scheint es, dass die seit einem halben Jahrtausend stagnierende islamische Ideengeschichte für viele MuslimInnen ein längst vergessener und verschütteter Wissensschatz bleiben wird, der auf eine Aktualisierung durch gegenwärtige Forschungen im Westen wartet.²¹

Hierzu möchte ich vorausschicken, dass in der islamischen Ideengeschichte auch die Frage nach Wissen, Denken und Vernunft kontrovers diskutiert wurde. Daher erscheint die folgende chronologische Herangehensweise dem Thema angemessen: Zunächst werden die Begriffe Wissen, Denken und Vernunft nach dem Qur'ān ermittelt, damit ihr Bedeutungshorizont umrissen wird. Dann wird die Entwicklungsphase der theologischen Schulen, in denen diese Begriffe Hauptdiskussionsgegenstand waren, erörtert, damit hierdurch die Begründung vonseiten der unterschiedlichen theologischen Richtungen verdeutlicht wird. Abschließend wird die Perspektive der islamischen Philosophie, die MuslimInnen bis heute prägt, herangezogen, da diese in der Synthese aus tradiertem säkularem und aktuellem religiösem Wissen veranschaulicht, wie das Denken zustande kommt. Diese Prägung wird letztlich in Bezug zur schulischen Realität gesetzt. Zunächst aber zur Bedeutung der Vernunft im Islam.

3. Bedeutung des Wissens und Denkens in der islamischen Ideengeschichte

Wie die allgemeine Kompetenzorientierung des IRU aus der Idee des islamischen Konzepts von Wissen und Handlung hergeleitet wurde, wurde in einer früheren Veröffentlichung gezeigt.²² Zur genaueren Untersuchung der religiösen Begrün-

19 Khorchide, Mouhanad: *Gott glaubt an den Menschen. Mit dem Islam zu einem neuen Humanismus*, Freiburg: Herder 2015, 36–37.

20 Ladenthin, Volker: *Voraussetzungen und Perspektiven religiöser Bildung*, in: Müller, Stefan / Sander, Wolfgang (Hg.): *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft*, Weinheim: Juventa 2018, 163–177.

21 Iqbal, Muhammed: *Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam*, Berlin: Verlag Hans Schiler 2003, 30.

22 Bağraç, Musa: *Kompetenzorientierung des Islamunterrichts*, in: *Hikma* 6 (2013) 66–79.

dungen der Urteilskompetenz wird das Augenmerk diesmal auf die Bedeutung von Wissen und Denken im Islam bzw. auf die Transformation des Wissens zum religiösen Denken gerichtet. Dazu wird zunächst der Qur'ān als die islamische Primärquelle und dann nacheinander die islamische Theologie und Philosophie herangezogen.

3.1 Vernunft (Wissen und Denken) im Qur'ān

In der Fachliteratur wird der arabische Begriff 'aql oft mit Vernunft oder Verstand übersetzt. Im deutschsprachigen Raum werden diese beiden Begriffe meist synonym verwendet; in mancher Literatur tauchen aber gewisse Unterscheidungsmerkmale auf.²³ Im Allgemeinen lässt sich 'aql als Denkvermögen, Denkfähigkeit oder kurz als Vernunft des Menschen verstehen.²⁴ Unter 'aql werden meist auch die Begriffe Wissen²⁵ und Denken gefasst.²⁶

Als einer der Schlüsselbegriffe des Qur'āns bedeutet 'aql der ursprünglichen Begriffsbestimmung nach etwas (fest)binden, (fest)halten, sichern, verstehen, (be)greifen und (be)schützen.²⁷ Der türkische Religionsphilosoph Mehmet S. Aydın versteht indessen den Begriff 'aql als allgemeine Umrahmung, als Bindung der Welt zu Gott.²⁸ Nach Seyyed Hossein Nasr ist der islamische 'aql nicht gleichzusetzen mit der rationalistischen Vernunft in der westlichen Philosophie.²⁹ Denn der Rationalismus verwerfe jede Art von Religion und unterstütze ein Auflehnen gegen das Göttliche.³⁰ Die von Nasr als Tatsache hingestellte Behauptung überzeugt nicht, da sie von der verbreiteten Idee ausgeht, es gebe eine ‚islamische Vernunft‘, die sich z.B. von der Vernunft der Moderne abgrenze. Der Vernunftgebrauch lässt sich im Sinne der menschlichen Erkenntnisfähigkeit als eine grundlegende anthropologische Notwendigkeit konstatieren. Zumal die Vernunft mit

-
- 23 Immanuel Kant bspw. unterscheidet zwischen Vernunft und Verstand, indem er Vernunft als das „obere“ und Verstand als das „niedere“ Erkenntnisvermögen bezeichnet. Vgl. Vernunft, in: Der Brockhaus, Philosophie. Ideen, Denker und Begriffe, Mannheim: FA Brockhaus 2004, 351–352. Eine ähnliche Unterscheidung macht auch die islamische Philosophie, die Vernunft als 'aql bezeichnet und Verstand als dihn. Vgl. dazu TAŞCI, Özcan: Kant'ın Vernunft (akıl) ve Verstand (zihin) arasında yaptığı ayrımın Kelam'daki izlerine dair bir araştırma, in: DİNİBİLİMLERİ AKADEMİK ARAŞTIRMA DERGİSİ VI/4 (2006) 195–216, 197–199.
- 24 POYA, Abbas: İjtihad, Scharia und Vernunft, in: SCHNEIDERS, Thorsten (Hg), Islamverherrlichung. Wenn die Kritik zum Tabu wird, Wiesbaden: Springer VS 2010, 83–93, 86–87.
- 25 Wissen ist die Synthese von Kenntnissen, die die Vernunft via Denken gebildet hat. Vgl. BALOĞLU, Adnan Bülent: Doğru Bilgi Tanımına Ulaşma Çabası: Ebu'l Mu'in En-Nesefti Örneği, in: D.E.Ü. İLAHIYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ XVIII (2003) 3–20, 19.
- 26 Im Qur'ān werden auch Synonyme Begriffe zu 'aql verwendet, u.a. nuṭq-mantıq (Logos-Logik), qalb (Herz), fu'ād (fühlendes Herz), lubb (reine Vernunft), baṣīra (Einsicht), tafakkur (Nachdenken), taḍakkur (Erinnern), tadabbur (Bedenken), fiqh (Einsicht), idrāk (Begreifen), fahm (Verstehen), 'ilm (Wissen).
- 27 ŞENTÜRK, Mustafa: Kur'an'da akıl, İstanbul: Yeni Zamanlar 2004, 24.
- 28 GÜNDEM, Mehmet: AYDIN, Mehmet S. Aydın ile Çe Kritik Bakış. Din-Felsefe-Laiklik, İstanbul: İyi Adam 1999, 217.
- 29 NASR, Seyyed Hossein: Intellect and Intuition: Their Relationship from the Islamic Perspective, in: STUDIES IN COMPARATIVE RELIGION 13/1-2 (1979) 4., in: <http://www.studiesincomparativereligion.com/uploads/articlepdfs/334.pdf> [abgerufen am 01.05.2018].
- 30 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 33.

jedem neuen Wissen und neueren Wegen des Denkens einem ständigen Fortschritt ausgesetzt ist.³¹ Daher ist der Begriffsgebrauch ‚islamische Vernunft‘ im Folgenden im technischen Sinne zu verstehen und die darin enthaltenen Unterschiede entsprechend als historische Formen. Dem Qur‘ān ist der Begriff ‘aql als Substantiv, wie ihn TheologInnen und PhilosophInnen häufig gebrauchen, nicht bekannt. Im Qur‘ān kommt ‘aql nur als Verb vor, und zwar in 30 Kapiteln in insgesamt 49 Versen.³² Darum wird sie auch nicht statisch, sondern dynamisch und handlungsorientiert verstanden. Gemäß der qur‘ānischen Offenbarungschronologie findet sich außerdem eine stufenweise Entwicklung des ‘aql: Während in den mekkanischen Suren auf Naturphänomene und historische Vorkommnisse sowie auf das Jenseits und Handlungspraxis hingewiesen wird, betonen die medinensichen Suren die sozialen Ereignisse und deren Auswirkungen auf die Persönlichkeit.³³ Mit der stufenweisen Entwicklung des ‘aql kann intendiert sein, dass in der mekkanischen Zeit die Vernunft zum Glauben führen sollte, während sie in der medinensichen Zeit die Aufgabe hatte, den Glauben durch Reflexion und Nachdenken zu vertiefen. Wie dem auch sei: Die Vernunft zeichnet den Menschen gegenüber anderen Geschöpfen aus, weil sie ein notwendiges Kriterium für das Verstehen und Begreifen der Offenbarung sowie für verantwortliches und moralisches Handeln ist. Somit richten sich die offenbarten (verbalen) und erschaffenen (nonverbalen) Verse (*ayat*, Zeichen³⁴) an die Vernunft des Menschen.³⁵

Der qur‘ānische Stil regt durch Beweisführung (*istidlāl*) zum Denken an. Er bezweckt damit, den Sinn der Dinge verständlich zu machen und diese Kenntnisse förderlich für den menschlichen Willen einzusetzen.³⁶ Die Offenbarung hat somit die menschliche Vernunft zur Adressatin.³⁷ Schon das Rezitieren des Qur‘āns wird unter MuslimInnen als Gottesdienst akzeptiert; möglicherweise ist damit auch das (Nach)Denken und Verstehen (*ta‘aqqul: tafakkur, tadabbur, taḍakkur*

31 IQBAL, Muhammed: Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam, Berlin: Verlag Hans Schiler 2003, 23.

32 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 13. DURUR, Mehmet Ali: Kuran’ı Kerim’de A-K-L (ع ك ل) Kelimesi. Semantik Tahlil ve İslam Düşüncesinde Teşekkül Eden Akıl Anlayışlarıyla Bir Mukayese, in: HIKMET YURDU 8/16 (2015) 181–211, 182.

33 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 140–141.

34 Mit Zeichen (arab. āyat) werden auch Naturphänomene bezeichnet, die den Menschen zum Denken anleiten und Zweifel ausräumen sollen, um sie zur Gewissheit (*yaqīn*) und zum Glauben (*īmān*) zu führen. Vgl. IZUSTU, Toshihiko: Kur’an’da Allah ve İnsan, Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi 1975, 7–8.

35 Offenbarung und Natur werden im islamischen Verständnis als Manifestationen der Wesenseigenschaften Gottes verstanden. Qur‘ān gilt darin als offenbartes Universum und die Natur als erschaffener Qur‘ān. Mittels seiner Eigenschaften al-İrādah (Wille) und al-Qudra (Macht) hat Gott die Schöpfung hervorgebracht und durch sein ‘İlm (Wissen) und Kalām (Sprechen) den Qur‘ān offenbart. So ist das Universum ein Bündel von Zeichen, die auf Gottes Einzigartigkeit verweisen und den Menschen zum Denken anregen. Vgl. ABU ZAID, Nasr Hamid: Gottes Menschenwort. Für ein humanistisches Verständnis des Koran, Freiburg: Herder 2008, 101, 113.

36 ALTINTAŞ, Ramazan: İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 106.

37 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 143.

etc.)³⁸ beabsichtigt.³⁹ So gilt der Qurʾān, ob im Gebet oder in der Rezitation, als eine vertikale Kommunikation bzw. Rede zwischen Gott und Mensch.⁴⁰ Die Rede (*kalām*) und das Wissen (*ʿilm*⁴¹) Gottes in absoluter Form übertreffen zwar das relative Verständnisvermögen des Menschen. Dennoch hat Gott den Menschen als Empfänger des Qurʾāns bestimmt. Die reinen Ideen wurden im Prozess der Offenbarung in konkrete Sprachformen gegossen, und zwar im klaren Arabisch (Wort), damit Menschen sie verstehen.⁴² Der Qurʾān selbst spricht bspw. in den Versen 43:3 und 12:2 über die Verbindung zwischen Sprache und Denken. Mit Gadamer gesprochen, kann eine Verwandtschaft zwischen Verstehen bzw. Denken und Sprache ermittelt werden, da Menschen nur mittels Sprache verstehen können und der Verstehensvorgang somit immer auch ein sprachlicher Akt ist.⁴³

Wenn man es sagen darf, begibt sich Gott damit auf die Ebene des Menschen und fordert ihn durch alltägliche Entscheidungen heraus, sein Denken daran weiterzuentwickeln, ähnlich wie es die erste muslimische Gemeinschaft um den Propheten Muhammed tat, eine tiefe Bindung (*īmān*, Glauben⁴⁴) zwischen den Menschen und Gott herzustellen, die sich direkt aus der menschlichen Vernunft ableitet.⁴⁵ Hier erkennt man ein weltzugewandtes Gottesbild, das dem Menschen Erfahrungen mit Gott im Hier und Jetzt ermöglicht. Dafür bedarf der Mensch der Einsicht in seine naturgegebene bzw. geistige Ausrichtung auf Gott.⁴⁶ Diese Geis-

-
- 38 *Tafakkur* ist der Weg, Wissen zu produzieren, indem man vom systematisierten Konkreten auf etwas Abstraktes schließt. *Tadabbur* bezieht sich auf Verstehen von und auf Wissensproduktion aus religiösen Texten. In diesem Kontext kann auch die erste Offenbarung *iqraʿ* – Lies! (Qurʾān: 96:1) als Aufforderung zum Verstehen begriffen werden. Zur Wissensproduktion sind besonders *tafakkur* und *tadabbur* erforderlich. *Taḍakkur* hingegen ist die Auffrischung von bereits angeeignetem bzw. produziertem Wissen. Vgl. hierzu ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 80–86.
- 39 Den Gottesdienst, der im Qurʾān 51:56 als Ziel der Erschaffung der Menschen bestimmt wird, setzte der Qurʾānexeget Ibn ʿAbbās mit der Gotteserkenntnis (*maʿrifatullah*) gleich. Vgl. hierzu BOUMAZ, Amina / FEININGER, Bernd / SCHRÖTER, Jörg Imran: „Bin Ich nicht Euer Herr?“ – Aspekte zum Menschenbild im Islam in: BOEHME, Katja (Hg.): *Wer ist der Mensch? Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren*, Berlin: Frank & Timme 2013, 101–146, 108.
- 40 ABU ZAID, Nasr Hamid: *Gottes Menschenwort. Für ein humanistisches Verständnis des Koran*, Freiburg: Herder 2008, 122.
- 41 Die Eigenschaft Gottes Wissen (*ʿilm*) in Verbindung mit dem Wesen Gottes wurde in der islamischen Ideengeschichte kontrovers diskutiert. Vgl. hierzu TUNÇBILEK, H. Hüseyin: *İslam Düşüncesinde Allah'ın İlmî*, İstanbul: Kaynak Yayınları 2004, 34–36.
- 42 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 13.; ABU ZAID, Nasr Hamid: *Gottes Menschenwort. Für ein humanistisches Verständnis des Koran*, Freiburg: Herder 2008, 129.
- 43 GADAMER, Hans George: *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: Mohr Siebeck 1990 (= *Gesammelte Werke I*), 392.
- 44 *īmān* bedeutet wörtlich sich absichern, in Sicherheit bringen usw. und zwar mit Hilfe der Vernunft. Auch Kant verstand den Glauben als Vertrauen, zitiert nach: AYDIN, Mehmet S.: *Tanrı-Ahlak İlişkisi*, Ankara: TDV 1991, 47. Hierbei gehen wir von der Idee aus, dass der Glaube auf Wissen bzw. Vernunft aufbaut und als solcher ein rationaler Glaube ist, obwohl der Ideengeschichte schon länger auch Konzepte bekannt sind, wonach Glaube Wissen ausschließt. Vgl. hierzu ŞENTÜRK, Mustafa: *Kur'an'da akıl*, İstanbul: Yeni Zamanlar 2004, 171, 175.
- 45 Für Al-Ghazālī bildet der Schutz der Vernunft eines der fünf Grundrechte der Menschen. Denn mit ihm wird der Schutz der Entscheidungs- und Handlungsfreiheit ermöglicht. Vor dem Hintergrund der obigen Ausführung könnte man diesen Punkt sogar vor alle anderen Grundrechte stellen.
- 46 Wenn der Mensch wegen seiner Vernunft als Verwalter (*ḫalīfa*) z.B. die Verantwortung für den Erhalt der Schöpfung trägt, dann steckt er in einem Spannungsverhältnis zwischen Abhängigkeit und Autonomie, was er mittels ihm zur Verfügung stehenden materiellen wie immateriellen Fähigkeiten und Fertigkeiten überwinden und verändern kann.

teshaltung nennt man auch MuslimIn-Sein, die in jedem Menschen als so genannte *fiṭra* anthropologisch angelegt ist und die sich im ständigen Kommunikationsakt mit Gott durch ihm Ergeben bzw. Hingeben verwirklicht.

Laut Muhammad ‚Abduh erfolgt eine solche Hingabe durch ein richtiges Verständnis des Qur‘āns, indem der Vernunft eine zentrale Rolle zukommt, die keinen Antagonismus zur Offenbarung darstellt und daher zur Rechtleitung durch Erziehung hin zu einem gläubigen und moralischen Menschen beiträgt.⁴⁷ Analog zu ‚Abduh versteht Seyyed Hossein Nasr die Aufgabe der Vernunft als die Erkenntnis der Einheit Gottes als absolut Autonomes, wovon alles andere abhängt.⁴⁸ Eine solche Gotteserkenntnis (*ma‘rifatullah*⁴⁹) wird auch als Glaube bezeichnet.

In der klassischen Islamliteratur wird der Glaube als Bestätigung des Herzens (*taṣdīq*) festgehalten. Dabei wird von der Idee ausgegangen, dass sich Aktivitäten des Herzens von denen der Vernunft unterscheiden. Doch dem Qur‘ān zufolge ist eine der Aktivitäten des Herzens das Verstehen.⁵⁰ Der Qur‘ānvers 10:100 unterstreicht neben der engen Verbindung des Glaubens und der Vernunft auch den Nichtgebrauch der Vernunft als einen Zustand der Unreinheit⁵¹. Mit Unreinheit kann auch analog zu Kants Formulierung eine selbstverschuldete Unmündigkeit gemeint sein, wenn vom eigenen Willen und der eigenen Vernunft kein Gebrauch gemacht wird. Wobei diese Unmündigkeit den Menschen vom Glauben fernhält, der, wie der Qur‘ānvers 95:5 betont, als Selbsterniedrigung beschrieben wird. Trotzdem wird der Willens- bzw. Entscheidungsfreiheit kein Riegel vorgeschoben, da dies der Gewohnheit Gottes (*sunnat Allah*) widerspräche, die der *fiṭra* des Menschen den aktiven Gebrauch der Vernunft als Fähigkeit gab.

Auch die Sunna des Propheten unterstreicht die außerordentliche Bedeutung der Vernunft, wie etwa mit dem Hadith: „Wer keine Vernunft (‘aql) hat, hat auch keine Religion.“⁵² In vielen Hadithen wird die Vernunft zur tragenden Säule der Religion erklärt und so auch zur Voraussetzung für religiöse Mündigkeit (*mukallaf*). Als solche ist die Vernunft a priori da und besteht mit dem Denken fort.⁵³

47 GÜVEN, Mustafa: Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır‘ın Tefsir Anlayışındaki Modernlik unsurları ve bu bağlamda Muhammed ‚Abduh‘a yönelttiği Eleştiriler – Fil Suresi Örneği, in: EKEV AKADEMİ DERGİSİ 61 (2015) 141–170, 153.

48 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 29], 13.; NASR, Seyyid Hüseyin: İslam İdealler ve Gerçekler, İstanbul: İz Yayıncılık 1996, 22–23.

49 In Anlehnung an Abū Ḥanīfa verwendete Māturīdī *ma‘rifa* und *fiqh* (Einsicht) als Synonyme. Vgl. hierzu ÖZCAN, Hanifi: Maturidi‘nin Bilgi Teorisinde „Fıkıh“ Terimi, in: İLAYHIYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ IV (1987) 143–150, 146.

50 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 177.; Vgl. hierzu Qur‘ān, 22:46.

51 Unreinheit (*riğs* – رجس) meint im qur‘ānischen Sinne Leugnen, schlechte Taten und ihre negativen Folgen. Vgl. KIZIKLI, S. Zafer: Riçs, in: TDV İSLAM ANSIKLOPESİSİ 35 (2008) 87.

52 Zitiert nach: EREN, Sadi: Nass‘lar Işığında Akıl ve Kalb, in: EKEV AKADEMİ DERGİSİ 1/1 (1997) 205–216, 205.

53 ALTINTAŞ, Ramazan: İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 75–76.

Hier möchte ich vorausschicken, dass der Glaube kein Zustand ist, der durch eine wie auch immer geartete Erweckung erreicht wird, sondern Folge eines Such-Prozesses, in dem Wissen konstruiert und transformiert wird. Daher werden im islamischen Denken Vernunft und Glaube als halbautonome Sphären betrachtet, die nicht voneinander getrennt sind, sondern ineinander übergehen. Und daher bietet das islamische Denken auch die Möglichkeit, den Glauben rational begreifen bzw. verstehen zu können. Das rationale Begreifen des Glaubens hängt letztlich von einer wissens- und kausalitätszentrierten Konstruktion des Glaubens ab,⁵⁴ und zwar in einem Sinn erzeugenden Kontext. Wie das zu verstehen ist, wird in den folgenden Kapiteln näher dargestellt.

Auf die Urteilskompetenz im IRU bezogen heißt es, dass zur Operationalisierung des Vernunftbegriffs (‘aql) besonders *tadabbur* und *tafakkur* hervorgehoben werden. Auch wenn klar sein sollte, dass diese beiden Begriffe nicht die Gesamtheit des qur’ānischen ‘aql wiedergeben können, so kommen sie dem modernen Gebrauch des Urteilens als Folge des Fortschritts im menschlichen Denken doch am nächsten. Denn, während *tadabbur* den kausalen Zusammenhang erkennt, verleiht *tafakkur* dem Erkannten einen Sinn und Wert. Diese sind mit dem Sach- und Werturteil vergleichbar, die, wie eingangs erklärt wurde, für die Urteilskompetenz in der Schulpraxis relevant sind.

3.2 Vernunft (Wissen und Denken) in islamischen Theologieschulen

Die Rezeption bestimmter Aspekte islamischer Primärquellen und Glaubensgrundlagen fielen nach dem Tod des Propheten Muhammed unterschiedlich aus. So gab es lange Diskussionen, inwieweit z.B. Glaube und Vernunft miteinander vereinbar sind und damit verbunden, was das Wesen der Vernunft ausmacht, die man später zu den zentralen Diskussionssträngen der islamischen Ideengeschichte zählte. Diese Interpretationsunterschiede lassen sich am deutlichsten in der Ausdifferenzierung der islamischen Theologieschulen beobachten, die sich mit dem ersten Jahrhundert der islamischen Zeitrechnung sukzessiv vor allem unter dem Einfluss des griechischen Denkens entwickelt haben.⁵⁵ Im Zuge der Begegnung mit der Philosophie der antiken Griechen, Römer und Perser erhielten die islamisch-theologischen Systematiken einen enormen Entwicklungsschub.⁵⁶ Denn diese externen Einflüsse haben MuslimInnen dazu bewogen, den seit der Antike aufgekommenen Fragen der Menschheit auf eine rationale Art zu begegnen.

54 AYDIN, Mehmet S.: *İslam'ın Evrenselliği*, İstanbul: Ufuk Kitapları 2006, 113.

55 IQBAL, Muhammed: *Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam*, Berlin: Verlag Hans Schiler 2003, 26.

56 EBU ZEHRÄ, Muhammed: *İslam'da İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Mezhepler Tarihi*, İstanbul: Şura Yayınları 2004, 106.

Den Anfang der Theologieschulen führen gegenwärtige IslamwissenschaftlerInnen auf die Mu‘tazila im 8. Jh. n. Chr. zurück, eine Glaubensrichtung die methodisch die Vernunft (‘aql) zur obersten Instanz erhob und sie der Offenbarung (*naql*) vorzog. Auch wenn sich in den Anfängen der islamischen Geschichte durchaus rationale Stränge erkennen lassen, so blieb die erste systematische Handhabung der Vernunft den Mu‘taziliten vorbehalten.⁵⁷ Mit ihrer Methode haben sie den Versuch unternommen, den islamischen Glauben auf eine rationale Basis zu stellen, um ihn so gegen äußere Angriffe in Schutz zu nehmen. Diese rationale Methode wurde allgemein als Methode der Theologie (*Kalām*) akzeptiert. Die Tätigkeiten der Mu‘taziliten wurden zunächst insbesondere von den Gelehrten der so genannten *Salafiyya* (Altvorderen) mit Gegenschriften als eine illegitime Erneuerung (*bid‘a*) abgestempelt. Erst im 9. Jh. n. Chr. mit etwa 150-jähriger Verspätung reagierten die Altvorderen darauf angemessen rational, aus der dann die sunnitische Theologie hervorging. Letztlich kamen die Gelehrten zu der Einsicht, dass die Vernunft die absolute Autorität über das Wissen ist und infolgedessen das religiöse Denken genauso von ihr abhängig ist wie die wissenschaftliche Entwicklung.⁵⁸ Dafür bedienten sie sich den durch die Mu‘tazila entwickelten Methoden der *Kalām*.

Erst im 10. Jahrhundert systematisierte sich die sunnitische Theologie mit Abū l-Hasan al-Asch‘arī (873-935), nachdem dieser 40 Jahre seines Lebens als Mu‘tazilit verbracht hatte. Während die Asch‘arīya sich in der Gegend um Bagdad verbreitete und dabei auch von den Seldschuken politisch unterstützt wurde⁵⁹, entwickelte Abū Manṣūr al-Māturīdī (853-944) in Zentralasien analog dazu eine eigenständige Theologie-Schule, die später als Māturīdīya bezeichnet wurde.⁶⁰ Die Asch‘arīya und Māturīdīya gelten bis heute als sunnitische Theologieschulen, die sich zwischen Salafiyya und Mu‘tazila verortet haben. Dabei schrieb die Asch‘arīya in Abgrenzung zur Mu‘tazila, die der Vernunft den Vorrang einräumte, diesen Platz der Offenbarung zu.⁶¹ Indessen strebte die Māturīdīya ein Gleichgewicht zwischen Offenbarung und Vernunft an, bei dem der Vernunft eine zentrale Rolle zugewiesen wurde, weshalb sie öfters von der Salafiyya als Anhängern der Ver-

57 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 58.

58 ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 122.

59 DUMAN, Ali: *İmam Matürîdî, Hayatı, Eserleri ve İslam Düşüncesindeki Yeri*, in: HİKMET YURDU, İMAM MATÜRİDİ VE MATÜRİDİLİK 2/4 (2009) 123.

60 KILAVUZ, Saim: *Anahatlarıyla İslam Akaidi ve Kelama Giriş*, İstanbul: Ensar Neşriyat 2004, 404–406.

61 Der schiitische Islam hat mit Ausnahme der Imamatslehre ein durchaus mu‘tazilitisches Verständnis von Glauben und Wissen. Vgl. hierzu auch AMIRPUR, Katajun: Ein Gott, der zu tanzen und zu dichten versteht und gerecht ist, in: KRÜGER-POTZRATZ, Marianne u.a. (Hg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft*, Münster: Waxmann 2015, 146. KESKIN, Halife: *İmamiye’de Bilginin Tarifi ve Kısımları*, in: BİLİMLER 2/2 (2003) 133–145, 144.

nunft (*ahl ar-ra'y*) in die Nähe der Mu'tazila gerückt wurde.⁶² Erwähnenswert ist, dass die Salafiyya mit ihrem Literalismus einen radikalen Antagonismus zum Rationalismus der Philosophen darstellt, die die Vernunft zur einzigen Nische der Rechtleitung erklärten, die die Salafiyya allein der Offenbarung einräumte. Die Māturīdiya betrachtet die Vernunft als ein Werkzeug, um sich Wissen anzueignen, es zu differenzieren und zu klassifizieren. Die Vernunft galt wie bei den Mu'taziliten als eine eigenständige Wissensquelle. Auch wenn theologische Schulen sich in der Frage unterscheiden, ob der Vernunft oder Offenbarung der Vorrang einzuräumen sei oder worin die Grenzen und Prinzipien des Vernunftgebrauchs liegen, so ist ihnen gemeinsam, dass die Vernunft eine Instanz ist, die zwischen nützlich und unnützlich, zwischen Gut und Böse unterscheiden und auf dieser Basis entscheiden kann.⁶³ In dieser Entscheidung liegt auch die Leistung der Vernunft, Wissen in Können zu transferieren. Hier spielt der praktische Aspekt der Vernunft eine Rolle, die sicherlich von pädagogischem Belang ist.

<i>Kalam</i>				
Ahl as-Sunna		Ahl ar-Ray		Philosophie
<i>Literalismus</i>	<i>Sunnitische Theologie</i>		<i>Rationalistische Theologie</i>	<i>Rationalismus</i>
Salafiyya	Asch'ariyya	Maturidiyya	Mu'tazila	Falasifa
Offenbarung (Vernunft)	1. Offenbarung 2. Vernunft	Vernunft – Offenbarung	1. Vernunft 2. Offenbarung	Vernunft (Offenbarung)

Abb. 1

Die obige Darstellung zeigt, dass die Māturīdiya in Sachen Vernunft und Offenbarung in Eigenbetrachtung einen Mittelweg einschlägt. Hier begegnen sich Vernunft und Offenbarung auf Augenhöhe, bedingen und ergänzen einander und gehen eine Symbiose ein, wobei die erste Aktivität von der Vernunft ausgeht. Die Vernunft in aktiver Form behält ihre Schlüsselrolle bei.⁶⁴ Vergleichbar mit den mekkanischen und medinensischen Versen wird auch hier eine stufenweise Entwicklung des 'aql erkennbar, die zunächst den Menschen zum Glauben hinführt und später von diesem motiviert rational den Glauben vertieft. Die Māturīdiya

62 Der Kulturraum, in dem Māturīdī lebte, zeichnete sich damals durch so hohe Ambiguitätstoleranz aus, dass Māturīdī sogar die Idee, dass das Gute auch ohne Offenbarung oder Prophetie erkannt werden kann oder dass sogar Leugnung (kufr) oder Beigesellung (širk) von Gott vergeben werden können, vertreten konnte, ohne dafür der Apostasie beschuldigt zu werden. Die Meinungsverschiedenheiten sind der islamischen Theologie systemimmanent. Vgl. hierzu BULAÇ, Ali: Bilgi Neyi Bilmektedir, İzmir: Yeni Akademi Yayınları 2005, 110.

63 Nicht zuletzt deshalb hat auch Al-Ghazali den Schutz der Vernunft zu den fünf Grundrechten (maqāsid aš-šarī'a) für alle Menschen erklärt.

64 ALPER, Hülya: *İmam Māturīdī'de Akıl-Vahiy İlişkisi: Akılın Önceliği ve Vahyin Gerekliliği*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 7–29, 23.

verfügt über ein ausgearbeitetes Vernunftverständnis, das einen Ausgleich zwischen religiöser Tradition und Vernunft bezweckt und somit MuslimInnen zum vernetzten Denken⁶⁵ und selbstständigen Urteilen auffordert.⁶⁶

Was den Mainstream der MuslimInnen betrifft, ist die Mu‘tazila auf Grund ihrer politischen Umtriebe bzw. Inquisition (*miḥna*) im Abbasidenreich längst Geschichte; die Asch‘arīya hat als Bewahrer der Tradition den Vernunftgebrauch vernachlässigt. Die Māturīdīya hat bisher nicht die gewünschte Würdigung unter TheologInnen erfahren. Dies alles habe, so die verbreitete Meinung unter muslimischen WissenschaftlerInnen, zur Erstarrung der Vernunft in der islamischen Welt geführt.⁶⁷ Und das, obwohl heute mehr als die Hälfte aller MuslimInnen wie auch die Mehrheit der in Deutschland lebenden MuslimInnen der Māturīdīya angehören.⁶⁸ Die natürlichen AdressatInnen des islamischen Religionsunterrichts sind daher verstärkt SchülerInnen māturīdīscher Färbung. Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung der Māturīdīya für die religiöse Begründung der Urteilskompetenz im islamischen Religionsunterricht offensichtlich.

Auf den IRU übertragen werden SchülerInnen ohnehin angehalten sein, zwischen nützlich und unnützlich (*tadabbur*: Sachurteil) und zwischen Gut und Böse (*tafakkur*: Werturteil) zu unterscheiden und auf dieser Basis eine begründete Entscheidung (Urteilskompetenz) zu fällen. Die Urteilskompetenz wird auch zur religiösen Mündigkeit der SchülerInnen beitragen, wenn sie im schulischen Unterricht zum selbstständigen Denken und Handeln in religiösen Fragen angeregt werden.⁶⁹

-
- 65 Vernetztes Denken bezeichnet hier die Aktivierung unterschiedlicher Dimensionen der aktiven Vernunft – *ta‘aqqul*: *tafakkur*, *tadabbur*, *taḡakkur*, *tafaqquh*, *naẓar* etc., Vgl. dazu ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 97.; ÖZCAN, Hanifi: Maturidî'nin Bilgi Teorisinde „Fıkıh“ Terimi, in: İLAYHIYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ IV (1987) 143–150, 143.
- 66 ÖZCAN, Hanifi: Maturidî'de Bilgi Problemi, İstanbul: İVAF 2012, 173.
- 67 ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 423.
- 68 Für die Vernachlässigung der Māturīdīya in der islamischen Theologie werden verschiedene Gründe genannt. Ein gewichtiger Grund wird wohl die autoritäre Herrschaftskultur gewesen sein, die großen Wert auf Gehorsam legte, während die Māturīdīya dem freien Vernunftgebrauch den wohlverdienten zentralen Platz zu- und ungerechten Herrschern ihre Legitimität absprach. Dies aber verdient eine genauere Untersuchung. Hinzu kommt noch die periphere Lage, wo Māturīdīya zunächst Verbreitung fand, wozu eindeutig nicht die damals bekanntesten islamischen Zentren gehörten. Vgl. DUMAN, Ali: *İmam Maturidî, Hayatı, Eserleri ve İslam Düşüncesindeki Yeri*, in: HİKMET YURDU, İMAM MATURİDİ VE MATURİDİLİK 2/4 (2009) 123.; AK, Ahmet: Maturidîliğin Hanefilik ile ilişkisi, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 223–240, 224.; DEMİR, Hilmi: *Delil ve İstidlâlin Mantıkî Yapısı. İlk Dönem Sünni Kelam Örneği*, İstanbul: İSAM 2007, 24.; RUDOLPH, Ulrich: *Al-Maturidi und die Sunnitische Theologie in Samarkand*, Leiden: Brill 1997, 2–3. Ein weiterer Grund wird sicherlich in der außerordentlichen Rolle des asch‘arītischen Imam Al-Ghazālî unter den Hanafiten liegen, die dazu führte, dass sogar in Medresen des Osmanischen Reiches asch‘arītische Quellen gelehrt wurden. Vgl. hierzu KUTLU, Sönmez: *Bilinen ve Bilinmeyen yönleriyle İmam Maturidi*, in: KUTLU, Sönmez (Hg.): *İmam Maturidi ve Maturidilik*, Ankara: OTTO 2015, 60.
- 69 KHORCHIDE, Mouhanad: *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Reflexion*, in: MÖLLER, Rainer / SAJAK, Clauß Peter / KHORCHIDE, Mouhanad (Hg.): *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis*, Münster: Comenius Institut 2017, 33.

3.2.1 Vernunft bei Māturīdī

Der bereits oben erwähnte Abū Maṣṣūr al-Māturīdī hat zum ersten Mal in der islamischen Theologie eine eigenständige Epistemologie konzeptualisiert. Darin hat er die Problemfragen ergiebig diskutiert und an die vorderste Stelle seines Konzepts gestellt; dazu gehören z.B. Fragen, ob Wissen *möglich* ist, was das Wesen auch des religiösen Wissens ausmacht, welche Wissensquellen es gibt und wie Wissen überhaupt entsteht.⁷⁰ Ausgehend von seiner Epistemologie hat er in diversen islamischen Disziplinen Werke herausgegeben.⁷¹ Für Māturīdī gibt es drei gesicherte Wissensquellen: Sinne (Empirie), Offenbarung (Qurʾān und Sunna) und Vernunft (Ratio). Um an sicheres religiöses Wissen zu gelangen, betrachtet er die Vernunft (ʿaql) und die Offenbarung⁷² als gleichwertig.⁷³ Zur Begründung dieses Verständnisses bezieht er sich immer wieder auf islamische Primärquellen. Dennoch fand der Gebrauch der Vernunft als eigenständige Wissensquelle erst mit den Muʿtaziliten Eingang in den theologischen Diskurs, auch wenn sie nicht so durchdacht und systematisiert war wie bei Māturīdī.⁷⁴ Gemeinsam mit der Muʿtazila vertritt er die Idee, dass das Erkennen der Wahrheit mittels der Vernunft möglich ist.⁷⁵ Anders als Al-Aschʿarī aber, der Wissen und Vernunft gleichsetzte, vertrat Māturīdī die Meinung, dass Erkenntnis von der Vernunft ausgehe und diese nicht identisch seien.⁷⁶ Oft gebraucht Māturīdī zudem die Begriffe Vernunft und Herz synonym.⁷⁷ Er verortet aber die Vernunft wie Abū Ḥanīfa⁷⁸ im Hirn, während ihre Wirkung sich im Herzen zeige⁷⁹, indem es die Objekte und ihre

70 DEMİR, Hilmi: *Delil ve İstidlâlin Mantikî Yapısı. İlk Dönem Sünnî Kelâm Örneği*, İstanbul: İSAM 2012, 22.

71 KUTLU, Sönmez: *Bilinen ve Bilinmeyen yönleriyle İmam Maturidi*, in: KUTLU, Sönmez (Hg.): *İmam Maturidi ve Maturidilik*, Ankara: OTTO 2015, 30.

72 Māturīdī diskutiert den Rahmen der Offenbarung ergiebig. Er kommt dann zu der Folgerung, dass bloß die göttliche Offenbarung, die dem Propheten Muhammed zuteilwurde als sichere Quelle des Wissens betrachtet werden kann. Wobei er auch die persönlichen Urteile des Propheten zur Kategorie der (indirekten) Offenbarung zählte. Vgl. hierzu ALPER, Hülya: *İmam Māturīdī'de Akıl-Vahiy İlişkisi: Aklın Önceliği ve Vahyin Gerekliliği*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 7–29, 15–17.

73 Māturīdī erweitert die Wissensquellen auf drei. Vgl. dazu EL-MATÜRİDİ, Ebu Mansur: *Kitab'üt Tevhid Tercümesi*, Ankara: İSAM 2009, 9.

74 Bei Muʿtaziliten wurden Theologiefragen diskutiert, ohne eine Epistemologie zu konzeptionalisieren. Vgl. DEMİR, Hilmi: *Delil ve İstidlâlin Mantikî Yapısı. İlk Dönem Sünnî Kelâm Örneği*, İstanbul: İSAM 2012, 22.

75 ALPER, Hülya: *İmam Maturidi'de Akıl-Vahiy İlişkisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2013, 55.

76 EBD., 55.; ÖZCAN, Hanifi: *Matüridi'de Bilgi Problemi*, İstanbul: İVAF 2012, 162.

77 ALPER, Hülya: *İmam Maturidi'de Akıl-Vahiy İlişkisi: Aklın Önceliği ve Vahyin Gerekliliği*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 7–29, 13.

78 Abū Ḥanīfa ist der bekannte Begründer der nach ihm benannten Rechtsschule. Mit seinem Werk *Fiqh al-Akbar* hat er auch den Grundstein der sunnitischen Theologie gelegt, dessen Ideen Māturīdī später systematisierte und ausweitete. Seither bilden Hanafiten und Māturīden die zwei Seiten einer Münze. Vgl. hierzu AK, Ahmet: *Maturidiliğin Hanefilik ile İlişkisi*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 223–240, 243.; EBU ZEHRÄ, Muhammed: *İslam'da İtikadi, Siyasi ve Fikhi Mezhepler Tarihi*, İstanbul: Şura Yayınları 2004, 185–186.

79 Andere Gelehrte vertreten die Idee, dass die Vernunft eine Funktion des Herzens sei und daher im Herzen liege. Vgl. hierzu BULAÇ, Ali: *Bilgi Neyi Bilmektedir*, İzmir: Yeni Akademi Yayınları 2005, 106.

Zusammenhänge im Lichte der Vernunft begreife.⁸⁰ Aktuelle HirnforscherInnen sehen die Vernunft ebenso im Hirn verankert.⁸¹

Māturīdī selbst ist im Dunstkreis von diversen und kontroversen Definitionen von Vernunft groß geworden. Zwar ist nicht bekannt, dass er selbst eine Definition der Vernunft überliefert hat, doch Forschungen stellen ausgehend von seinen Werken die māturīdīsische Vorstellung von ‘aql dar. Sein Interesse galt analog zum qur‘ānischen Gebrauch den Funktionen der Vernunft. Die Bedeutung der Vernunft sieht er nicht in ihrer bloßen Existenz, sondern erst in ihrer Aktivierung und Konkretisierung. In diesem Sinne ist bei ihm eine Kausalität zwischen Glaube und Vernunft erkennbar, wenn er die Vernunft als Voraussetzung dafür betrachtet, glauben zu können und Verantwortung zu übernehmen. Denn das Wesen des Glaubens mache die Erkenntnis der Wahrheit aus, die mittels tiefen Nachdenkens (*tafakkur*) und der auf Sinneswahrnehmung beruhenden Vernunft (*naẓar*⁸²) erfolge. Dies unterstreicht auch der Religionsphilosoph Mehmet S. Aydın, der bei Māturīdī eine organische Verbindung von Erkenntnis und Glaube sieht.⁸³

Beide Aspekte wiederum seien eng mit der Vernunft verbunden und sogar von ihr abhängig. Daher ist für Māturīdī die Wissensaneignung eine notwendige Folge der Vernunft. Die Vernunft sei in diesem Sinne die Instanz, die mittels Beweisführung (*istidlāl*) Gewissheit darüber biete, inwieweit Offenbarung und Sinne richtig seien. Auch der Erwerb des Wissens obliegt der Vernunft, denn sie transferiert Kenntnisse in Wissen, das nicht nur der Vernunft zugänglich ist, sondern sie *ubernimmt diese Aufgabe auch für die Offenbarung und die Sinneswahrnehmung* und kontrolliert als Autorität diese beiden Bereiche. Darin liegt nach Māturīdī der Vorrang der Vernunft vor der Offenbarung begründet.⁸⁴ Die logische Beweisführung ist so grundlegend, dass auch dann, wenn sie als Wissensquelle für ungültig erklärt würde, die Vernunft herangezogen werden müsse. Daher wäre schon der Versuch, die Vernunft selbst für ungültig zu erklären, eigentlich ein Beweis für die Vernunft, weil dies nur über die Vernunft möglich ist.⁸⁵

80 ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 188.

81 Der Verstand wird im Dorsolateralen Präfrontalen Cortex und die Vernunft im Orbitofrontalen und Ventromedialen Cortex bestimmt. Vgl. hierzu ROTH, Gerhard: *Persönlichkeit, Entscheidung, Verhalten. Warum es schwierig ist Menschen zu verändern*, Stuttgart: Klett-Cotta 2007, 138–146.

82 An vielen Stellen des Qur‘āns wird *naẓar* als eigenständige Wissensquelle erwähnt, die jeweils eng an die Vernunft geknüpft bleibt, da die Wahrnehmung über Sinne erst mittels der Vernunft zum Wissen weiterverarbeitet wird. Vgl. hierzu ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 96.

83 GÜNDEM, Mehmet: AYDIN, Mehmet S. Aydın ile İçer Kritik Bakış. *Din-Felsefe-Laiklik*, İstanbul: İyi Adam 1999, 131.

84 ALPER, Hülya: *İmam Māturīdī’de Akıl-Vahiy İlişkisi: Akılın Önceliği ve Vahyin Gerekliliği*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 7–29, 20.

85 EBU ZEHRRA, Muhammed: *İslam’da İtikadi, Siyasi ve Fikhi Mezhepler Tarihi*, İstanbul: Şura Yayınları 2004, 187.

Zu erwähnen ist hier, dass in die Beweisführung Erfahrungen und Erkenntnisse einfließen. Somit werden im Rahmen der Beweisführung sinnliche Wahrnehmungen in Begriffe gefasst und *übersetzt, die wiederum vorhandenen oder neuen Kategorien zugeordnet werden*.⁸⁶ Beispielsweise nimmt das Auge Farben wahr (Sachurteil), die Vernunft jedoch entscheidet über ihre Schönheit (Werturteil). Analog dazu geht Māturīdī auch mit dem Offenbarungswissen um. Daher ist *für ihn die Vernunft sogar berechtigt, über die Metaphysik zu urteilen*. Dafür zieht die Vernunft die Unterstützung der Sinne heran. Die Sinneswahrnehmungen brauchen die Bestätigung der Vernunft, genauso wie die Vernunft für die Beweisführung die Sinneseindrücke braucht. In diesem Kontext bilden die Sinne die notwendige Basis für die Vernunft. D.h., das aus der beobachtbaren Welt durch Beweisführung geschöpfte Wissen wird zur Erklärung der unsichtbaren Welt verwendet.⁸⁷ Das Jenseitige könne so auch mit diesseitigen Bewertungskriterien verstanden werden, indem man bspw. von der Beobachtung der Naturphänomene mittels des *tafakkur* auf die Kenntnis eines Schöpfergottes schließt.⁸⁸ Immanuel Kant hingegen erklärt diese Art der Analogie von der sichtbaren Welt auf einen transzendenten Gott zu schließen für ungültig, da Gott alles menschliche Begreifen übersteigt, er ganz und gar unfassbar und daher nicht beweisbar ist. Auch seien Reflexionen über verbalisierte Religiosität (als Suche nach einer Beziehung zur Transzendenz) Gegenstand menschlicher Erfahrungen, nicht aber die Transzendenz selbst.⁸⁹ Aus diesem Denken heraus würde man Māturīdī vorhalten können, er setze etwas voraus, was später bestätigt wird, d.h. im Grunde wird hier lediglich die Prämisse, welche die Existenz Gottes annimmt (nach Indizienerkenntnis) sinnstiftend bewiesen.

Doch Māturīdī zufolge braucht der Mensch die Beweisführung (*istidlāl*) der Vernunft, da Gott mit den Sinnen nicht erfahren werden kann. Trotz Beweisführung können einige Menschen dennoch zu falschen Schlussfolgerungen gelangen. Dies sei jedoch eher auf eine falsche Vernunftanwendung und möglicherweise auf eine Triebrationalisierung zurückzuführen als auf die Annahme, dass die Vernunft bei gleichen Ursachen und Einflussfaktoren Ergebnisse akzeptiere, die sich diametral widersprechen *können*. Eine kriteriengeleitete und kritische Vernunft führt jedoch unweigerlich zum Wissen um die eine Wahrheit.⁹⁰ Damit unterstreicht Māturīdī die Notwendigkeit, selbstständig zu denken und sich mittels der Ver-

86 EBD., 69.

87 RUDOLPH, Ulrich: *Al-Maturidi und die Sunnitische Theologie in Samarkand*, Leiden: Brill 1997, 296–297.

88 ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 81.

89 KANT, Immanuel: *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, Stuttgart: Reclam 2017, 189.

90 Hier kann auch das Erfordernis einer Religion als das absolut Wahre und Gute in der Folge der Vernunfttätigkeit genannt werden.

nunft Wissen anzueignen.⁹¹ Sonst könnten Individuen eine Wahrheit *für sich* beanspruchen, die unüberprüfbar bleibt, was zur blinden Gefolgschaft führen kann. Erst mit der aktiven Vernunft als höchstes Treuhandgut zeichnet sich aber der Mensch gegenüber anderen Geschöpfen aus. In dieser Aktivität unterscheidet der Mensch zwischen Gut und Böse, nützlich und unnützlich, moralisch und verwerflich.⁹² Setzt der Mensch aktiv seinen Willen zur Vernunft ein, gebietet er den teuflischen Einflüsterungen Einhalt und verwirklicht in seiner Freiheit das Gute.⁹³ In diesem Sinne ist das Vorhandensein von Gut und Böse an sich schon eine pädagogische Herausforderung.⁹⁴ Erst mit dem auf Vernunft basierenden Willen gelangt der Mensch in den Prozess der Vermenschlichung und übernimmt Verantwortung dafür, das Gute hervorzubringen.⁹⁵ Dieser Prozess ist nie mechanisch, da die menschliche Psyche dynamisch und mehrdimensional ist.⁹⁶

In diesem Sinne kann man von einer unmittelbaren Bedingtheit von Vernunft und Verantwortung ausgehen.⁹⁷ Wie kann sich aber der Mensch grundsätzlich für das Gute entscheiden? Mâtürîdî zufolge ist die menschliche Natur (*fiṭra*) so geschaffen, dass der Mensch trotz der biologischen und sozialen Zwänge, denen er ausgesetzt ist, der Vernunft den Vorrang gibt. Das wiederum setzt die Notwendigkeit voraus, die Vernunftfähigkeit der Menschen durch Bildung und Erziehung zur gewohnten Natur werden zu lassen.⁹⁸ Denn sonst ließe sich der Mensch womöglich von seinen Neigungen, die auch im Qurʾān als Gegenspieler der Vernunft gelten, entmündigen.

Gleichwohl stößt Mâtürîdî an die Grenzen der Vernunft, wenn es etwa um Fragen zum Wesen Gottes oder um die Beurteilung von Gottes Handeln geht. Diese Eingrenzung ist verständlich, da das Relative (Mensch) das Absolute (Gott) nicht in seinen gesamten Facetten erfassen kann. Die Vernunft kann zwar die Existenz und Einheit Gottes erkennen, jedoch nicht sein Wesen; genauso kann sie zwar Dankbarkeit für die unzähligen Gaben Gottes empfinden, jedoch nicht, wie diese im konkreten Einzelfall ausgedrückt werden kann. Und genau an diesem

-
- 91 Die Bedeutung des selbstständigen Denkens wird bei Mâtürîdî in der Kategorie der Grundrechte wie Meinungsfreiheit und Unabhängigkeit der Justiz bewertet. Vgl. hierzu ALTINTAŞ, Ramazan: İmam-ı Mâtürîdî'de Din-Siyaset İlişkileri, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 53–66, 57.
- 92 ŞEKEROĞLU, Sami: Mâtürîdî Ahlak'ında 'Erdem' Fikri, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 173–189, 174.
- 93 ÖĞÜK, Emine: Mâtürîdî'nin Düşünce Sisteminde Şer-Hikmet İlişkisi, Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları 2010, 106–108, 229–230.
- 94 EBD., 106–108, 238.
- 95 ALPER, Hülya: İmam Mâtürîdî'de Akıl-Vahiy İlişkisi, İstanbul: İz Yayıncılık 2013, 93.
- 96 KASAPOĞLU, Abdurrahman: Mâtürîdî'nin İmanda Artmayı İfade Eden Âyetlere Yaklaşımı, in: HİKMET YURDU 2/4 (2009) 54, 67–68.
- 97 KOÇAR, Musa: Mâtürîdî'de Akılcılık ve Uygulama Alanları, in: SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ 2/17 (2006) 27–53, 31.
- 98 ALPER, Hülya: İmam Mâtürîdî'de Akıl-Vahiy İlişkisi, İstanbul: İz Yayıncılık 2013, 91.

Übergang erkennt die Vernunft die eigene Begrenztheit an und lässt sich von der Offenbarung leiten.⁹⁹ An diesem Punkt besteht eine enge Wechselbeziehung zwischen dem Irdischen und dem *Göttlichen*. Während im Irdischen die Richtung von der Vernunft zur Offenbarung verläuft, kehrt sich dies im Göttlichen um: Die Vernunft erkennt die Autorität der Offenbarung an, autorisiert sie, sich ihrer anzunehmen, und ergibt sich ihr (*taslim*). Die Offenbarung *übernimmt* die Leitung, und die Vernunft wird in die göttliche Sphäre der Religion zu neuen Horizonten eingeführt.¹⁰⁰ Im Gegenzug gesteht die Offenbarung der Vernunft ein breites Feld an Befugnissen zu. Die Vernunft begründet die Offenbarung, während diese wiederum die Vernunft legitimiert. In der Interaktion mit dem Offenbarungswissen erfährt die Vernunft eine Neukonstruktion und rekonstruiert ihrerseits die Offenbarung erneut.¹⁰¹ So entsteht ein Glaube, der auf Vernunft basiert – beide stehen jeweils in komplementärer Beziehung zueinander. In Anlehnung an Haris al-Muhasibi *könnte man hier auch von ‚qur‘ānischer Vernunft‘* sprechen.¹⁰² Der Glaube lässt sich somit als eine Bestätigung (*taṣdīq*) der durch die Vernunft erkannten Wahrheit umreißen.¹⁰³ Der Glaube ist zwar kein bloßes Wissen, dennoch verwirklicht er sich durch eine Bestätigung, der sicheres Wissen immanent ist.¹⁰⁴ Genauso wenig wie die Bestätigung kein beständig geradliniger Zustand sein kann, ist auch der Glaube als seelische Natur von Höhen und Tiefen betroffen, die auch Widersprüche aushalten kann.¹⁰⁵

Hinsichtlich der Metaphysik ist die Vernunft auf die Leitung der Offenbarung angewiesen. In einem solchen Kontext kann von einem wirklichen Konflikt zwischen Vernunft und Offenbarung nicht gesprochen werden. Alles im Universum ist nach Mātūrīdī ein Fingerzeig Gottes und entspricht daher der göttlichen Weisheit¹⁰⁶, sodass mit der aufeinander abgestimmten Vernunft und Offenbarung die Suche nach Wahrheit nicht in Widersprüche geraten kann.¹⁰⁷ Dennoch gelangten

99 EBD., 85.

100 Dazu können Gottesdienste, Gebete, rechtliche Bestimmungen etc. gezählt werden. Hiervon ausgehend lässt sich auch konstatieren, dass die Religion bei Gott immer eins ist, ihre praktische Ausführung hingegen kann sich je nach Zeit, Raum, Gesellschaftscharakter unterscheiden. Daher seien auch unterschiedliche Gesandte Gottes mit unterschiedlichen Auflagen beauftragt.

101 ALPER, Hülya: *Imam Mātūrīdī’de Akıl-Vahiy İlişkisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2013, 160–161.

102 EL-MUHASIBI, Haris: *Akıl ve Kur’an’ı anlamak. El-Aql ve Fehmü’l Qur’an*, İstanbul: İşaret Yayınları 32015, 140.

103 ALPER, Hülya: *İmam Mātūrīdī’de Akıl-Vahiy İlişkisi: Aklın Önceliği ve Vahyin Gerekliliği*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 7–29, 24.

104 PERSSAGNO, J. Meric: *Maturidiye Göre Akıl Ve Dini Tasdik*, in: *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Ankara, Bd. 35, 434., übersetzt aus: THE MUSLIM WORLD 69/1 (1979) 18–27.

105 KASAPÖĞLÜ, Abdurrahman: *Mātūrīdī’nin İmanda Artmayı İfade Eden Ayetlere Yaklaşımı*, in: HİKMET YURDU 2/4 (2009) 47–70, 53.

106 Weisheit in absoluter Form ist der islamischen Theologie nach Gott eigen, sein Name Hakim ist hierfür der Inbegriff. Mātūrīdī zufolge können auch Menschen weise handeln, indem ihre Taten auf eine Wohlordnung und auf das Gute abzielen. Vgl. dazu ÖĞÜK, Emine: *Mātūrīdī’nin Düşünce Sisteminde Şer-Hikmet İlişkisi*, Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları 2010, 159–160.

107 ALPER, Hülya: *İmam Mātūrīdī’de Akıl-Vahiy İlişkisi: Aklın Önceliği ve Vahyin Gerekliliği*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 7–29, 27.

Menschen ausgehend von ein und demselben Sachverhalt immer wieder zu unterschiedlichen Ergebnissen, aus der die Meinungsvielfalt entstand.

Doch woher weiß der Mensch, dass das Offenbarungswissen auch richtig und erforderlich ist? Analog zu den Mu‘taziliten räumt auch Māturīdī hier der Vernunft ausdrücklich den Primat ein und verneint die blinde Nachahmung.¹⁰⁸ Die selbstgenügsame Nachahmung bewertet er sogar als ein Hindernis für die Rechtleitung, da sie in ihrem unfehlbar angenommenen, eigentlich ignoranten Glauben die Vernunft ausblende.¹⁰⁹ Māturīdī zufolge glaubt ein Mensch nicht aus einem Gefühl der Ohnmacht oder Unterwürfigkeit heraus, sondern weil ihm dies vernünftig erscheint und er es begründen kann.¹¹⁰ Die Vernunft entscheidet letztlich mittels Sinneswahrnehmungen und tiefen Nachdenkens darüber, welche Idee oder Religion richtig ist oder nicht. Für Māturīdī sollten eine wahrhaftige Religion und Moral immer auf Wissen und Beweisführung fußen.¹¹¹ Die Nachahmung kann daher weder ausreichend sein, noch als sichere Quelle gelten, da sie das Verstehen verhindert.¹¹² Dabei darf von der Vernunft keine erzwungene Bestätigung ausgehen. Der Mensch kann sich als Ausdruck der Selbstpositionierung und -findung in Freiheit dafür oder dagegen entscheiden. Sonst widerspräche dies dem Verantwortungs- und Prüfungsgedanken, dem der Mensch mit seinem freien Willen ausgesetzt ist.¹¹³

In der māturīdīschen Tradition wird Glauben als eine auf Vernunft, Erkenntnis und Willen beruhende rationale Tätigkeit betrachtet.¹¹⁴ In diesem Sinne gebietet der Islam keinesfalls die autoritätshörige Befolgung von Glaubenssätzen oder Urteilen, sondern das kritische Durchdenken einer Sache und ihre Untersuchung, und zwar noch vor ihrer Annahme oder Ablehnung.¹¹⁵ So bleibt der Glaube (Religiosität) eine höchst individuelle Angelegenheit.¹¹⁶

108 EBD., 9.

109 Biçer, Ramazan: *Matürīdī’ye Göre Hidayete Engel Olan Beşeri Zaaflar Ve Tezahürleri*, in: İLAHIYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ VIII/1 (2004) 41–59, 46.

110 Hier könnte man zwei Beweggründe von Glauben unterscheiden: a) Glaube als Folge der Vernunft und des Willensentschlusses oder b) Glaube, um Ängste und Sorgen abzuwenden.

111 ÖZCAN, Hanifi: *Matürīdī’de Bilgi Problemi*, İstanbul: İVAF 32012, 213.

112 EBD., 167.

113 COŞKUN, İbrahim: *Matürīdī Düşüncede Allah-İnsan İlişkisi*, in: HIKMET YURDU 2/4 (2009) 17–46, 38, 41–43.

114 GÜNDEM, Mehmet; AYDIN, Mehmet S. *Aydın ile İçre Kritik Bakış. Din-Felsefe-Laiklik*, İstanbul: İyi Adam 1999, 132.

115 ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 424.

116 YAKA, Eyüp: *Hak Katında İnsanın Konumu*, İstanbul: Yeni Akademi Yayınları 2007, 78.

Das Denken ist Māturīdī zufolge so bedeutend, dass er die Erkenntnisse der Philosophen zur höchsten Wissensstufe erklärt. Wenn diese zudem noch mit Beweisen bekräftigt werden (wie bei Propheten), so stellen diese das Wissen um die Wahrheit dar. In diesem Kontext betrachtet er die Denkleistung der Philosophen gestützt durch die Offenbarung als die Suche nach der Wahrheit.¹¹⁷ Dafür bedarf das Denken der Vorstellungskraft (*taḥayyul*) und der Gedächtnisleistung (*taṣawwur*), auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird und daran auch systematisch die Genese des Wissens mittels der Vernunft erklärt wird.

Auf den IRU fokussiert bedeutet dies, dass Māturīdī die beweisführende Vernunfttätigkeit (*istidlāl*) als Zusammenwirken vom kausalen (*tadabbur*) und sinngebenden (*tafakkur*) Denken ins Zentrum seiner Urteilsfindung rückt, die über die Bestätigung (*taṣdīq*) zum wahrhaften Glauben führt. Damit bietet Māturīdī die religiös begründete Vorlage für das Sach- und Werturteil (Urteilskompetenz) im IRU, womit SchülerInnen religiös mündig werden können.

3.3 Wissen und Denken in der islamischen Philosophie

Die Philosophie hat Vernunft, Wissen und Denken zum Gegenstand.¹¹⁸ Die antike griechische Philosophie erhielt mit der geografischen Ausbreitung der MuslimInnen in den Nahen Osten, nach Nordafrika und Zentralasien Eingang in das islamische Denken.¹¹⁹ Der zeitgenössische muslimische Philosoph Mohammed Abed Al-Jabri bewertet die islamische Philosophie daher auch als eine Lesart der griechischen und speziell der aristotelischen Philosophie.¹²⁰

Im Folgenden soll nun die Vernunftidee der muslimischen Philosophen am konkreten Beispiel von Ibn Rušd (1126-1198), der unter den in der Tradition von Aristoteles stehenden Philosophen als deren wichtigster Vertreter gilt und unter dem latinisierten Namen Averroes aus Córdoba bekannt wurde, befragt werden. Zu seinen bekanntesten Vorgängern zählen Al-Kindī (801-865)¹²¹, Al-Fārābī (870-950) und Ibn Sīnā (980-1037).¹²² All diese waren der Überzeugung, dass die Vernunft das einzige beweiskräftige Mittel zur Erlangung des Wissens um die Wahr-

117 ALPER, Hülya: *Imam Matürīdī'de Akıl-Vahiy İlişkisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2013, 164.

118 ÖZKAN, Hilmi Ziya: *Felsefeye Giriş. Tabiat İlimleri Felsefe ve Metodolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları 1963, 51.

119 BAYRAKDAR, Mehmet: *İslam Felsefesine Giriş*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı 2005, 27.

120 EL-CABIRI, Muhammed Abid: *Felsefi Mirasımız ve Biz*, İstanbul: Kitabiyat 2003, 232.

121 Al-Kindī gilt als der erste islamische Philosoph. Vgl. KINDI: *Felsefi Risaleler*, İstanbul: İz Yayıncılık 1994, XI.

122 ALPER, Ömer Mahir: Hilmi Ziya *Ülken'in İslam Felsefesinin Yorumu: İslam Felsefesi Tarihi Yazımına Bir Örnek*, in: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ İLAHIYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ 14 (2006) 123–146, 140.

heit darstellt.¹²³ In Anlehnung an Aristoteles entwickelten die muslimischen Philosophen eine Vierteilung der Vernunft, die als Ausdruck des seelischen Selbst (*nafs*¹²⁴) verstanden und durch die oben genannten Philosophen in unterschiedlichen Reihenfolgen oder Deutungen übernommen wurde. Bei Ibn Rušd erkennen wir eine Korrektur der Vernunft nach Wesen und Funktion.¹²⁵ Dies führt Al-Jabri darauf zurück, dass das muslimische Andalusien von den politischen und ideologischen Grabenkämpfen des abbasidischen Reiches im Orient weitestgehend verschont blieb und dass die andalusischen Gelehrten ihren wissenschaftlichen Schwerpunkt auf Mathematik, Astronomie, Medizin und Logik legten, um so der rigorosen Deutungshoheit der offiziellen Rechtsgelehrten zu entgehen. Das hatte wiederum später die positive Nebenwirkung, dass das philosophische Denken bei Gelehrten ohne nennenswerten Widerstand auf Akzeptanz stieß.¹²⁶ Für Ibn Rušd sind Philosophie und Religion keine Antagonisten, sondern Gefährten, die mittels der Vernunft den Erwerb von Wahrheit und Tugenden bezwecken.¹²⁷

Um in die eingangs gestellte Frage der Urteilskompetenz zu münden, soll hier die Perspektive, wie das Denken in der islamischen Philosophie zustande kommt, diskutiert werden: Die erste Stufe bildet die Vorstellungskraft (*taḥayyul*), die auf den fünf Sinneseindrücken basiert. In diesem Stadium kann sich der Mensch Dinge vorstellen, auch ohne das vorgestellte Objekt unmittelbar zu erfassen. Die Objekte werden gemäß der Wahrnehmung wiederhergestellt. Gleichzeitig erkennt hier der Mensch zum einen die Individualität seiner Wahrnehmung, die sich von anderen unterscheiden kann, und zum anderen die Beobachtbarkeit der eigenen Wahrnehmung. Die Individualität der Wahrnehmung ist darin begründet, dass das Bewusstwerden in der Zentrale der fünf Sinne zur Einheit gebündelt wird, auch wenn die Sinnesrezeptoren bei jedem Menschen anders ausgeprägt sind. So entsteht in der Wahrnehmung vieler Menschen ein gemeinsamer Nenner über die wahrgenommenen Objekte.¹²⁸ In der Zentrale der fünf Sinne werden die partiellen Eindrücke zur ersten Stufe der Wissenswerdung analog zur Außenwelt geformt. Die Zentrale verfügt über erste Ansätze eines Urteils über Objekte, womit aber eher eine Unterscheidungsfähigkeit gemeint sein kann.¹²⁹

123 BULAÇ, Ali: *Bilgi Neyi Bilmektedir*, İzmir: Yeni Akademi Yayınları 2005, 105.

124 Das *nafs* wird in der islamischen Literatur unterschiedlich verstanden und gedeutet. Während im Sufismus darunter eher ein angeborener Trieb verstanden wird, versteht bspw. die islamische Philosophie darunter die Seele als Geist des Menschen. Das *nafs* wurde somit zum Gegenstand vieler islamischspezifischer Disziplinen.

125 ROHLS, Jan: *Philosophie und Theologie in der Geschichte und Gegenwart*, Tübingen: Mohr Siebeck 2002, 202.

126 AL-JABRI, Mohammed Abed: *Die Kritik der arabischen Vernunft*, Berlin: Perlen Verlag 2009, 141–142, 147–149.

127 EBD., 198–199.; AVERROES: *Die entscheidende Abhandlung. Die Untersuchung über die Methoden der Beweise*, Stuttgart: Reclam 2010, 52.

128 ARKAN, Atilla: *İbn Rüşd Psikolojisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2006, 159–160.

129 EBD., 162.

Die Vorstellungskraft hat bei Ibn Rušd eine passive und eine aktive Form, vergleichbar mit der potenziellen und tätigen Vernunft bei Al-Fārābī¹³⁰. Die passive Form der Vorstellungskraft wird durch die Bündelung der Sinneseindrücke aktiviert und ist damit auch auf sie angewiesen. Die aktive Form der Vorstellungskraft (*taḥayyul*) ist die begriffliche Ordnung (*taṣawwur*) des Daseins und als solche die Vorstufe der Vernunft (*taʿaqqul*). Das in diesem Prozess entstehende Wissen basiert letztlich auf Sinneseindrücken (Empirie) von der äußeren Welt. Die später kommende Bestätigung (*taṣdīq*) geht auf die Vorstellung (*taḥayyul*) zurück.¹³¹ Sonst würde man Menschen überfordern, in der Phase der Vorstellung schon an etwas glauben zu müssen, was ihre Vorstellungsgabe übersteigt.¹³²

Das Stadium *taṣawwur* wurde bei den Vorgängern von Ibn Rušd eigenständig behandelt. Er bewertet es hingegen eher als einen Übergang von der Vorstellung zum Denken. Wir können aber festhalten, dass *taṣawwur* zwei Facetten aufweist: Die eine zeigt in Richtung Vorstellung und die andere in Richtung Vernunft. In der Übergangsphase werden Vorstellungen in Begriffe gegossen und kategorisiert. An der Schwelle zum nächsten Stadium werden die wahrgenommenen Objekte noch abgebildet, die als Rohmaterial für das Denken dienen. Die bisherigen Ausführungen machen die Wichtigkeit dieses Stadiums deutlich: Eine genaue Konstruktion und ein präzises Umreißen der Begriffe sind für ein begründetes Urteil notwendig, wenn das Denken nicht der Beliebigkeit verfallen soll.

Das nächste Stadium der Vernunft bzw. des Denkens (*taʿaqqul*¹³³) bezeichnet Ibn Rušd mit unterschiedlichen Begriffen. Er verortet die Vernunft wie auch Māturīdī im Gehirn.¹³⁴ In dieser Phase werden subjektive und objektive Urteile über die im *taṣawwur* abgebildeten Objekte gefällt. Die Vernunft verfügt hierbei über zwei Funktionen: zum einen die abgebildeten Objekte deskriptiv zu begreifen und zum anderen ihre normative Bedeutung zu erfassen.¹³⁵ In diesem Stadium arbeitet die Vernunft mit den Begriffen und Kategorien der Vorstufe und kommt zu einem ersten individuellen Urteil über die Objekte. Analog zu Jean Piagets kognitiven Entwicklungsstufen werden in allen Stadien des Denkens jeweils die Vorstadien miteingeschlossen, jedoch in einer höheren abstrahierten Form des Denkens. Genau dies zeichnet auch eine Aneignung und Weiterverarbeitung des Wissens

130 a) potenzielle Vernunft (*ʿaql hayulani*), b) tätige Vernunft, c) verwirklichte Vernunft, d) aktive Vernunft

131 ARKAN, Atilla: *İbn Rüşd Psikolojisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2006, 167.

132 İBN RÜŞD: *İbn Rüşd'ün Felsefesi*. 1. Fasıl-ül Mekaal; 2. Kitab-ül-Keşf, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi 1955, 74, 92–93.

133 PhilosophInnen und TheologInnen verwenden andere Begrifflichkeiten, zur Vereinheitlichung wird hier und im Folgenden *taʿaqqul* verwendet, um auch einen Vergleich vornehmen zu können.

134 ARKAN, Atilla: *İbn Rüşd Psikolojisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2006, 175

135 EBD., 176.

aus. Denn im *taṣawwur* hat die Vernunfttätigkeit noch die Existenz der Objekte bejaht. Hier aber werden Wesen und Eigenschaften der wahrgenommenen Objekte in ihrer Komplexität erfasst und ihnen dann eine Bedeutung zugeschrieben. Das eigentliche Unterscheidungsmoment zwischen *taṣawwur* und *taʿaqqul* besteht also im bewussten Urteil des Individuums, das Form und Inhalt vergleicht, ordnet, kategorisiert, erörtert, überprüft und erinnert.¹³⁶ *Taʿaqqul*, also der Gebrauch der Vernunft, zeichnet den Menschen gegenüber anderen Geschöpfen aus. Daher kann mit Fug und Recht behauptet werden, dass erst in diesem Stadium der Mensch tatsächlich ein (religiöses, moralisches, ästhetisches, soziales¹³⁷ etc.) Wissen schöpft und schafft. Beginnend mit diesem Wissen bzw. Urteilen ist ein Bewusstsein denkbar, das moralisches Urteilen und Handeln oder eine ästhetische Bewertung möglich macht, das aber vorerst subjektiv relevant bleibt¹³⁸ und eigentlich den praktischen Aspekt der Vernunft ausmacht. Für Ibn Ruṣd erfährt auch die Religion vergleichbar mit Māturīdī erst mit der Vernunft ihre Verwirklichung und das menschliche Handeln erhält einen Sinn. Der gesamte Prozess von der ersten Wahrnehmung über die aktive Aneignung des Wissens bis zum praktischen Handeln wird stets von der antreibenden Kraft des Willens (*ikhtiyār*¹³⁹) begleitet.¹⁴⁰ Hier wird auch die außerordentliche Bedeutung des Gebrauchs der Vernunft mit seiner Relevanz für die Identitätsbildung deutlich.¹⁴¹

Das Erinnern bzw. Abrufen (*taḍakkur*) des Wissens wird bei Ibn Ruṣd als ein eigenständiges Stadium behandelt, was bei ihm unmittelbar eine Gedächtnisleistung (*al-quwwat al-ḥafīza*) darstellt. Ein Urteil, z.B. über Form (Wesen) und Bedeutung (wie Nützlichkeit und Geschmack) eines Objektes wird im Gedächtnis (*ḥafīza*) abgespeichert (verstehen, begreifen, lernen) und bei Bedarf wieder abgerufen (wiederholen, erinnern). Das Gedächtnis kann daher sowohl als Speicher für Formen und Abbilder (*taḥayyul*, *taʿaqqul*) als auch als Auffanglager für Sinn und Bedeutungen fungieren. Beim Erinnern an etwas Eingepprägtes unterstützen sich die Funktionen des *ḥafīza*, der *taṣawwur* und *taʿaqqul* gegenseitig. Dabei stellt sich *taṣawwur* die Form eines Objektes vor, das Gedächtnis (*ḥafīza*) rekonstruiert die Bedeutung und die Vernunft stellt zwischen der Form und der Bedeutung des Objektes eine Verbindung her, was dann als *taḍakkur* bezeichnet wird. Entfällt

136 EBD., 177.

137 Religion: Sünde-Lohn; Moral: gut-böse; Ästhetik: schön-hässlich; Sozial: nützlich-schädlich

138 Später in der SchülerInnen-LehrerInnen- bzw. SchülerInnen-SchülerInnen-Beziehung wird erkennbar sein, wie diese Subjektivität überwunden und eine mögliche Objektivität herbeigeführt werden kann.

139 Ibn Ruṣd gebraucht den *ikhtiyār* für Wollen und Entscheiden. Wobei auch *ikhtiyār* in den einzelnen Stadien eine Entwicklung durchmacht und in der Vernunft zum *irādah* (Wille) wird. Vgl. hierzu ARKAN, Atilla: *İbn Rüşd Psikolojisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2006, 203.

140 ARKAN, Atilla: *İbn Rüşd Psikolojisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2006, 201–202.

141 EBD., 180–181.

eine dieser drei Komponenten ganz oder teilweise, hat dies einen direkten Einfluss auf das Abrufen bzw. Erinnern des zuvor Erlernten; dies kann als Vergessen bezeichnet werden. Die Objekte können je nach Intensität und Qualität des zuvor Erlernten dauerhaft oder vorübergehend im Gedächtnis gespeichert werden. Diese Auffassung kann analog zu dem heutigen Verständnis des Kurzzeit- und Langzeitgedächtnisses betrachtet werden.¹⁴² Ibn Rušd unterscheidet hier auch zwischen Erinnern (*taḍakkur*), wenn etwas über eine Assoziation erst aus dem Unterbewusstsein herausgeholt und rekonstruiert werden muss, und Abrufen (*dīkr*), das jederzeit gegenwärtig ist.

Festzuhalten gilt, dass das im komplexen Prozess der Gedächtnisleistung konstruierte Wissen erst in der Interaktion mit der Umwelt erworben wird. Am Anfang erfasst das Subjekt in der Interaktion mit dem Objekt die äußere Umwelt mittels seiner Sinne und liefert die Imaginationen dem Denken als Rohmaterial, die letztlich im Gedächtnis als Wissen memoriert werden. Das ehemals materielle, konkret existierende Objekt wird im Prozess des Denkens immaterieller, abstrakter. Die Wissensaneignung ist eine individuelle Anstrengung, die von jedem selbst geleistet werden muss. Das produzierte Wissen durchläuft dabei vier Stadien und mündet dann im Gedächtnis: An erster Stelle ist das Objekt an sich als Materie da. Es folgt das in der Zentrale der Sinneseindrücke imaginierte Objekt, das wiederum die erste immaterielle Stufe des Wissens darstellt und induktiv hergestellt wird. Die Vernunft assimiliert die Objekte in kognitive Strukturen und konstruiert zugleich die Objekte in begrifflicher Form. Hier wird die aktive Vernunft deutlich, die Ibn Rušd im Gegensatz zu seinen Vorgängern als der menschlichen Vernunft immanent¹⁴³ betrachtet.¹⁴⁴ Mit der begrifflichen Erfassung des Objektes wird das Vernünftige abstrahiert. Auf der vierten Stufe wird das Wissen in einen abstrakten Zustand transferiert, bei dem ihm zudem ein Sinn verliehen wird; dabei schwindet der Einfluss des Materiellen gänzlich. Auf der fünften Stufe wird dieses Wissen abgespeichert und dabei weiter verwertet; dies gipfelt in der reinsten Form der Abstraktion, also in der Weisheit.¹⁴⁵ Vom Gedächtnis aus kann das Wissen, das vorher induktiv (vom Menschen zum Bezugssystem) konstruiert wurde, nun deduktiv (vom Bezugssystem zum Menschen) rekonstruiert werden.¹⁴⁶ Ibn Rušd geht sogar so weit zu behaupten, dass das Wesen des Menschen Wissen ist,

142 EBD., 184–185.

143 Trotz aller Diskussion wird hier nicht klar, inwieweit die Aktive Vernunft, die bei Ibn Rušd der Vernunft stets immanent ist und der Wille, der als antreibende Kraft durchgehend vorausgesetzt wird, zueinanderstehen oder ob Ibn Rušd damit nicht vielleicht dasselbe meint.

144 ARKAN, Atilla: *Ibn Rüşd Psikolojisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2006, 278.

145 ARUÇ, Numan Yusuf: *Ibn Rüşd'ün Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Rağbet Yayınları 2004, 98.

146 ARKAN 2006 [Anm. 144], 195.

da der Mensch als Wissender, als Wissensproduzent und als Gegenstand des Wissens wertvoll werde.¹⁴⁷

Bis hierher wurde die theoretische Vernunft darauf untersucht, wie das Individuum Wissen produziert, welches über Schöpfungswissen zum Wissen über Gott (*maʿrifatullah*¹⁴⁸)¹⁴⁹ gelangt, die zur Selbstverwirklichung bzw. -vervollkommnung¹⁵⁰ des Individuums erforderlich ist und das wahre Glück als seine eigentliche Bestimmung trägt.¹⁵¹ Die menschliche Identität lässt sich hier durchaus mit dem Denken und Gedächtnis in Verbindung setzen.¹⁵² Dafür braucht der Mensch die Freiheit¹⁵³, in der er sein Denken und Handeln entfalten kann.¹⁵⁴ Die praktische Vernunft¹⁵⁵ hingegen bezieht sich auf das materielle Dasein des Menschen und mündet in moralische, soziale etc. Erfahrungen. Davon profitiert wiederum die Vorstellungskraft (*taḥayyul*), wenn sie sich erneut im Prozess der Wissensproduktion befindet.¹⁵⁶

Um den Erwerb des Wissens und der Erkenntnis zu garantieren, muss laut Ibn Rušd die Methode des wissenschaftlichen Beweises von Aristoteles herangezogen werden. Diese Methode geht für ihre Beweisführung von den allgemeinen Zielen, Zwecken und Intentionen aus.¹⁵⁷

147 ARUÇ 2004 [Anm. 145], 103.

148 Ibn Rušd deutet den im Qurʾānvers 52:56 befindlichen „...damit sie mir dienen“ (رَوَدُّبُغِي) analog zum Ibn ʿAbbās, als „...damit sie mich erkennen“. Vgl. hierzu ARUÇ, Numan Yusuf: *Ibn Rüşd'ün Eğitimi Felsefesi*, İstanbul: Rağbet Yayınları 2004, 108.

149 ARUÇ 2004 [Anm. 145], 52–53.

150 Später werden hier die von den SchülerInnen anzueignenden Kompetenzen angeknüpft.

151 ARKAN 2006 [Anm. 144], 285.

152 EBD., 199.

153 Ibn Rušd legt seinen Finger in die Wunde, wenn er fragt, inwieweit der Mensch in seiner Entscheidung wirklich frei ist, wenn er der Kausalität ausgesetzt ist. Entweder existiere die Kausalität oder der Zufall. Dabei kritisiert er die aschʿarītische Sicht darauf als einen „maskierten Fatalismus“. Für Ibn Rušd sei frei sein, „seinen Willen erfüllen können“, und zwar im Kontext der Kausalität. Vgl. hierzu AL-JABRI, Mohammed Abed: *Die Kritik der arabischen Vernunft*, Berlin: Perlen Verlag 2009, 189.; AVERROES: *Die entscheidende Abhandlung. Die Untersuchung über die Methoden der Beweise*, Stuttgart: Reclam 2010, 31.

154 ARUÇ 2004 [Anm. 145], 114.

155 Später hat auch Kant die praktische Vernunft als moralische Verpflichtung verstanden, die mittels des Willens von der theoretischen Vernunft hierzu überführt wird. Vgl. hierzu TOPÇU, Nurettin: *İsyan Ahlakı*, İstanbul: Dergah 122012, 125.

156 ARKAN 2006 [Anm. 144], 271.

157 AL-JABRI, Mohammed Abed: *Die Kritik der arabischen Vernunft*, Berlin: Perlen Verlag 2009, 208. Diese Methode verfolgten auch Ibn Tūmart (1077-1130) in der Theologie, Ibn Khaldūn (1332-1406) in der Geschichtswissenschaft und Aš-Šatibi (gest. 1338) in den Rechtswissenschaften. Aš-Šatibi heute noch aktueller Ansatz fügt die deduktiven und induktiven Ansätze zu einer globalen induktiven Synthese zusammen, indem er den Text nach seinen tatsächlichen Gründen und dessen verborgenen Intentionen mit den höheren Zielen und den individuellen und sozialen Kontexten des Menschen korrelieren ließ. Vgl. hierzu RAMADAN, Tariq: *Radikale Reform. Die Botschaft des Islams für die moderne Gesellschaft*, München: Diederichs 2009, 95–96.

Bis dahin lassen sich die Kenntnisse der islamischen Philosophen zunächst für die Urteilskompetenz im IRU folgendermaßen verwerten: Die sich im Gedächtnis befindende rationale Vernunfttätigkeit zur Wissenskonstruktion (*ta‘aqqul*) lässt sich als Sach- und Werturteil verwenden. Nur mit dem Zusatz der Abrufmöglichkeit (*tadakkur*) des angeeigneten und abgespeicherten Wissens.

4. Bedeutung des Wissens und Denkens in der Schule

Es gilt zu erwähnen, dass das von islamischen Philosophen entwickelte Modell über die Stufen des Wissens vorerst ohne jeden unmittelbaren Nutzen für die Unterrichtspraxis bleibt. Denn es wäre verkürzt dargestellt, von Erkenntnissen zum Lernen (deskriptiv) aus der islamischen Ideengeschichte unmittelbare didaktische Prinzipien (normativ) für den IRU abzuleiten. Auch berücksichtigen die bisherigen Darstellungen nicht, nach welchen Kriterien die Themenauswahl erfolgen oder welches Sach- und Werturteil (präskriptiv) anvisiert werden sollte, die ja für die Schule von großer Bedeutung sind. Mit Klafkis kategorialen Bildungsbegriff gesprochen hieße dies, der formale Aspekt der Bildungstheorie ist damit in Ansätzen bedient, nicht aber der materiale.

Bis dahin bleibt die Aufgabe, die reichhaltige islamische Ideengeschichte aus einer modernen pädagogischen Perspektive durchzudenken und zu überdenken und mögliche didaktische Prinzipien herauszuarbeiten, offen. Daher stellt sich zu den bisherigen deskriptiven philosophisch-psychologischen Ausführungen bei Māturīdī oder Ibn Rušd die Frage, wie sich dieses Hintergrundwissen nun normativ und präskriptiv für den IRU didaktisch verwerten lässt. Mit der so genannten kognitiven Wende in der (pädagogischen) Psychologie hat man eingesehen, dass Lehren und Lernen komplexe Tätigkeiten sind, bei denen es nicht um eine instruktionale Verhaltensformung gehen kann. Bezogen auf Schule als Bildungsinstitution sind hierzu diverse Modelle des Unterrichtens entworfen worden, die Lernen bekanntlich unterschiedlich verstehen und handhaben.

Der US-amerikanische Bildungsphilosoph Israel Scheffler hat diese unterschiedlichen Ansätze in seiner „*Philosophical Models of Teaching*“ systematisiert und zusammengefasst. Scheffler fasst diese unterschiedlichen Auffassungen über den Prozess des Lernens und seine intentionale Produktorientierung in drei Modellen zusammen: *Impression-*, *Insight-* und *Rule- Model*, die im Grunde Verlaufsstrukturen des Lernens im Unterricht, und zwar *Wissen*, *Verstehen* und *Beurteilen* aufweisen. Auf den ersten Blick ähneln sich diese drei Stufen dem Verständnis von Wissen und Denken bei islamischen Philosophen.

1. Das *Impression Model* ist auf Grund seiner Einfachheit weit verbreitet. Es geht von einer Informationsverarbeitung durch die Sinnesrezeptoren (Empirie) aus, über die die Informationen nach innen gelangen und dort verarbeitet und zur Weiterverwendung gelagert werden. Dies erfolgt über zwei Wissensquellen: Die Sinneseindrücke und ihre kognitive Verarbeitung. *Wissen* wird dabei im Gedächtnis, das in Anlehnung an John Locke¹⁵⁸ als *Tabula rasa* verstanden wird, in Form einer Akkumulation gesammelt, die durch die Lehrtätigkeit von außen angestoßen bzw. vermittelt wird. Das gelernte Wissen wird als Ausdruck und Abbild der äußeren Realität in vielschichtiger, vernetzter und verallgemeinerter Form abgespeichert. Später kann diese Erfahrung für weitere Aufnahmen erneut aktiviert werden. Der/die LehrerIn hat hierbei einen großen Spielraum, wenn es um Auswahl von Lerninhalten und Ausgestaltung der Lernumgebung und Vermittlung von Inhalten geht. Dennoch stößt dieses Modell an seine Grenzen, wenn bspw. der Wunsch der Lehrkraft den Unterrichtsgegenstand im Gedächtnis der LernerInnen abzubilden, meist nicht eintrifft. Es tut sich sozusagen eine unüberbrückbare Lücke auf zwischen Lehren und Lernen, weil dem individuellen und kreativen Verstehen des/der Lerner/s/ in wenig bis kein Raum gegeben wird. Weiterhin bleibt die Tatsache unberücksichtigt, dass das Gedächtnis keine *Tabula rasa* ist und die Eindrücke, die von außen ins Innere gelangen dabei zum Teil konstruiert werden. Wenn man aber das *Impression Model* als Stufe des Wissens versteht, ähnelt es den Wissensstufen *taḥayyul* und *taṣawwur*, wie diese z.B. bei Ibn Ruṣd formuliert wurden. Wobei Ibn Ruṣd eine vermittelnde Lehrinstanz nicht erwähnt, was eine Chance bedeuten kann. Stattdessen wird der Fokus auf den Lernvorgang gelegt, bei dem Eindrücke durch die Sinne ins Gedächtnis gelangen und dort in Begriffe gegossen, kategorisiert und klassifiziert werden.
2. Das *Insight Model* hingegen vertritt einen gegensätzlichen Ansatz. Das Wissen als Resultat der Inhaltsvermittlung wird verneint. Da es sich um einfache Reproduktion handeln würde, der aber das Verstehen fehlt. Man könne zwar Kenntnis vermitteln, nicht aber Einsicht, so Scheffler. Daher gehe es dem *Insight Model* hauptsächlich um Einsicht in Zusammenhänge und um ihre Anwendung und nicht bloß um additive Aneinanderreihung von Informationen. *Verstehen* ist bei ihm ein selbsttätiger Erwerb von Einsicht, die auf der Idee von Plato und Augustinus¹⁵⁹ gründet und von umsichtiger Forschung der Realität ausgeht. Wissen und vor allem neues Wissen müsse also aktiv geschaffen werden und könne nicht einfach durch passives Aufnehmen entstehen. Die Bewusstwerdung des/der Schüler/s/in rückt so ins Zentrum des Unterrichts.

158 SCHEFFLER, Israel: *Reason and Teaching*, Stanford: Routledge 2014, 68.

159 STONE, Frank A. (Hg): *The New World of Educational Thought*, New York: MSS Information Corp 1973, 144.

Damit LernerInnen Einsichten entwickeln, muss der Unterricht auch nach Inhalt und Methode durch die Lehrkraft dementsprechend vorbereitet sein, wobei die alleinige Verantwortung für das Gelingen der Einsicht nicht mehr allein bei der Lehrkraft liegt.

Auch dieses Modell stößt laut Scheffler an seine Grenzen, da es die Einsicht zur höchsten Instanz der Bewusstwerdung erklärt, obwohl Einsicht noch keine Kritikfähigkeit und kein begründetes Urteil bedeutete, die sich erst im Austausch und Abwägen von individuellen, sozialen und ethischen Begründungen entwickle.¹⁶⁰

Wenn man aber dieses Modell, wie das zuvor als Wissensstufe des Verstehens begreift, so kann man Vergleiche zu der zweiten (*taṣawwur*) und dritten (*taʿaqqul*) Wissensstufe nach islamischen Philosophen wie Ibn Ruṣd ziehen. In der zweiten Stufe werden Eindrücke begrifflich erfasst und der dritten Stufe zum Durchdenken zur Verfügung gestellt, damit Einsichten in Zusammenhänge entstehen.

3. Das *Rule Model* geht von kritischer Reflexion und moralischer Entscheidung aus. *Beurteilen* ist somit eine zugleich kognitive und ethische Überprüfung. Ganz im Sinne Kants wird der rationalen Vernunft dabei die Führung belassen. Der Lehrkraft kommt dabei die Rolle die Vernunftfähigkeit der SchülerInnen an methodischen und inhaltlichen Lernarrangements kumulativ herauszubilden zu. SchülerInnen sollen im Unterricht gemäß ihrem Entwicklungsstand rationale Argumentationen einüben und reflektieren lernen.¹⁶¹ Ein solches Lehr-Lern-Verständnis werde SchülerInnen zu selbstsicheren, autonomen und würdevollen Persönlichkeiten heranbilden, die in ihrem Denken und Handeln prinzipientreu und kohärent agieren. Das könne ein/e LernerIn schaffen, wenn er/sie sein/ihr Urteil entsprechend rationaler Kriterien durch Teilhabe am Interaktionsgeflecht fällt.¹⁶²

Wie zuvor lässt sich auch das *Rule Model* als Stufe des Beurteilens verstanden mit der dritten (*taʿaqqul*) und vierten (*taṣdīq*) Wissensstufe vergleichen, wonach die Vernunft bspw. Gegenstände oder Situationen kausal begreift und ihnen eine Bedeutung zuschreibt und sich dazu positioniert. Mit Hartmut von Hentig gesprochen, erhalten das Wort und die Wahrheit Autorität lediglich durch die Zustimmung der menschlichen Vernunft, der Verstehen, Erkenntnis und Kommunikation vorausgehen.¹⁶³

160 TERHART, Ewald: *Didaktik. Eine Einführung*, Stuttgart: Reclam 2009, 44.

161 EBD., 45.

162 SCHEFFLER, Israel: *Reason and Teaching*, Stanford: Routledge 2014, 77.

163 VON HENTIG, Hartmut: *Die Menschen stärken, die Sachen klären*, Stuttgart: Reclam 2007, 88.

Nach Ewald Terhart kann Schefflers Betrachtungsweise der Stufen des *Wissens*, *Verstehens* und *Beurteilens* durchaus bildungstheoretisch verstanden werden. Da sie im Grunde erklärt, dass SchülerInnen um etwas beurteilen zu können, zunächst das zu Beurteilende auf der Grundlage des überprüften Wissens verstehen müssen. Unter diesem Vorzeichen vertritt Scheffler die Ansicht, dass hier formulierte Lernqualitäten entsprechende Qualitäten des Lehrens verlangen, die wiederum von der Schule erfüllt werden müssen.¹⁶⁴

Auch Paul Heimann hat, ähnlich wie Scheffler, eine Bildungstheorie (eigentlich eine lerntheoretische Didaktik) mit einem Stufenmodell entwickelt. Bekanntermaßen ist der bildungstheoretische Ansatz dem geisteswissenschaftlichen Paradigma zuzuzählen, das über ein klares Menschenbild verfügt, von dem Lernen ausgeht.¹⁶⁵

Diese geht von einer pädagogischen Intention in drei Dimensionen – Denken, Wollen und Fühlen – aus. Im Lernprozess kommen diese zwar immer in gemischter und interdependenter Form vor. Aber hinsichtlich der analytischen Erfassung der Urteilskompetenz spielt besonders die Dimension des Denkens eine wichtige Rolle, die nun separat betrachtet werden soll.

Bei der auf das Denken bezogenen kognitiv-aktiven Intention lassen sich evolutionäre Entwicklungsstufen bzw. -dimensionen beobachten. Zunächst bahnen sich im Denken zur Daseinserhellung einfache Kenntnisse den Weg, die sich ähnlich verhalten wie die Stufe des *Wissens* bei Scheffler. Diese entfalten sich zu Erkenntnissen (*Verstehen*) und nehmen in der höchsten Stufe die Gestalt von Überzeugungen (*Beurteilen*) an, damit sie letztlich gebündelt mit den Dimensionen Wollen (als Daseinsbewältigung) und Fühlen (als Daseinserfüllung) in der Tat (als Daseinsrealisierung) münden, denn Lernen bedeutet für Heimann immer auch Handeln.¹⁶⁶ Heimanns Vorstellung, dass Lernen zugleich Handeln ist, ähnelt u.a. der Idee des amerikanischen Pragmatismus', wozu auch Scheffler gezählt werden kann.

164 TERHART, Ewald: *Didaktik. Eine Einführung*, Stuttgart: Reclam 2009, 46.

165 EBD., 136; JANK, Werner / MEYER, Hilbert: *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen 2000, 208.

166 JANK, Werner / MEYER, Hilbert: *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen 2000, 205–206.

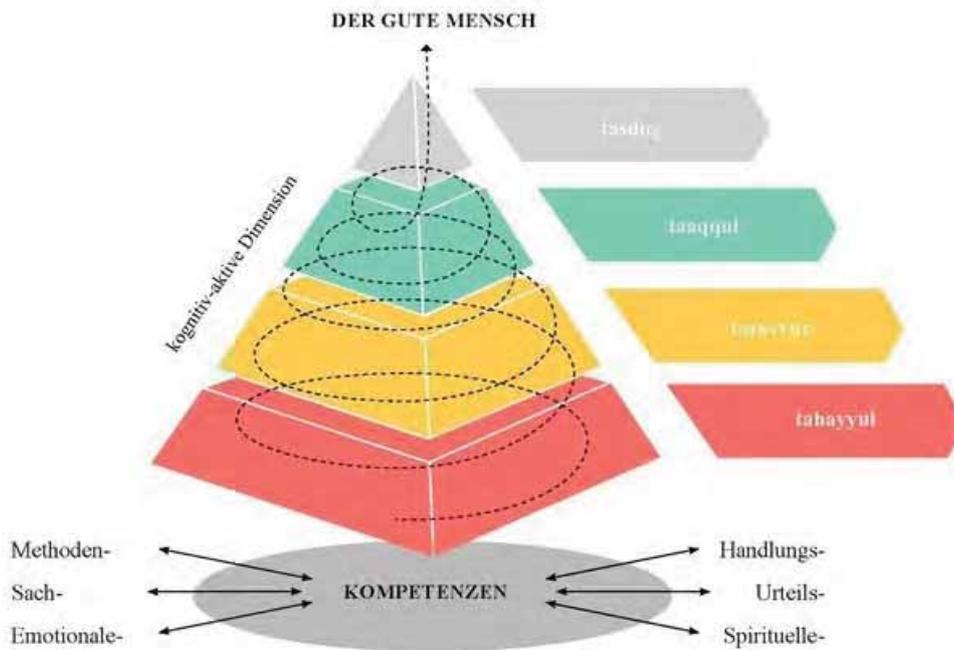


Abb. 2

In den intentionalen Stufungen entwickelt sich das Wissen von einfachen Kenntnissen qualitativ zu einem kausalen Verstehen weiter, das Zusammenhänge begreift und Strukturen erkennt. So dauert das intrinsische Interesse am Gegenstand über schulisches Lernen hinaus an.¹⁶⁷

Meiner Meinung nach können Heimanns pädagogische Intentionen und ihre Stufungen durchaus auch der Modellierung der Wissenskonstruktion islamischer Denker dienen, zumal sein Modell mit dem islamischen Konzept von Wissen und Handlung durchaus vereinbar ist, besonders in Bezug auf die Dimensionen des Wollens (motivational, volitional) und Fühlens (emotional, sozial) als Funktionen des Gewissens, die für die Gewissensbildung im Islam bedeutend sind.¹⁶⁸ Bei einer Überlappung bzw. Übertragung würde die Stufe ‚Wissen‘ in etwa *taṣawwūr*, ‚Verstehen‘ *taʿaqqul* und ‚Beurteilen‘ *taṣdīq* entsprechen; dabei würde *taḥayyul* dem Ganzen als Vorstufe zum Wissen vorangestellt werden. Bei Heimann kommt die Urteilskompetenz zwar schon auf der Stufe drei ‚Beurteilen‘ vor; da aber in der islamischen Modellierung *taḥayyul* die erste Stufe einnimmt, würde dies der vierten Stufe, also *taṣdīq*, entsprechen. Auf dieser Stufe positioniert sich das bestätigte Wissen in der Daseinsform der Überzeugung, die auch als Erkenntnis (*maʿrifa*) bezeichnet werden kann.

167 EBD., 207.

168 BAĞRAÇ, Musa: Was ein kompetenzorientierter Islamischer Religionsunterricht leisten muss?, in: MÖLLER, Rainer / SAJAK, Clauß Peter / KHORCHIDE, Mouhanad (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius Institut 2014, 227–249, 235.

Ausgehend von Heimanns Modell der pädagogischen Intention in drei Dimensionen haben Jank & Meyer daraus ein Unterrichtsplanungsraster entwickelt, das auch auf den IRU übertragen werden kann. Dafür müssten die drei Dimensionen Denken, Wollen und Fühlen in Kompetenzen übersetzt und möglicherweise um weitere ergänzt werden.

Was aber bedeutet dies konkret für Wissen und Denken in der Schule, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Bildung als normative Selbstverpflichtung auch vor Verführung und Vereinnahmung schützen soll? Möglich wird dies, wenn SchülerInnen in Erkenntnis und Denken geschult und eingeübt werden.¹⁶⁹ Dann hat der/die SchülerIn am Ende der Schulzeit Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangt, Wissen in Können zu transferieren, um als mündige/r BürgerIn vielfältige Herausforderungen im künftigen Leben selbstbestimmt zu meistern. In einem solchen Verständnis werden SchülerInnen zur Problemlöse- und Lernfähigkeit sowie zur Team- und Kommunikationsfähigkeit angeleitet. Im schulpraktischen Alltag erfolgt dies durch die Förderung besonders der Sach und Urteilskompetenz. Damit ist konkret gemeint, dass Lernende sachlich befähigt werden sollen, nach einer fachbegrifflichen Aneignung, Strukturierung und Deutung religiösen Wissens eine eigene religiöse Sprache zu entwickeln, die ihre Kommunikationsfähigkeit auf der Basis ihrer bisherigen Erfahrungen ausbaut. Dies ist dann möglich, wenn sie weiterhin befähigt werden, eine für den eigenen Lebens- und Lernprozess bedeutungsvolle, begründete und reflektierte Positionierung zu finden, die authentisch religiös verortet ist und für neuere und andere Anschauungen anschlussfähig und dialogoffen bleibt. Im Konkreten heißt das, dass SchülerInnen im IRU im Angesicht pluraler Weltanschauungen zur Offenheit gegenüber pluralen Deutungen und zum Gelingen des richtigen und guten Lebens befähigt werden sollen. In diesem Sinne braucht die Religion eine religiöse Bildung.¹⁷⁰

5. Schlussbetrachtung

Am Anfang des Aufsatzes fragten wir uns, inwieweit die Urteilskompetenz im IRU ‚islamisch‘ begründet werden kann. Im Laufe der vorliegenden Arbeit konnte zunächst gezeigt werden, dass der Qur‘ān selbst der Vernunft (‘aql) in ihrer aktiv-tätigen Form (*ta‘aqqul*) großen Wert beimisst und aufgrund dessen finden sich in der islamischen Ideengeschichte verschiedene Auslegungen der Vernunft. Die theologische Schule der Māturīdīya, zu der die Mehrheit der MuslimInnen weltweit und in Deutschland zählt, plädiert für einen ausgewogenen Umgang

169 LIESSMANN, Konrad Paul: *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München: Piper ¹⁰2015, 21.

170 LADENTHIN, Volker: *Voraussetzungen und Perspektiven religiöser Bildung*, in: MÜLLER, Stefan / SANDER, Wolfgang (Hg.), *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft*, Weinheim: Beltz Juventa 2018, 163–177, 170.

mit Vernunft und Offenbarung und spricht der Vernunft eine zentrale Rolle zu. Auf die Schulpraxis übertragen ermöglicht die Māturīdiya außerdem den Vernunftbegriff in *tadabbur* und *tafakkur* zu operationalisieren, so dass *tadabbur* zum sozialwissenschaftlichen Begriff Sachurteil und *tafakkur* zum Werturteil weitergedacht werden kann. Damit wird die Urteilskompetenz in der Schulpraxis umrissen, denn SchülerInnen werden im IRU ohnehin angehalten, ein eigenes begründetes Urteil zu diversen religiösen Themen als Voraussetzung der religiösen Mündigkeit zu formulieren, die nun mit dem Vernunftgebrauch von Māturīdī legitimiert wird. Davon gilt es die Art des Vernunftgebrauchs abzusetzen, wenn etwa Māturīdī noch in seinem mittelalterlichen Denken die Vorstellung favorisierte, von der sichtbaren Welt auf einen transzendenten Gott schließen zu können, was Kant auf keinen Fall als einen evidenten Beweis für eine transzendente Wahrheit gelten lassen konnte, da es sich hierbei lediglich um die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft handelt.

In Anlehnung an islamische Philosophen und Denker wurde gezeigt, wie die vier Stufen der Wissenskonstruktion (*taḥayyul*, *taṣawwur*, *ta'aqqul*, *taṣdīq*) im Gedächtnis ablaufen und inwieweit Kenntnisse in Wissen und Können transformiert werden. Das Stufenmodell lässt sich vergleichbar mit Schefflers und Heimanns Ideen durchaus als eine Bildungstheorie verstehen. Gleichwohl wäre es verkürzt gedacht, das zuletzt von Ibn Ruṣd umrissene bildungstheoretische Stufenmodell als ein schultaugliches didaktisches Modell für den IRU zu verstehen. Die vorliegende Arbeit versteht sich in erster Linie als ein Beitrag zum Diskurs einer noch zu entwickelnden islamischen Religionsdidaktik, bei dem die Voraussetzungen erörtert werden.

Bislang wurde bekundet, dass sich das (religiöse) Wissen zur höheren Form entwickelt, nicht aber, wie man diese bestimmen kann. Den bisherigen Ansatz gilt es also um die Fragestellung, wie religiöses Denken überhaupt gelernt und pädagogisch begleitet werden kann, zu ergänzen. Aus religionspädagogischer Perspektive ist es daher enorm wichtig, Kriterien zu entwickeln, mit denen sich der Stand des religiösen Urteils diagnostizieren lässt. Genau hier besteht meines Erachtens die große Chance, auf der Grundlage neuerer religionsdidaktischer und entwicklungspädagogischer Forschungen eine eigenständige Fachdidaktik für den islamischen Religionsunterricht zu entwickeln. Neue Horizonte können hier bspw. die ‚Glaubensdidaktik‘ von James W. Fowler und die ‚Stufen des religiösen Urteils‘ von Fritz Oser und Paul Gmünder öffnen.

Zwar gehen die hier erwähnten islamischen Denker davon aus, dass das Wissen mittels Beweisführung zur Überzeugung und zum Glauben hinführt; auch spre-

chen sie davon, dass Wissen in Eigenregie und individueller Verantwortung konstruiert werden müsse, um ein authentisches religiöses Bewusstsein zu errichten. Doch wie dies im Kontext der Kompetenzorientierung auf den IRU übertragen bewertet wird, wird noch ein interessanter Forschungsgegenstand für die islamische Religionspädagogik in Deutschland sein.

Was hier auf der Grundlage des Aufsatzes konstatiert werden kann, ist, dass die Zukunftsfähigkeit des konfessionellen islamischen Religionsunterrichts in der Schule von der bildungsbedeutsamen Entwicklung einer erkenntnistheoretischen Urteilskompetenz abhängt, nicht nur um eine reflektierte religiöse Bildung als Teilauftrag der öffentlichen Allgemeinbildung zu erfüllen, sondern auch der Frage nach den Grenzen der Vernunft als Mittel des Welt- und Gottverstehens nachzugehen.

ReligionslehrerInnenfortbildung

Eine empirische Studie zu Motivationen, Wünschen und Relevanzen bei über 400 katholischen LehrerInnen, die Religionsunterricht erteilen

Der Autor

Dr. habil. Georg **Ritzer**, Hochschullehrer am Institut für Religionspädagogische Bildung an der kirchliche pädagogischen Hochschule Edith Stein. Religionslehrer an der BAfEP Salzburg. Privatdozent an der Universität Salzburg am Fachbereich für Praktische Theologie.

Dr. habil. Georg Ritzer
Institut für Religionspädagogische Bildung /IRPB
Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein
Hochschulstandort Salzburg
Bildungszentrum Borromaeum
Gaisbergstraße 7/1
A-5020 Salzburg
e-mail: georg.ritzer@kph-es.at



ReligionslehrerInnenfortbildung

Eine empirische Studie zu Motivationen, Wünschen und Relevanzen bei über 400 katholischen LehrerInnen, die Religionsunterricht erteilen

Abstract

LehrerInnenfortbildung stellt eine zentrale Aufgabe von (kirchlichen) pädagogischen Hochschulen in Österreich dar. Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit Motivationen, Interessen und Bedürfnissen von ReligionslehrerInnen in Bezug auf Fortbildungen der kirchlichen pädagogischen Hochschule Edith Stein. Die Ergebnisse der quantitativen Studie zeigen, dass es in erster Linie für die LehrerInnen individuell interessante Themen und vortragende Personen sind, die dazu motivieren, sich zu Fortbildungen anzumelden. Als Hinderungsgründe werden familiäre Belastungen und schulische Unabkömmlichkeit genannt.

Schlagworte: Lehrerfortbildung – empirische Studie – Teilnahmemotivation – Verhinderungsgründe – Bedarfserhebung

Further teacher training.

An empirical study on motivations, desires and relevances including more than 400 catholic teachers of religion

Further teacher training is a central task of university colleges of teacher education in Austria. The study presented deals with motivations to take part in further teacher trainings, interests and needs of teachers of religion. The study focuses on trainings which are organized by the kirchlichen pädagogischen Hochschule Edith Stein. The survey shows that the interest in topics and lecturers is the most important motivation to take part in trainings. When teachers cannot take part in trainings, it is because of family burdens and because teachers cannot be absent from school for a longer time.

Keywords: Teacher training - empirical study – motivation for participation – reasons for foilings - Needs assessment

1. Hinführung und theoretische Einbettung

Im Zentrum der vorliegenden Studie steht die Frage nach *Motivationen* von ReligionslehrerInnen (RL) zur Teilnahme an Fortbildungen. Weiters beschäftigt sie sich mit Interessen der RL an unterschiedlichen Themen und deren subjektiv wahrgenommener Repräsentanz in Fortbildungsangeboten der kirchlichen pädagogischen Hochschule Edith Stein (KPH Edith Stein).

Qualität und Erfolg von LehrerInnenfortbildung lassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Die Ausrichtung an der Motivation von Lehrpersonen ist *ein* Qualitätsmerkmal von Fortbildungsangeboten.¹ Denn LehrerInnenfortbildungen sind Personalentwicklungsmaßnahmen und diese „dürfen sich nicht an dem vorhandenen Bedarf vorbeibewegen, sondern müssen dem aktuellen sowie antizipierten Bedarf begegnen.“² Diesem Bedarf wird in der vorliegenden Studie aus der *Perspektive der Lehrpersonen* nachgegangen. Festzuhalten bleibt jedoch, dass die subjektive Zufriedenheit noch wenig darüber aussagt, ob sich Fortbildungen auf Unterricht auswirken. Als weiteres evaluierbares Qualitätsmerkmal für LehrerInnenfortbildung benennt Frank Lipowsky die „Erweiterung der Lehrerkognition“³, worunter sowohl subjektive Theorien der Lehrpersonen als auch Wissensbereiche verstanden werden. Eine dritte Perspektive nimmt Veränderungen in unterrichtspraktischem Handeln in den Fokus und eine vierte konzentriert sich auf Effekte, die bei SchülerInnen (als Konsequenz aus der Teilnahme an Fortbildungen) festgestellt werden können. Diese Einteilung kann noch um Effekte ergänzt werden, die sich auf die gesamte Schule auswirken.⁴ Die genannten Ebenen zusammenfassend, dient LehrerInnenfortbildung der Weiterentwicklung der unterschiedlichen Kompetenzdimensionen von Lehrpersonen⁵, sie kann einen Beitrag zu Schulentwicklung leisten und letztendlich als Ziel Kompetenzsteigerung bei SchülerInnen haben.⁶

Fortbildungsveranstaltungen sind kein Selbstzweck, sondern sie sind als Beitrag zu einem lebenslangen berufsfeldbezogenen Lernprozess zu verstehen.⁷ Daher

1 Vgl. LIPOWSKY, Frank: Lernen im Beruf - Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung, in: MÜLLER, Florian H. u.a. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster u.a.: Waxmann 2010, 51–72, 52–62.

2 ZUMBACH, Jörg: Konzept für die LehrerInnenfort- und -weiterbildung an der PLUS – School of Education, Salzburg 2013, in: https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/School%20of%20Education/documents/Fort-_und_Weiterbildung/Konzept_LehrerInnenfort-_und_weiterbildung_an_der_PLUS_-_SoE.docx (Stand: August 2013) [abgerufen am 24.05.2018], 2.

3 EBD., 54.

4 Vgl. LIPOWSKY, Frank / RZEJAK, Daniela: Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen 2012 (= 5), in: http://www.schulentwicklung.bayern.de/niederbayern/userfiles/Allgemein/ReSET_Dgf_2012/Vortrag_Prof_Lip.pdf [abgerufen am 15.06.2018], 11.

5 Ein Überblick zu Kompetenzmodellen in der LehrerInnenbildung vgl. FREY, Andreas / JUNG, Claudia (Hg.): Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung. Stand und Perspektiven, Landau, Pf.: Empirische Pädagogik 2011 (= Lehrerbildung auf dem Prüfstand Jg. 4, Sonderh).

6 Vgl. ALDORF, Anna-Maria: Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung, Wiesbaden: Springer 2016, 55.

7 Vgl. EBD., 52.

sind auch Fragenkomplexe der vorliegenden Erhebung an Einflussbereichen orientiert, die auf theoretischer Ebene und nach bisherigen empirischen Ergebnissen auf Wirksamkeit von LehrerInnenfortbildung Einfluss nehmen. Zu diesen Zusammenhängen bietet Lipowsky ein differenziertes Modell, in dem er Einflussvariablen auf die Wirksamkeit von LehrerInnenfortbildung aufzeigt.⁸ Auch wenn in der vorliegenden Studie nicht direkt auf Wirksamkeit abgezielt wird, werden dennoch Bereiche einbezogen, von denen in bisherigen Literaturüberblicken⁹ ausgegangen wird, dass sie Einfluss auf den Erfolg von LehrerInnenfortbildung nehmen. So differenziert Lipowsky zwischen *schulischen Rahmenbedingungen*, die für die Teilnahme an Fortbildungen gegeben sind (z.B. Schulklima, finanzielle Gegebenheiten, Vorgaben durch das Schulprogramm) und Potentiale, die *Schulorganisationen nach der Teilnahme* einer Fortbildung bieten (z.B. das Klima im Kollegium, die Möglichkeit das in Fortbildungen Gelernte anwenden zu können). Stefani Vigerske unterteilt Einflussfaktoren in der LehrerInnenfortbildung grundsätzlich in Faktoren *vor der Teilnahme*, *während der Teilnahme* und *nach der Teilnahme* an Fortbildungen.¹⁰ Nach Lipowsky stellen methodische Zugangsweisen, inhaltliche Ausrichtungen, strukturelle Konzeptionen von Fortbildungsangeboten sowie die Qualität von ReferentInnen und ModeratorInnen einen weiteren Bereich für die Wirksamkeit von Fortbildungsveranstaltungen dar. Diese Dimension fasst er unter dem Begriff „*Fortbildungsangebot*“ zusammen.¹¹ Eine weitere Einflussgröße ist die teilnehmende *Lehrperson* selbst mit ihren Zielvorstellungen, ihren persönlichen Eigenheiten, ihren kognitiven Voraussetzungen, ihren Interessen und ihrem Lebensumfeld. Dies wirkt sich auf die subjektive Einschätzung der Relevanz, Akzeptanz und Selbstwirksamkeit der Fortbildung aus, womit wiederum die Zentralität der Motivation in Zusammenhang steht. Einen weiteren bedeutenden Bereich stellen *Transferprozesse* dar,¹² die in der vorliegenden Studie jedoch keine Berücksichtigung finden.

2. Forschungsfragen

Die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung sind zum einen eingebettet in obenstehende theoretische Überlegungen und haben auf der anderen Seite die konkrete Arbeit im Bereich der Fortbildung an der KPH Edith Stein im Blick. Die Forschungsfragen, die der Untersuchung zugrunde liegen, lauten:

8 Vgl. LIPOWSKY 2010 [Anm. 1], 62–65.

9 ALDORF 2016 [Anm. 6], 51–86; LIPOWSKY 2010 [Anm. 1]; VIGERSKE, Stefanie: *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis*, Wiesbaden: Springer 2016, 48-74.

10 Vgl. VIGERSKE 2016 [Anm. 9], 62–65.

11 Vgl. LIPOWSKY 2010 [Anm. 1], 64.

12 Vgl. VIGERSKE 2016 [Anm. 9], 10; LIPOWSKY / RZEJAK 2012 [Anm. 4], 10.

- Welche Termine sind für die Abhaltung von Fortbildungsveranstaltungen geeignet?
- Welche Art von Veranstaltungen sehen LehrerInnen als besonders zielführend?
- Welche Themenfelder von Fortbildungsveranstaltungen sind für RL von besonderer Bedeutung?
- Welche Themenfelder sehen RL beim bisherigen Veranstaltungsangebot als unterrepräsentiert?
- Was motiviert LehrerInnen zur Teilnahme an Fortbildungen?
- Was hindert RL an einer Teilnahme an Fortbildungen?

Der Fokus des hiesigen Beitrages liegt – wie bereits dargelegt – auf der Beantwortung der Frage nach Teilnahmemotivationen an Fortbildungsveranstaltungen. Die weiteren Fragen werden kürzer abgehandelt. Aufgrund der Forschungsfragen muss es sich bei deren Beantwortung in erster Linie um eine beschreibende Darlegung von Daten¹³ handeln. Ergänzend werden diese Daten inferenzstatistisch ausgewertet. Dabei wird folgenden Vermutungen¹⁴ nachgegangen: RL unterscheiden sich in Bezug auf ihre Teilnahmemotivation und inhaltlichen Interessen bei Fortbildungsveranstaltungen (a) nach deren Schultyp in dem sie unterrichten (allgemeinbildenden/berufsbildenden höheren Schulen und Pflichtschulen), (b) hinsichtlich diözesaner Zugehörigkeit und (c) bezüglich deren Geschlecht signifikant. Weiters wird von einem Zusammenhang zwischen den untersuchten Fortbildungsmotivationen und Interessen mit (d) dem Alter der ProbandInnen ausgegangen.

Zurückgebunden auf das oben skizzierte Modell von Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten für LehrerInnen, beschäftigt sich die vorliegende Untersuchung mit Strukturmerkmalen von Fortbildungsangeboten, mit Voraussetzungen von Lehrpersonen, der Wahrnehmung des Angebotes in Form von Zufriedenheit mit der Quantität von Veranstaltungen zu einzelnen Themen und deren zugeschriebener Relevanz. Bei der Interpretation der Ergebnisse und beim Umsetzen der Erkenntnisse in der konkreten Planung für Fortbildungen sind jeweils Erkenntnisse anderer Untersuchungen mit einzubeziehen. So gilt es als empirisch gesichert, dass sich Fortbildungen als wirksamer erweisen, wenn sie sich nicht auf einen Tag oder Halbtage beschränken, wenn sie Lernprozesse von SchülerInnen in konkreten fachdidaktischen Konstrukten im Fokus haben, wenn sie Lehrpersonen zum eigenständigen Nachdenken anregen, beispielhaft an konkreten Unterrichtssituationen arbeiten und wenn aus konstruktivistischer Pers-

13 Vgl. BORTZ, Jürgen / DÖRING, Nicola: *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*; mit 87 Tabellen, Heidelberg: Springer-Medizin-Verl. 42006 (= Springer-Lehrbuch Bachelor, Master), 393–487.

14 Hier wird von Vermutungen gesprochen und nicht von Hypothesen, da die Annahmen bisher weder empirisch noch in ausreichender Weise theoretisch begründet sind. Es handelt sich jedoch aus praktischen Planungsüberlegungen im Zusammenhang mit Fortbildungen um relevante Zusammenhänge bzw. Unterschiede.

pektive an bereits vorhandenem Wissen angeknüpft wird.¹⁵ Zentral für den Ansatz und die Durchführung der vorliegenden Studie ist die motivationale Ebene der Lehrpersonen. Diese ist für die grundsätzliche Teilnahme im Vorfeld von Fortbildungsveranstaltungen, für die kognitive Verarbeitung von Informationen, wie auch für den Transfer des Gelernten in die Praxis relevant.¹⁶

3. Vorgehensweise und Sample

Um den oben dargestellten Fragestellungen nachzugehen, wurde im Zeitraum von Dezember 2017 bis Mai 2018 bei den RL der Diözesen¹⁷ Feldkirch, Innsbruck und Salzburg eine Online-Vollerhebung durchgeführt. Die Organisation und die Durchführung von fachspezifischen Fortbildungsangeboten für RL in diesen Diözesen obliegen der kirchlichen pädagogischen Hochschule Edith Stein.¹⁸ Insgesamt wurde an 1894 LehrerInnen ein Mail mit einem Link zur Umfrage versendet.¹⁹ In die Auswertung werden ausschließlich jene 463 Personen aufgenommen, die die Umfrage bis zum Schluss ausgefüllt haben (Rücklaufquote 24 %).

		Diözesanzugehörigkeit							
		Salzburg		Feldkirch		Innsbruck		Gesamt	
		Spalten %	n	Spalten %	n	Spalten %	n	Spalten %	n
Schulart	AHS / BHMS	32,9%	55	19,0%	27	29,6%	37	27,4%	119
	Pflichtschulen mit Poly, Berufsschulen	67,1%	112	81,0%	115	70,4%	88	72,6%	315
Geschlecht	Frau	77,0%	117	80,7%	113	76,6%	98	78,1%	328
	Mann	23,0%	35	19,3%	27	23,4%	30	21,9%	92
Dienstjahre	1-10	28,9%	46	22,7%	32	33,1%	43	28,1%	121
	11-20	29,6%	47	31,9%	45	32,3%	42	31,2%	134
	21-30	27,0%	43	28,4%	40	26,2%	34	27,2%	117
	mehr als 30	14,5%	23	17,0%	24	8,5%	11	13,5%	58

Tab. 1 Stichprobenbeschreibung²⁰ Diözesanzugehörigkeit, Schulart, Geschlecht

15 Vgl. ALDORF 2016 [Anm. 6]; VIGERSKE 2016 [Anm. 9]; LIPOWSKY 2010 [Anm. 1], 64.

16 Vgl. VIGERSKE 2016 [Anm. 9]; LIPOWSKY 2010 [Anm. 1]; KRAPP, Andreas / RYAN, Richard D.: Selbstwirksamkeit und Lernmotivation, in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 44 (2002) 54–82.

17 Zwischen den Ländern Tirol und Salzburg sind die staatlichen und kirchenpolitischen Grenzen nicht ident. So gehört ein Teil des Tiroler Unterlandes zur Erzdiözese Salzburg. Dies ist hier zu erwähnen, da die vorliegende Untersuchung für die verantwortlichen Institute auch evaluativen Charakter hat. So fallen LehrerInnen, die an Schulen östlich des Flusses Ziller unterrichten in den Aufgabenbereich des Institutes für religionspädagogische Bildung in Salzburg. Jene, die westlich dieses Flusses unterrichten, fallen in den Aufgabenbereich des Institutes für religionspädagogische Bildung Innsbruck/Stams. Daher wird in der Folge (wenn nicht anders beschrieben) von den kirchenpolitischen Grenzen (Diözesen) ausgegangen.

18 Bei der Konzeption und Durchführung der Erhebung waren für das Institut für religionspädagogische Bildung Feldkirch Frau Petra Maria Steinmair-Pösel und Frau Doris Gilgenreiner federführend, für das Institut für religionspädagogische Bildung Innsbruck/Stams waren es Elmar Fiechter-Alber, Joachim Hawel und Klaus Sonnweber, für Salzburg Günter Minimayr, Friedrich Drechsler, Gerlinde Katzinger und Ingrid Donner-Lebitsch.

19 Salzburg: 677; Innsbruck: 657; Vorarlberg: 560.

20 Die Prozentangaben in dieser Tabelle beziehen sich auf die gültigen Prozent. Da nicht von allen ProbandInnen alle Fragen beantwortet wurden, resultieren Missingwerte. Aus diesem Grund ergeben sich in der Summierung der absoluten Zahlen auch Unterschiede zu den Stichproben ‚n‘ von 463.

Im Vergleich zur Grundgesamtheit sind in der vorliegenden Erhebung in allen drei Diözesen LehrerInnen der AHS / BHS und Frauen leicht unterrepräsentiert.²¹ Die Mehrheit der LehrerInnen, die sich an der Untersuchung beteiligt haben, unterrichtet an Pflichtschulen²² (von den 169 LehrerInnen der Erzdiözese Salzburg 67 %, von 156 ProbandInnen aus Vorarlberg 81 %, von den 138 Personen aus der Diözese Innsbruck 70 %). Von fünf ProbandInnen, die sich an der Umfrage beteiligten, sind vier Frauen.²³ Die meisten LehrerInnen sind im Alter zwischen 50 und 60 Jahren (43 %) und befinden sich im 11. bis 20. Dienstjahr (31 %). Etwa gleichviele Personen (27 % bzw. 28 %) befinden sich im ersten bis zehnten bzw. 21. bis 30. Dienstjahr.

4. Ausgewählte Ergebnisse

4.1 Teilnahmemotivation

Das Instrumentarium, mit dem die Teilnahmemotivation an LehrerInnenfortbildung erhoben wurde, orientiert sich an der sechsdimensionalen Operationalisierung nach Kao Wu und MitarbeiterInnen.²⁴ Sie unterteilen die Teilnahmemotivation in „personal interest“, „occupational promotion“, „external expectations“, „practical enhancement“, „social contact“ und „social stimulation“.²⁵ Daniela Rzejak stützt sich in ihrer Entwicklung eines Vierfaktormodells zur Erkundung von LehrerInnenfortbildungsmotivation ebenfalls auf Kao und KollegInnen. Von ihr sind für die vorliegende Untersuchung die Itemformulierungen der Bereiche „soziale Anerkennung“, „externale Erwartungsanpassung“, „Karriereorientierung“ und „Entwicklungsorientierung“ entnommen.²⁶ In der vorliegenden Untersuchung wurde, gestützt auf die angeführten Instrumentarien, von einer sechsdimensionalen

-
- 21 In der Grundgesamtheit unterrichten in der Erzdiözese Salzburg 25 % der LehrerInnen an AHS / BHMS, in der Diözese Feldkirch sind dies 15 % und in der Diözese Innsbruck 27 %. Der Frauenanteil beträgt über alle Schultypen hinweg in Salzburg 66 %, in Feldkirch 72 % und in Innsbruck 75 %.
- 22 Da einzelnen Schultypen in einzelnen Diözesen nur sehr wenige LehrerInnen zugeordnet werden können, ist es im Sinne einer zu garantierenden Anonymität angezeigt, eine Grobeinteilung in Pflichtschulen und höherbildende Schulen vorzunehmen, auch wenn diese Zuteilung nicht in allen Details trennscharf ist. Aus forschungspraktischen Überlegungen und aufgrund von schulischen Rahmenbedingungen wurden zu den Pflichtschulen Volksschulen, neue Mittelschulen, polytechnische Schulen, Berufsschulen und allgemeine Sonderschulen gezählt. Allgemeinbildende höhere Schulen, berufsbildende höhere Schulen und berufsbildende mittlere Schulen wurden ebenso zusammengefasst.
- 23 Vergleicht man die 22 % Männeranteile bei RL mit den offiziellen Daten von Statistik Austria, zeigt sich, dass im Verhältnis zu anderen Fächern Frauen im Religionsunterricht noch mehr überrepräsentiert sind als in der Grundgesamtheit aller LehrerInnen, in der Männer aber auch nur 27 % ausmachen. Vgl. STATISTIK AUSTRIA: Lehrerstatistik 2017, in: file:///C:/Users/georg/Downloads/ergebnisse_im_ueberblick_lehrpersonal_in_oeffentlichen_und_privaten_schul%20(1).pdf (Stand: 14.12.2017) [abgerufen am 24.05.2018].
- 24 Vgl. KAO, Chia-Pin / WU, Ying-Tien / TSAI, Chin-Chung: Elementary School Teachers' Motivation toward Web-Based Professional Development, and the Relationship with Internet Self-Efficacy and Belief about Web-Based Learning, in: TEACHING AND TEACHER EDUCATION: AN INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH AND STUDIES 27/2 (2011) 406–415.
- 25 EBD., 143.
- 26 RZEJAK, Daniela u.a.: Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation - eine faktorenanalytische Betrachtung, in: JOURNAL FOR EDUCATIONAL RESEARCH ONLINE 6/1 (2014) 139–159, 151.

mensionalen Struktur ausgegangen. Diese Unterteilung von Teilnahmemotivation in „Interesse an Themen / Vortragenden“ (personal interest), „Unterrichtsverbesserung“ (practical enhancement), „soziale Kontakte“ (social contact), „Entkommen aus Alltag“ (social stimulation), „Karriereorientierung“ (occupational promotion) und „Erwartungen / Druck von außen“ (external expectations) wird durch faktorenanalytische Berechnungen²⁷ bestätigt.

Bei der Erstellung der Indizes bestand aufgrund eigener Erfahrungen und einzelner Gespräche im Vorfeld der Untersuchung die Vermutung, dass Veranstaltungen in erster Linie besucht werden, um KollegInnen zu treffen und sich mit ihnen auszutauschen. Es wurde vermutet, dass alle anderen Teilnahmemotivationen nachrangig seien. Wie der erste Überblick über die Indexwerte zeigt, widersprechen die Daten der ursprünglichen Vermutung.

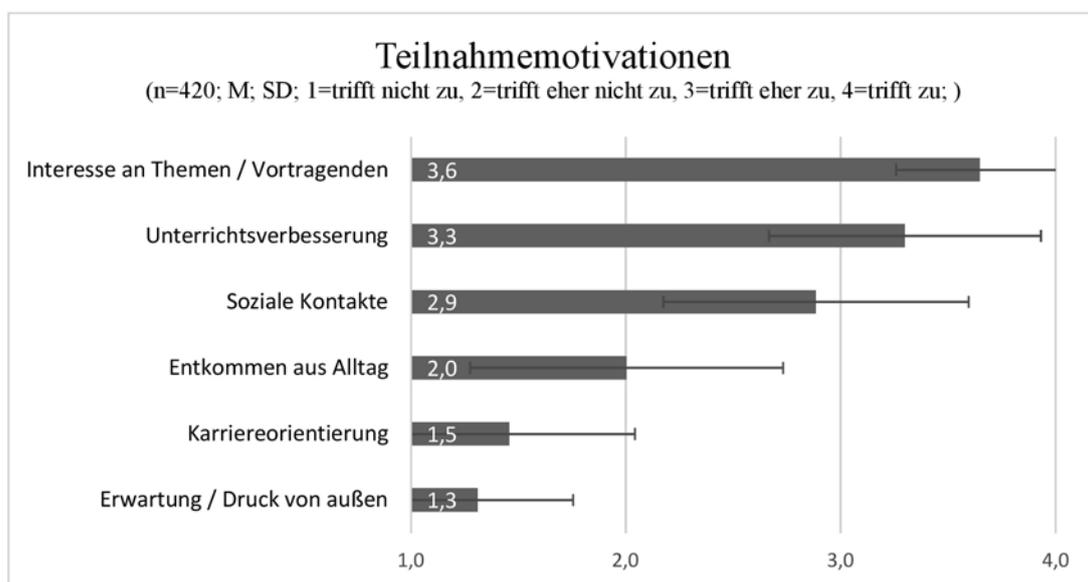


Abb. 1 Teilnahmemotivation

Bei den einzelnen Dimensionen handelt es sich um sehr eigenständige Faktoren. Sie korrelieren untereinander nur schwach ($r < ,27$). Um die genannten Etiketten der Indizes mit Inhalt zu füllen, wird in der Folge etwas genauer auf die darin subsumierten Items eingegangen.

Das Hauptmotiv für die Teilnahme an Fortbildungen bei RL liegt im Interesse an Inhalten und an vortragenden Personen.

²⁷ Für die Überprüfung der Faktorenstruktur wurde eine varimaxrotierte Faktorenanalyse mit Kaiserkriterium durchgeführt. Vgl. BÜHL, Achim: SPSS 23. Einführung in die moderne Datenanalyse, Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH ¹⁵2016, 599–636.

Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)	M	SD
... ich Interesse an den jeweiligen Themen habe	,5%	,5%	5,3%	93,8%	3,9	,30
... ich mich in bestimmte Themen vertiefen möchte	,5%	1,6%	25,5%	72,4%	3,7	,50
... mich die jeweiligen Vortragenden interessieren	3,3%	9,6%	40,8%	46,4%	3,3	,78

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tab. 2 Index: Interesse an Themen / Vortragenden (Cronbachs Alpha: 0,53)

Von allen abgefragten Teilnahmemotivationen geben die meisten ProbandInnen an, sich aus Interesse an den jeweiligen Themen für bestimmte Fortbildungen zu entscheiden. Für 94 % trifft diese Aussage zu und für weitere 5 % trifft sie zumindest eher zu. Die Angaben zur Teilnahme aus der Absicht bestimmte Themen zu vertiefen, verteilen sich in erster Linie auch auf ‚trifft eher zu‘ (26 %) und ‚trifft zu‘ (72 %). Es trifft auch eher zu, dass die Person des/der Vortragenden für RL entscheidend ist, an Fortbildungen teilzunehmen. Ohne Einschränkung stimmen diesem Item jedoch nur 46 % zu.

Ein zentrales Ziel von Fortbildungsmaßnahmen ist letztendlich konkreten Unterricht zu verbessern.²⁸ Dies schlägt sich auch in der Teilnahmemotivation von RL an Fortbildungen nieder.

Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)	M	SD
... ich mich für methodisch-didaktische Innovationen interessiere	3,3%	3,7%	42,7%	50,3%	3,4	,71
... ich meinen Unterricht nach dem neusten pädagogischen und didaktischen Forschungsstand ausrichten will	2,3%	9,7%	39,4%	48,5%	3,3	,75
... ich <u>up-to-date</u> sein möchte	4,9%	14,3%	39,2%	41,5%	3,2	,86

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tab. 3 Index: Unterrichtsverbesserung (Cronbachs Alpha: ,75)

Die Hälfte der LehrerInnen nimmt an Fortbildungen der KPH teil, weil sie sich für methodisch-didaktische Innovationen interessiert, für weitere 43 % trifft diese Aussage teilweise zu. Nur 12 % geben an, dass es für sie (eher) nicht zutrifft an Fortbildungen teilzunehmen, weil sie ihren Unterricht am aktuellen pädagogischen bzw. didaktischen Forschungsstand ausrichten wollen. Durchschnittlich trifft es eher zu, dass die Teilnahme an Fortbildungen damit begründet wird, dass die Lehrpersonen up-to-date sein möchten.

28 Vgl. LIPOWSKY 2010 [Anm. 1].

Wie bereits oben angedeutet, wurde ursprünglich vermutet, dass das Pflegen und Knüpfen sozialer Kontakte zu den zentralen Teilnahmemotivationen zu zählen ist. Durchschnittlich trifft es zwar eher zu, dass RL an Fortbildungen der KPH teilnehmen, um Kontakt zu KollegInnen anderer Schulen pflegen zu können und dass sie kollegialen Austausch suchen, aber die beiden erstgenannten Faktoren sind nach Aussage der LehrerInnen zentraler.

Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)	M	SD
... ich den kollegialen Austausch suche	5,2%	18,8%	47,4%	28,6%	3	,82
... ich an den Erfahrungen anderer KollegInnen teilhaben will	5,5%	20,1%	40%	34,3%	3	,87
... ich Kontakte zu KollegInnen an anderen Schulen pflegen kann	11,3%	24,5%	40%	24,2%	2,8	,93
... ich Kontakte zu KollegInnen mit ähnlichen Interessen knüpfen kann	10,9%	21,5%	48,7%	18,9%	2,8	,88

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tab.4 Index: Soziale Kontakte (Cronbachs Alpha: 0,82)

Für ca. ein Viertel der Befragten trifft es ‚nicht‘ bzw. ‚eher nicht‘ zu, dass sie Fortbildungen des kollegialen Austausches wegen besuchen oder weil sie an Erfahrungen anderer KollegInnen teilhaben wollen. Hingegen nehmen zwei von drei LehrerInnen an Fortbildungen teil, weil sie Kontakt zu KollegInnen anderer Schulen bzw. mit ähnlichen Interessen knüpfen und pflegen können.

Die weiteren drei Indizes haben einen Mittelwert, der unter dem logischen Mittel von 2,5 liegt. So trifft es durchschnittlich auch eher nicht zu, dass RL an Fortbildungen teilnehmen, weil sie darin eine Möglichkeit sehen, dem Schulalltag zu entrinnen.

Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)	M	SD
... es eine Abwechslung zum Alltag ist	21,6%	31,8%	27,5%	19,2%	2,4	1,03
... ich einmal nicht als LehrerIn funktionieren muss	46,2%	27,4%	15,2%	11,2%	1,9	1,02
... ich mich da erholen kann	48,9%	36,6%	11,6%	2,9%	1,7	,77

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tab. 5 Index: Entkommen aus dem Alltag (Cronbachs Alpha: ,65)

Wie die Streuungswerte zeigen, fallen die Antworten zu jenen Fragen am unterschiedlichsten aus, bei denen es darum geht, die Teilnahme mit Abwechslung zum Alltag zu begründen und die Rolle als Lehrperson bei Fortbildungen nicht ausfüllen zu müssen. So trifft es für ein Fünftel der LehrerInnen nicht zu, dass die Teilnahme an Fortbildungen in der Abwechslung zum Alltag begründet ist, ca. ebenso

viele geben an, dass eine derartige Abwechslung für sie durchaus ein Grund für Fortbildungsteilnahmen ist. Die restlichen drei Fünftel verteilen sich auf die mittleren Antwortformate ‚trifft eher nicht zu‘ (relative Mehrheit, 32 %) und ‚trifft zu‘.

Wenn man die beiden extrinsischen Motivationsgrößen zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen bei RL (‚Karriereorientierung‘ und ‚Erwartung / Druck von außen‘) betrachtet, zählen diese nicht zu den Hauptmotivationsgründen für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen.

Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)	M	SD
... ich ein spezielles Zertifikat benötige	62,3%	27,5%	7,7%	2,4%	1,5	,73
... ich meine Aufstiegschancen erhöhen kann	65,6%	24,9%	6,2%	3,3%	1,5	,76
... ich mich für Leitungsfunktionen qualifizieren will	69,7%	21,2%	6,5%	2,6%	1,4	,71

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tab. 6 Index: Karriereorientierung (Cronbachs Alpha: ,71)

Dennoch geben 42 Personen (10 %) an, dass es für sie (eher) zutrifft, wegen eines benötigten Zertifikats an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Entgegen den Vermutungen finden sich keine Zusammenhänge zwischen dieser Aussage und dem Dienstalter oder dem Schultyp. Ebenso nehmen knapp 10 % der RL an Fortbildungen teil, weil sie damit ihre Aufstiegschancen erhöhen bzw. sich für Leitungsfunktionen qualifizieren wollen.

Die Freiwilligkeit zur Fortbildung scheint nicht bei allen RL gegeben zu sein. So trifft es für 8 % der Befragten ohne Einschränkung zu, dass sie an Fortbildungen teilnehmen, da sie dazu verpflichtet sind (für weitere 11 % trifft dies eher zu).

Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)	M	SD
... ich dazu verpflichtet bin	55,8%	25,7%	10,8%	7,7%	1,7	,93
... ich im Kollegium nicht unangenehm auffallen will	88,3%	10,8%	,2%	,7%	1,1	,41
... ich sonst mit Restriktionen rechnen muss	88,8%	9,3%	1,2%	,7%	1,1	,42

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tab. 7 Index: Erwartung und Druck von außen (Cronbachs Alpha: ,60)

Die Daten weisen darauf hin, dass bei Nichtnachkommen der Fortbildungsverpflichtung einzelne LehrerInnen mit Restriktionen rechnen müssen, dies geben jedoch nur 8 Personen an. Die Teilnahmemotivation, bei KollegInnen nicht unangenehm aufzufallen, stellt eine eher vernachlässigbare Größe dar.

In Bezug auf die vorgestellten Indizes unterscheiden sich LehrerInnen von Pflichtschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen lediglich beim Index ‚Entkommen aus dem Alltag‘ signifikant voneinander ($d=,33$)²⁹, wobei LehrerInnen an AHS/BHMS im Vergleich zu LehrerInnen an Pflichtschulen eher dazu tendieren Fortbildungen zu besuchen, um dem Schulalltag zu entkommen.³⁰

Lehrerinnen nehmen im Vergleich zu ihren Kollegen eher an Fortbildungen teil, um ihren Unterricht zu verbessern ($d=,38$) und aus Interesse an Themen und Vortragenden ($d=,39$). Auch wenn sich sowohl die Durchschnittswerte der Frauen als auch der Männer unter dem logischen Mittel von 2,5 befinden, tendieren Männer häufiger dazu, an Fortbildungen teilzunehmen, um dem Schulalltag zu entfliehen ($d=,39$).

Die LehrerInnen der untersuchten Diözesen unterscheiden sich nur in wenigen Punkten hinsichtlich der Teilnahmemotivation. So sind für LehrerInnen aus Feldkirch durchschnittlich soziale Kontakte weniger Beweggrund an Fortbildungen teilzunehmen als für LehrerInnen der Diözesen Innsbruck ($d=,40$) und Salzburg ($d=,32$). Ebenso ist für die Vorarlberger RL die Verbesserung von Unterricht im Vergleich zu Personen der Diözesen Innsbruck ($d=,31$) und Salzburg ($d=,39$) weniger Beweggrund an Fortbildungen teilzunehmen. Die gering höheren Werte von Salzburg gegenüber Feldkirch in den Bereichen karrieretechnische Überlegungen und externe Motivation sind zwar signifikant, aber mit d-Werten unter 0,19 als gering zu betrachten.

Die altersspezifischen Variablen hängen naturgemäß zusammen. So erklärt das biologische Alter 43 % der Varianz beim Dienstalalter. Das biologische Alter weist mehr Effekte auf als das Dienstalalter, weshalb in der Folge auch darauf Bezug genommen wird. Grundsätzlich sind die Zusammenhänge aber eher schwach, die angegebenen Werte sind jedoch wiederum signifikant. Mit zunehmendem Alter steigt die Teilnahme an Fortbildungen aus dem Motiv sich mit anderen LehrerInnen zu treffen ($r=,20$)³¹ und aus Interesse an Themen und referierenden Personen ($r=,11$). Hingegen nehmen karrieretechnische Überlegungen ($r=-,25$) und die Teilnahme durch äußeren Druck ($r=-,16$) ab.

Bemerkenswert ist der Befund aus einer multiplen Regressionsanalyse, in die die dargestellten Motivationsfaktoren als beeinflussende Variablen aufgenommen und auf deren Auswirkungen auf die angegebene Häufigkeit von Teilnahmen an

29 Als Maß für die Effektstärke wird hier das Cohens d angegeben. „Konventionell werden Cohens d-Werte um 0.20 als kleiner Effekt, um 0.50 als mittlerer Effekt und um 0.80 als großer Effekt eingeordnet“ DÖRING, Nicola / BORTZ, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin / Heidelberg: Springer 2016 (= Springer-Lehrbuch), 816.

30 Beim Index ‚Entkommen aus Alltag‘ erlangen die LehrerInnen der AHS/BHS einen Mittelwert von 2,2 (SD=,72); die LehrerInnen an Pflichtschulen haben einen Mittelwert von 1,9 (SD=,72). Der Mittelwertunterschied ist signifikant ($p=0,004$).

31 Hier ist der Korrelationskoeffizient nach Pearson angegeben. Vgl. BORTZ, Jürgen / SCHUSTER, Christof: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler, Berlin / Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg 2010, 153–155.

Fortbildungen der KPH Edith Stein untersucht wurden: Ausschließlich die Motivation soziale Kontakte zu knüpfen und zu pflegen nimmt Einfluss auf Teilnahmehäufigkeit.³² *Je mehr die Motivation an Fortbildungen im Knüpfen und Pflegen sozialer Kontakte begründet ist, desto größer ist die Frequenz der Teilnahme.* Dass sich keine andere Teilnahmemotivation auf die Teilnahmehäufigkeit auswirkt, kann so interpretiert werden, dass sich Personen, die vereinzelt an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen, diese gezielt nach subjektiven Interessen auswählen. Jene Personen, die häufiger an Veranstaltungen teilnehmen, tun dies auch, um KollegInnen zu treffen, dabei stehen nicht ausschließlich das Thema oder ReferentInnen im Zentrum des Interesses.

4.2 Verhinderungsgründe und terminliche Wünsche

Die ProbandInnen wurden in Form von Mehrfachantworten nach Gründen gefragt, die sie schon einmal vom Besuch von Veranstaltungen abgehalten haben.³³

	n	% Fälle
Doppelbelastung Beruf / Familie zu groß	73	31,3%
Zu hoher Unterrichtsausfall, keine Ersatzlehrperson vorhanden	70	30,0%
Zu hohe Belastung für KollegInnen, die die Vertretung übernehmen müssen	66	28,3%
Kind(er) / Angehörige auf meine Anwesenheit angewiesen	63	27,0%
Keine Freistellung durch Schulleitung	56	24,0%
Belastung durch Schulalltag zu groß	51	21,9%
Abwesenheit von zuhause zu lang	50	21,5%
Keine Zulassung zu Fortbildung wegen Überbuchung des Kurses	39	16,7%
Tagungsort nur mit dem Auto erreichbar	35	15,0%
Zu großer schulorganisatorischer Aufwand	35	15,0%
Keine interessanten Fortbildungsangebote gefunden	27	11,6%
Kein Alleine-Lassen der Klasse gewollt	20	8,6%
Online Anmeldung ist zu kompliziert	17	7,3%
Abgehalten durch eine gewisse Bequemlichkeit	13	5,6%
Gespräche mit KollegInnen effektiver und besser	5	2,1%

Tab. 8 Verhinderungsgründe

- 32 Betrachtet man die Korrelationen zwischen Teilnahmemotivationen und Teilnahmehäufigkeit einzeln, erreicht auch der Zusammenhang zwischen den Indizes ‚soziale Kontakte‘ und ‚Teilnahmehäufigkeit‘ ein Signifikanzniveau von $p=0,01$ ($r=,23$). Die Aussagekraft dieser Zusammenhänge ist jedoch zu relativieren, da die Teilnahmehäufigkeit in Vorarlberg nicht Gegenstand der Befragung war. Zwischen Salzburg und Innsbruck wurden dazu unterschiedliche Items formuliert, die zwecks Vergleichbarkeit standardisiert werden mussten.
- 33 Die Items sind einer Umfrage entnommen, die sich mit der Beteiligung an IT LehrerInnenfortbildungen beschäftigt. Vgl. LUKESCH, Helmut: Lehrer/-innen, ihr Fortbildungsverhalten und ihr Verhältnis zu Computer, Internet, E-Learning. Auswertung der Studie, Regensburg 2009, in: <https://epub.uni-regensburg.de/4631/1/bachi1.pdf> [abgerufen am 24.05.2018], 39.

Am häufigsten werden familiäre Belastungen angeführt [Doppelbelastung Beruf/Familie (32 %); Kind(er)/Angehörige sind auf Anwesenheit angewiesen (27 %); Abwesenheit von zuhause ist zu lange (22 %)]. Aber auch Druck von Seiten der Schule wird genannt. So geben 30 % der Befragten an, dass sie schon einmal an Fortbildungen nicht teilgenommen haben, da sonst aufgrund eines Mangels an Ersatzlehrkräften zu viele Stunden ausfallen würden und die Belastung für KollegInnen, die supplieren müssten, zu groß wäre (28 %). Ein Fünftel der Befragten berichtet, durch die Schulleitung mindestens einmal keine Freistellung gekommen zu haben. Die weiteren abgefragten Verhinderungsgründe finden sich in der Tabelle 8. Entgegen den Erwartungen ist der Einfluss des Geschlechtes auf die familiären Verhinderungsgründe eher gering ($d=,22$).

Mit den Verhinderungsgründen hängen auch die Wünsche für Dauer und Konzeption von Fortbildungsveranstaltungen zusammen. Da viele LehrerInnen nicht wollen, dass Unterricht entfällt bzw. dass KollegInnen Unterricht für sie abhalten müssen, besteht bei vier von fünf ProbandInnen der Wunsch, Fortbildungsveranstaltungen an den Nachmittag zu versetzen. Mit einer zu langen Abwesenheit von zuhause kann die Ablehnung gegenüber mehrtägigen Veranstaltungen (85 %) in Zusammenhang gebracht werden. Terminlich ist für RL Oktober der günstigste Monat, gefolgt von November, aber auch für Februar und März stimmen mehr als die Hälfte der Befragten. Fortbildungen an Wochenenden (Freitag bis Sonntag) werden nicht gerne besucht. In einem offenen Antwortformat gaben LehrerInnen an, dass bei der terminlichen Planung von Fortbildungsveranstaltungen auf geprägte Zeiten wie Advent, Ostern oder Zeit der Erstkommunionvorbereitung Rücksicht genommen werden soll.

4.3 Relevanz von Themen und deren Repräsentanz in Veranstaltungsangeboten

Zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen ‚Welche Themenfelder von Fortbildungsveranstaltungen sind für RL von besonderer Bedeutung?‘ und ‚Welche Themenfelder sehen RL beim bisherigen Veranstaltungsangebot als unterrepräsentiert?‘ wurden in 50 Itemstämmen³⁴ Themen vorgegeben. Den Itemstämmen wurden jeweils zwei Antwortformate zugeordnet. In einem Antwortformat konnten die ProbandInnen angeben, wie wichtig ihnen das jeweilige Thema ist. Im anderen Antwortformat wurde der Frage nachgegangen, ob es von Seiten der KPH Edith Stein in den Augen der LehrerInnen zu diesen Themen ‚zu viel‘, ‚zu wenig‘ oder ‚genau richtig‘ viel an Angebot gibt. Die folgende Abbildung visuali-

34 Die Themen sind in Anlehnung an die Veranstaltungskategorien formuliert, wie sie von der KPH Edith Stein in PH-Online vorgegeben sind. Allgemeinpädagogisch vgl. https://www.ph-online.ac.at/kph-es/LV_KATEGORIEN.editLVKatElemente?pStpSpNr=144474&pStpLVKatGrpNr=3 [abgerufen am 24.05.2018]; religionspädagogisch vgl. https://www.ph-online.ac.at/kph-es/LV_KATEGORIEN.editLVKatElemente?pStpSpNr=144474&pStpLVKatGrpNr=11 [abgerufen am 24.05.2018].

siert die fünf wichtigsten und die fünf unwichtigsten Themen, wie sie von den ProbandInnen angegeben wurden.³⁵

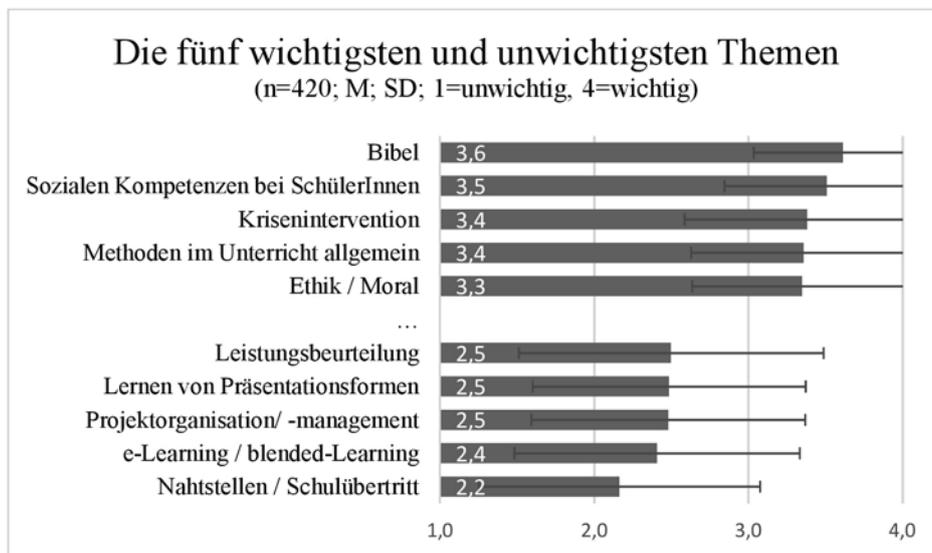


Abb. 2 Die fünf wichtigsten und unwichtigsten Themen

Es wird deutlich, dass biblische Themen einen zentralen Stellenwert bei den RL einnehmen. Die Mehrheit der ProbandInnen ist der Meinung, dass die Anzahl von Angeboten der KPH Edith Stein zu diesem Thema ‚genau richtig‘ ist. Anders verhält es sich beim Thema, das als das zweitwichtigste benannt wurde. Von den 192 Personen, denen Fortbildungen zur Förderung von sozialen Kompetenzen bei SchülerInnen wichtig sind, geben 117 an, dass es dazu zu wenig Angebote gibt. Bei zwei weiteren Themen gibt mehr als die Hälfte der ProbandInnen an, dass in ihren Augen das Fortbildungsangebot zu gering ist. Als unterrepräsentiert werden Veranstaltungen zu Methoden zur Förderung von Teamfähigkeit und Veranstaltungen zu Verhaltensproblemen/Verhaltensauffälligkeiten bei SchülerInnen gesehen. Diese drei Bereiche hängen sowohl inhaltlich als auch statistisch zusammen ($,34 < r < ,63$). Zwischen den Angeboten der Diözesen lassen sich in der Wahrnehmung der RL bei sieben Themen bezüglich der Treffsicherheit der Intensität von Angeboten geringe Unterschiede feststellen, wie sich auch Interessen nur geringfügig unterscheiden. Überraschend ist wiederum, dass sich kaum Unterschiede zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Schultypen feststellen lassen.

5. Zusammenfassung und weiterführende Überlegungen

Im Zentrum der vorgestellten Untersuchung steht die Frage, was RL zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen motiviert. Dieser Fragestellung wurde bei Perso-

³⁵ Die Auswertung der Daten erfolgt auf Itemebene, da die Themenauswahl keinen theoretischen Überlegungen folgte. Daher erhalten zahlreiche Items bei faktorenanalytischen Berechnungen Ladungen auf mehreren Faktoren. Das Ausschließen dieser Themenfelder aus den Berechnungen würde die Aussagekraft der Ergebnisse mindern.

nen nachgegangen, die in den österreichischen Bundesländern Vorarlberg, Tirol und Salzburg katholischen Religionsunterricht erteilen. An der Online-Vollerhebung nahmen 463 ProbandInnen teil, das sind 24 % der Grundgesamtheit. Die Umfrage hat gezeigt, dass RL an Fortbildungen der kirchlichen pädagogischen Hochschule teilnehmen, wenn sie sich für Themen bzw. vortragende Personen der Fortbildungsveranstaltung interessieren, wenn sie sich davon versprechen für ihren eigenen Unterricht zu profitieren und wenn sie soziale Kontakte zu KollegInnen knüpfen und erhalten wollen. Thematisch sind nach der durchgeführten Umfrage biblische Themen gefragt, hierzu decken die Angebote die Bedürfnisse weitestgehend ab. Zu wenig Angebot sehen viele LehrerInnen in den für sie relevanten Bereichen der Beschäftigung mit sozialer Kompetenz und Verhaltensproblemen in der Schule. In den anderen Angeboten sind die einzelnen Fortbildungsinstitute der KPH Edith Stein sehr treffsicher. Eher wenige ProbandInnen nehmen an Fortbildungen teil, um dem Alltag zu entkommen. In diesem Zusammenhang ist tendenziell eher das Gegenteil der Fall, denn LehrerInnen geben an, dass ihnen der Alltag erschwert an Fortbildungen teilzunehmen. So werden familiäre Belastungen und schulische Unabkömmlichkeit als Gründe genannt, nicht an Fortbildungen teilnehmen zu können. Extrinsische Motivationen wie karrieretechnische Überlegungen und Druck durch KollegInnen bzw. Schulleitung sind für die Teilnahme an Fortbildungen von nachrangiger Bedeutung, auch wenn nicht übersehen werden darf, dass für manche Lehrpersonen Fortbildungen mit Zertifikaten wichtig sind.

Die hier durchgeführte Untersuchung orientierte sich an bereits bestehenden Operationalisierungen³⁶. Die Interessen an Themenfeldern und deren inhaltliche Struktur geben Anlass in weiteren Forschungen zu überprüfen, ob sich bei RL eine Dimension ‚Persönliche spirituelle Weiterbildung‘ als Teilnahmemotivation nachweisen lässt.

Für in der Fortbildung Verantwortung tragende Personen wird es eine interessante Aufgabe sein, zu beobachten, ob bzw. wie sich Motivationen und Interessen durch die Rahmenbedingungen, die die ‚LehrerInnenbildung Neu‘ mit sich bringt,³⁷ bei den zukünftigen RL verändern.

Ein interessantes zukünftiges – in der Religionspädagogik noch weitestgehend unbearbeitetes – Forschungsfeld würde die Überprüfung der Umsetzung von Inhalten aus Fortbildungen in die konkrete Lehrtätigkeit von RL darstellen.

36 KAO / WU / TSAI 2011 [Anm. 24]; RZEJAK u.a. 2014 [Anm. 26].

37 In Österreich ist die Ausbildung zum/zur RL seit dem Jahr 2015 in der Primarstufe ausschließlich für Personen möglich, die die Ausbildung zur/zum allgemeinen VolksschullehrerIn absolvieren. Erste Erfahrungen zeigen, dass diese Studierenden sich im Hinblick auf religiöse Sozialisation, Begründung der Studienwahl u.ä. zum Teil deutlich von bisherigen Studierenden der KPH Edith Stein unterscheiden, die die Ausbildung zum/zur RL absolvierten. Für den Bereich der Sekundarstufe I gilt Ähnliches.

Neue Lehrpläne für den Religionsunterricht in der Schweiz

Der Autor

Dr. Guido Estermann, Dozent für Fachwissenschaft/Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft NMG an der Pädagogischen Hochschule Schwyz, Leiter Fachstelle Bildung-Katechese-Medien der Katholischen Kirche Zug.

Dr. Guido Estermann
Pädagogische Hochschule Schwyz
Zaystrasse 42
CH-6410 Goldau
e-mail: guido.ester mann@phsz.ch



Neue Lehrpläne für den Religionsunterricht in der Schweiz

Abstract

Sowohl die staatliche Schule wie auch die katholische Kirche der Deutschschweiz haben in den letzten rund zehn Jahren in Bezug auf die religiöse Bildung neue Lehrpläne erarbeitet. Dabei wird an den Schulen der deutschen Schweiz ein bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht obligatorisch umgesetzt entweder als Teilbereich im Fach Natur-Mensch-Gesellschaft in der Schulstufe Kindergarten bis 6. Klasse oder als eigenes Fach in der 7. bis 9. Klasse. Der kirchliche Religionsunterricht der katholischen Kirche, der in den meisten Kantonen in der Schule stattfindet, versteht sich als Vermittlung eines gesamtheitlichen Glaubenswissens. Die kirchliche Sozialisation wird außerhalb der Schule, in den Pfarreien oder Pastoralräumen, umgesetzt. Der Lehrplan für die katholische Kirche der Deutschschweiz ist auch ein bildungspolitisches Instrument und ist ein Beitrag, mit der gesellschaftlichen und kirchlichen Heterogenität in Bezug auf Bildung und Sozialisation umzugehen.

Schlagworte: *Religionsunterricht – Katechese – Neue Lehrpläne – Deutschschweiz – Katholische Kirche*

New curricula for religious education in Switzerland

Both the public school system and the catholic church have been working on a new curriculum for religious education over the past ten years. Non-denominational religious education as a school subject will be introduced either as a separate subject in the seventh or ninth grade, or as part of the subject 'social sciences' from kindergarten through sixth grade in the German-speaking part of Switzerland. Lessons specifically for the catholic religious education are offered within the schools in many cantons. These particular lessons are offered by the catholic church, which sees this as a holistic delivery of an understanding of religion in general. The denominational delivery outside of school takes place in parishes or in associations of parishes (as far as they are established yet).

The curriculum for the catholic church in the German-speaking areas in Switzerland is also an educational tool. It is a contribution to the heterogeneity inside the catholic church towards the education and socialization of the society within the church.

Keywords: *religious education – catechesis – new curricula – german-speaking areas of switzerland – catholic church*

1. Religiöse Bildung in föderalistischer Struktur

Die Frage nach der religiösen Bildung in der Schweiz zeichnet sich durch eine fast unüberschaubare Unübersichtlichkeit aus. Aufgrund der kantonalen Organisationsstruktur des Schulwesens ist auch die Frage nach der Einbindung von Religionsunterricht in der Schule in einer vielfältigen Art und Weise geprägt respektive immer wieder von kantonalen, ja häufig gar von kommunalen Voraussetzungen abhängig.¹ Bezüglich der verfassungsmäßigen Vorgaben der Schweiz sind zwei Artikel für die religiöse Bildung von SchülerInnen innerhalb und außerhalb der schulischen Struktur von besonderer Bedeutung. Einerseits ist die Schulorganisation Sache der Kantone² und andererseits gewährleistet die Bundesverfassung die Religionsneutralität,³ welche die Glaubens- und Gewissensfreiheit garantiert und jeder Person das Recht zuspricht, ihre Religion und ihre weltanschauliche Überzeugung frei zu wählen. Keine Person darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen; alle besitzen jedoch das Recht, an religiösem Unterricht teilzunehmen. Diese Verfassungsartikel, welche unverändert seit 1874 gelten, führten seit der Entstehung des modernen Bundesstaates zur oben genannten unüberschaubaren Vielfalt. Für die Entstehung der modernen Schweiz ist die Formulierung der Religionsneutralität von essenzieller Bedeutung, denn damit ist in Zeiten der konfessionellen Spannungen (ab Mitte des 19. und noch bis weit in das 20. Jahrhundert) die Grundlage geschaffen worden, im Geiste der Toleranz den religiösen Frieden zu wahren und das Auseinanderfallen des Bundesstaates zu verhindern. Deshalb musste sich der Bundesstaat religiös neutral verhalten.⁴

Die Lösung der Frage von religiöser Bildung im Kontext der verfassungsmäßigen Vorgaben führte in der Folge zu diesen oben erwähnten kantonalen, ja gar kommunalen Ausprägungen, die stark von den jeweiligen kulturellen Bedingungen und religiösen Weltanschauungen geprägt waren. Grundsätzlich können jedoch zwei Linien nachgezeichnet werden. Einerseits gibt es jene Kantone, die den staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften das Recht eingeräumt haben, den konfessionellen Religionsunterricht innerhalb der schulischen Struktur mit eigenem Personal für die Kinder der jeweiligen Konfession anzubieten. Diese Form der Einbindung der Kirchen wurde und wird bis heute in den allermeisten Kantonen gepflegt. Dabei verantworten die Kirchen ihren Lehrplan und finanzieren sowohl die Ausbildung der Religionslehrpersonen wie auch ihre Besoldung.

1 JAKOBS, Monika u.a.: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz, Zürich: Theologischer Verlag Zürich 2009, 15–18.

2 BV: Art. 62^{1–3} der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999: SR 101.

3 BV: Art. 15^{1–4} der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999: SR 101.

4 STADLER, Peter: Der Kulturkampf der Schweiz. Eidgenossenschaft und Katholische Kirche im europäischen Umkreis 1848–1888, Frauenfeld / Stuttgart: Verlag Huber 1984, 316–335.

Andererseits gab und gibt es auch die Situation, dass die Kirchen ihr Bildungsangebot völlig außerhalb der schulischen Struktur praktizieren.⁵

Nebst diesen kirchlichen Angeboten war es aber auch praktisch überall vorgesehen, dass von den staatlichen Lehrpersonen ein schulischer Religionsunterricht erteilt wurde, der sich in den allermeisten Fällen in Form eines Unterrichts in biblischer Geschichte zeigte, der aber selbst nicht bekenntnisunabhängig war, sondern als ‚Brückenfunktion‘ für den jeweiligen konfessionellen Religionsunterricht sowohl der reformierten wie auch der katholischen Kirche verstanden wurde, und dies teilweise noch bis weit in das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts.⁶ Entsprechende kantonale Gesetze regelten diese kirchlichen und staatlichen Angebote. Eine erste Zusammenstellung der Situation in der Schweiz wurde 1999 vom Lehrstuhl für Kirchenrecht/Staatskirchenrecht der Universität Luzern in Zusammenarbeit mit dem Beauftragten Religion des Kantons Luzern und dem Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen erarbeitet.⁷

2. Leitbild Katechese im Kulturwandel und Gründung Netzwerk Katechese in der katholischen Kirche der Deutschschweiz

In den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren hat bezüglich der religiösen Bildung ein Vereinheitlichungsprozess stattgefunden, der von verschiedenen Seiten mitmotorisiert wurde. Mit dem neuen Bildungsartikel von 2006 wurden auf staatlicher Seite einheitliche Bildungsstandards, Bildungsziele sowie Bildungsstrukturen bezüglich einheitlicher Schulstufen geschaffen.⁸ Ein Produkt davon sind die sprachregionalen Lehrpläne für die Volksschule wie derjenige des Lehrplans 21 für 21 Deutschschweizer Kantone.

Dieser Prozess der Koordination in föderalen Strukturen innerhalb der schweizerischen Schullandschaft forderte auch die Kirchen heraus. Zusätzlich eröffnete sich 2006 auf katholischer Seite durch die Neustrukturierung der Interdiözesanen Katechetischen Kommission IKK, auf Antrag der Deutschschweizerischen Ordinarienkonferenz DOK (Konferenz der Deutschschweizer Bischöfe), die Möglichkeit,

5 SCHLAG, Thomas: Religiöse Bildung an Schulen in der Schweiz, in: JAEGLER, Martin u.a. (Hg.): Religiöse Bildung an Schulen in Europa. 1. Mitteleuropa, Wien: Vienna University Press 2013 (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5,1), 119–156.

6 ESTERMANN, Guido: Einfluss von Religion auf die staatliche Lehrerbildung der beiden Kantone Bern und Luzern am Beispiel der beiden Seminarien Bern-Hofwyl und Hitzkirch zwischen 1832 und 1946, Luzern: www.zhbluzern 2014, 86–90, 234–255.

7 BELLIGER, Andrea u.a.: Staatlicher und kirchlicher Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen der Deutschschweizer Kantone, Ebikon: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen 1999.

8 BV: Art. 62⁴ der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 31. Mai 2006: SR 101.

eine Gesamtschau bezüglich Katechese und Religionsunterricht vorzunehmen.⁹ Die Hintergründe zu dieser Neustrukturierung können im Nachgang nur angedeutet werden. Die Interdiözesane Katechetische Kommission IKK war von ihrer Funktion her eine Stabskommission der DOK. Der IKK, die bis zu diesem Zeitpunkt eine koordinative Funktion bezüglich Entwicklung der Katechese innehatte und dafür eine eigene Geschäftsstelle führte, wurden in dieser Phase aufgrund von Finanzknappheit die Gelder um rund ein Drittel gekürzt. Zudem stand aber auch, auf tiefer liegender Ebene, die Vertrauensfrage zwischen der Leitung der Geschäftsstelle der IKK und der Deutschschweizerischen Ordinarienkonferenz DOK im Raum.¹⁰

In der Folge lag es in der Absicht der Deutschschweizer Bischöfe, die bevorstehenden Entwicklungen stärker zu steuern. Dabei standen nicht nur die kirchlich und gesellschaftlich geprägten Veränderungsprozesse und die daraus resultierenden notwendigen Entwicklungen für die Katechese im Zentrum, sondern die Bischöfe beabsichtigten im Weiteren, die oft recht eigenständige Kommission in ihrer strategischen Funktion zurückzubinden. Deshalb wurden zwei Aufträge erteilt: erstens die Entwicklung eines Leitbildes zur Katechese im Kulturwandel und zweitens die Schaffung der Grundlagen für die Neukonstituierung der bisherigen Interdiözesanen Katechetischen Kommission IKK in einer neuen Organisationsstruktur.¹¹ Die Entwicklung des Leitbildes fand unter Einbezug der bistumskantonalen katechetischen Fachstellen, der DOK und der religionspädagogischen Ausbildungsstätten der beiden theologischen Fakultäten der Universität Luzern und der Hochschule Chur zwischen 2007 und 2009 statt¹² und wurde 2009 von der Deutschschweizerischen Ordinarienkonferenz DOK zur Umsetzung freigegeben.

Das entwickelte Leitbild ‚Katechese im Kulturwandel‘¹³ umfasst zwölf Leitsätze, die zukünftig die Katechese und den Religionsunterricht pädagogisch und strukturell weiterentwickeln sollen. Dieses Leitbild löste inhaltlich das Papier ‚Orientierung Religion‘ der IKK von 2002¹⁴ ab, welches wiederum als Nachfolgedokument des

9 COMMUNIQUÉ: 137. Sitzung der DOK. 19. September 2006, Luzern: Archiv Netzwerk Katechese.

10 PROTOKOLL: Besprechung Neukonstituierung der IKK. 9. Januar 2007, Luzern: Archiv Netzwerk Katechese.

11 ZWISCHENBERICHT: Deutschschweizerische Bischofskonferenz 2008, Luzern: Archiv Netzwerk Katechese.

12 PROTOKOLL: 1. Konferenz Netzwerk Katechese der deutschsprachigen Schweiz. 23. Oktober 2010, Luzern: Archiv Netzwerk Katechese.

13 DEUTSCHSCHWEIZERISCHE ORDINARIENKONFERENZ (Hg.): Leitbild Katechese im Kulturwandel, Fribourg: Ordinariate der Schweizer Bistümer 2009.

14 DEUTSCHSCHWEIZERISCHE ORDINARIENKONFERENZ (Hg.): Orientierung Religion, Zürich: Interdiözesane katechetische Kommission IKK 2002.

Deutschscheizerischen Katechetischen Rahmenplans von 1984¹⁵ zu sehen ist. Die Katechese befindet sich durch die bestehende kirchlich-gesellschaftliche Heterogenität sowie durch die Digitalisierung in einem epochalen Kulturwandel und im Zuge der Transformierungsprozesse der Volkskirche hin zu neuen, zum Teil noch unbekanntem kirchlichen Formen passiert religiöse Bildung nicht mehr einfach zu Hause oder im näheren sozialen Umfeld. Deshalb wird heute Katechese als lebenslanges und vernetztes Glaubenslernen verstanden, bei dem die Verbindung zwischen Leben und Glauben in einem subjektorientierten Lernverständnis umgesetzt werden soll. Der konfessionelle Religionsunterricht als Teil einer gesamtheitlich verstandenen Katechese definiert sich als Vermittlung eines ganzheitlichen Glaubenswissens und übernimmt für die Schule einen wichtigen Beitrag zu deren Bildungs- und Erziehungsauftrag.¹⁶ Für die pastorale Arbeit von besonderer Bedeutung ist wohl, dass die Nachhaltigkeit der Katechese nur dann möglich wird, wenn diese in eine pastorale Gesamtvision eingebunden ist und nicht, wie häufig in der Praxis der Fall, neben der pastoralen Arbeit her oder gar abgekoppelt läuft.¹⁷ Ein weiterer Schwerpunkt ist bezüglich der Sakramentenkathechese formuliert, die als „begleiteter Abschnitt auf dem Glaubensweg“ gestaltet werden soll. „Um Menschen unterschiedlich geprägter religiöser und kirchlicher Sozialisation zu erreichen“, sollen im Sinne einer differenzierten Katechese unterschiedliche Angebote zur Verfügung stehen.¹⁸ Das Leitbild formuliert bezüglich der Professionalität der katechetisch Tätigen die notwendige „christlich geprägte spirituelle Kompetenz“ sowie die „hohe Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz“.¹⁹ Ergänzend zum Leitbild wurde ein Bericht verfasst, in dem weitere grundsätzliche und teilweise detaillierte Aussagen formuliert sind, die als Hilfsmittel zur Umsetzung dienen sollen.²⁰

Im Herbst 2010 konnte das Netzwerk Katechese als Nachfolgeorganisation der bisherigen Interdiözesanen Katechetischen Kommission IKK gegründet werden. Innerhalb dieser Struktur sind seitdem die verschiedenen Entscheidungsträger der deutschsprachigen Schweiz vertreten – ganz im Sinne der kirchlich föderalen Struktur. Ziel des Netzwerks ist es, durch entwicklungsbezogene Projekte die Ausrichtungen des Leitbildes und damit die Katechese und den Religionsunterricht

15 BISHÖFE DER DEUTSCHSPRACHIGEN SCHWEIZ (Hg.): Deutschscheizerischer katechetischer Rahmenplan: Interdiözesane katechetische Kommission IKK 1984.

16 LEITBILD KATECHESE: Leitsatz 2, 3, 8.

17 EBD.: Leitsatz 1.

18 EBD.: Leitsatz 7.

19 EBD.: Leitsatz 11, 12.

20 DEUTSCHSCHWEIZERISCHE ORDINARIENKONFERENZ (Hg.): Bericht zum Leitbild Katechese, in: www.bistum-chur.ch/wp-content/uploads/2013 [abgerufen am 21.05.2018].

inhaltlich weiter zu entfalten und konkrete Umsetzungen für die Praxis anzubieten.

Die Organisationsstruktur des Netzwerks Katechese fußt auf drei Grundelementen. Erstens wird das Netzwerk von einem Präsidium strategisch geleitet, bestehend aus Vertretungen der einzelnen diözesanen katechetischen Kommissionen wie auch einer Vertretung der DOK. Zweitens wurde ein Fachzentrum am Religionspädagogischen Institut der Theologischen Fakultät der Universität Luzern eingerichtet, um die operative Führung des Netzwerks zu sichern. Und drittens, ganz im Sinn der demokratischen Entscheidungsfindung, findet zweimal jährlich eine Plenarversammlung mit allen Mitgliedern des Netzwerks statt. Eingeladen sind einerseits alle Mitglieder der einzelnen diözesanen Kommissionen, die in den allermeisten Fällen Leitungspersonen von bistumskantonalen katechetischen Arbeitsstellen sind, andererseits die Vertretungen von relevanten Bildungsinstitutionen. Die Hauptaufgabe der Versammlung ist es, entsprechende Projekte zur Umsetzung des Leitbildes zu genehmigen, die von verschiedenen Seiten her initiiert werden können.²¹

3. Lehrplan für den konfessionellen Religionsunterricht und Katechese der katholischen Kirche in der Deutschschweiz LeRUKa

Mit der Zustimmung des Netzwerks Katechese zur Erarbeitung eines neuen Lehrplans für Religionsunterricht und Katechese LeRUKa Ende Mai 2017 und dem Beschluss zur Freigabe durch die Deutschschweizerische Ordinarienkonferenz DOK im Juni 2017 ist eine entscheidende Basis für die weitere Entwicklung des Religionsunterrichts und der Katechese in der deutschen Schweiz gelegt worden und damit auch für die Umsetzung des Leitbildes.²² Nach gut zweijähriger Entwicklungsarbeit und verschiedenen Vernehmlassungsphasen liegt nun ein kompetenzorientierter Lehrplan vor, der in fünf altersabhängigen Zyklen entsprechende Kompetenzen beschreibt, aufgeteilt in sechs grundsätzliche Kompetenzbereiche. Der Zyklus 0 betrifft Kinder bzw. Jugendliche im Alter von 0–4 Jahren, der Zyklus 1 5–8 Jährige, der Zyklus 2 9–12 Jährige, der Zyklus 3 13–15 Jährige und der Zyklus 4 16–18 Jährige. Die Einführung obliegt den entsprechenden kirchlichen Verantwortungsträgern in den Pfarreien/Pastoralräumen, unterstützt durch die religionspädagogischen Fachstellen der einzelnen Bistumskantone. Die Einführung ist seit Sommer 2017 im Gange, die Umsetzung selbst wird jedoch einige Jahre dauern.

21 www.reli.ch [abgerufen am 16.05.2018].

22 NETZWERK KATECHESE (Hg.): Konfessioneller Religionsunterricht und Katechese. Lehrplan für die Katholische Kirche in der Deutschschweiz LeRUKa, Luzern: Netzwerk Katechese 2017, 2.

Mit dem Lehrplan konnten verschiedene Ziele und Entwicklungen abgeschlossen respektive geklärt werden. Eine der wichtigsten Klärungen bestand darin, dass der konfessionelle Religionsunterricht in der Schule von den Kirchen finanziell, personell und inhaltlich getragen wird, sich der Vermittlung eines christlichen Glaubenswissens verpflichtet sieht und dies sich in den drei Kompetenzbereichen ‚Identität entwickeln‘, ‚Religiöse Ausdrucksfähigkeit erwerben‘ und ‚Christliche Werte vertreten‘ wiederfindet.²³ Der kirchlich verantwortete Religionsunterricht in der Schule hat also keinen Anspruch bezüglich kirchlicher Sozialisation und der Besuch ist für Kinder und Jugendliche freiwillig. Die Erziehungsberechtigten haben, wie bisher auch schon, die Möglichkeit, sie vom Unterricht ersatzlos abzumelden.²⁴

Eine intendierte kirchliche Sozialisation wird außerhalb der Schule, in den Pfarreien und neu in den übergeordneten Pastoralräumen durch kirchliches Personal und freiwillig Engagierte schwerpunktmäßig angestrebt. Die drei Kompetenzbereiche ‚Kirchliche Gemeinschaft aufbauen‘, ‚Katholischen Glauben feiern‘ und ‚Christliche Spiritualität leben‘ geben dabei die Wegmarken der zukünftigen Entwicklung vor.²⁵ Entsprechend werden die Ziele formuliert. Für den Lernort der Pfarrei stehen die Begleitung und Beheimatung als Ziele der Katechese. Die Katechese soll Menschen in allen Lebensaltern auf ihrem christlichen Glaubens- und Lebensweg begleiten und stärken, die Beheimatung in der kirchlichen Gemeinschaft fördern und die religiöse Ausdrucksfähigkeit im Feiern und Handeln ermöglichen. Und letztlich soll die Katechese die religiöse Dialogfähigkeit zwischen den christlichen Glaubenstraditionen und den Umgang mit anderen Weltanschauungen stärken.²⁶ Für die Umsetzung wird es zentral werden, Katechese im Sinne einer ‚absichtslosen Missionierung‘ bzw. eines Angebots des Glaubens zu verstehen sowie die mystagogische Dimension aufscheinen zu lassen.²⁷ Entsprechend können verschiedene Konzepte in einer praxisorientierten Anwendung umgesetzt werden wie jene der ‚Differenzierten Katechese‘, der ‚Generationsübergreifenden Katechese‘, der ‚Familienorientierten Katechese‘, um nur eine Auswahl möglicher Modelle zu nennen.²⁸ Für den Lernort Schule mit dem kirchlichen Religionsunterricht geht es um die Vermittlung von religionskundlichem Grundwissen über

23 LEHRPLAN LERUKA, 18.

24 ZGB: Art. 303 des Schweizerischen Zivilgesetzbuches vom 10. Dezember 1907: SR 210.

25 EBD.

26 EBD., 12.

27 JAKOBS, Monika: *Neue Wege der Katechese*, München: Deutscher Katecheten-Verein e.V. 2010, 38–46.

28 Dazu hat das Netzwerk Katechese eine Arbeitshilfe erarbeitet, in der u.a. verschiedene Konzepte für die Eucharistiekatechese praxisnah beschrieben werden. Siehe dazu: NETZWERK KATECHESE (Hg.): *Auf dem Weg zur Eucharistie. Eine Arbeitshilfe*, Luzern: Fachzentrum Katechese Luzern 2014.

die christliche Religion in ihren Konfessionen und ihre Beziehungen zu andern Religionen. Der Religionsunterricht leistet einen wesentlichen Beitrag zur kulturellen Bildung und trägt zur Weiterentwicklung einer aus dem christlichen Kontext mitverantworteten Wertegemeinschaft bei.²⁹ Damit ist eine pädagogische und nicht eine soteriologische, ekklesiologische oder diakonische Begründung des kirchlichen Religionsunterrichts maßgebend.

Der dem Lehrplan zugrunde liegende Kompetenzbegriff nimmt den Kompetenzbegriff von F. E. Weinert³⁰ auf und formuliert in adaptiver Art Verständnis als Wissensdimension, Fertigkeit als Anwendungsdimension und Haltung als volitiv-motivationale Dimension und verbindet damit das Verständnis von Kompetenz nicht in erster Linie mit einer Persönlichkeitstheorie, sondern betrachtet diese als Element einer Bildungstheorie.³¹

Die Kompetenzorientierung im Lehrplan ist jedoch nicht nur pädagogisch begründet, sondern letztlich ist sie die einzige Möglichkeit, der Heterogenität gesellschaftlich-pluralistischer Voraussetzungen und gleichzeitig der strukturellen und föderalen Vielfalt in Bezug auf die Situation der deutschsprachigen Schweiz Rechnung zu tragen. Vor dem Hintergrund, dass Strukturen und Bedingungen auch didaktische Entscheidungen mitsteuern, bietet die Kompetenzorientierung einen gemeinsamen ‚Notenschlüssel‘ für die ‚Musik der Entwicklung und Steuerung‘.

Die vorgegebene Kompetenzorientierung und die bildungstheoretische Begründung des kirchlichen Religionsunterrichts lassen nun in der weiteren Konsequenz zu, dass – ganz in pluralistischer Formation schweizerischer Gegebenheiten – je nach Situation, Voraussetzung und Wille der Beteiligten die ökumenische Zusammenarbeit zwischen den reformierten und katholischen Kirchen ermöglicht wird und die katholische Kirche hier von ihrer Seite her die Türe offenhält. Entsprechende Resultate der Entwicklung sind bereits jetzt vorhanden; so wurden beispielsweise im Kanton Graubünden oder im Kanton Zug ökumenisch ausgerichtete Lehrpläne für den kirchlichen Religionsunterricht auf der Grundlage der Kompetenzorientierung geschaffen.³² In dieselbe Richtung laufen Entwicklungen in anderen Kantonen wie Basel-Stadt/Land oder Solothurn.³³ Diese Form der

29 LEHRPLAN LERUKA, 10.

30 WEINERT, Franz Emanuel: Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: WEINERT, Franz Emanuel (Hg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim / Basel: Beltz Verlag 2001, 27.

31 LEHRPLAN LERUKA, 15, und HELBLING, Dominik: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierung zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik, Berlin / Zürich: Lit-Verlag 2009 (= Forum Theologie und Pädagogik 17), 107–134.

32 EV-REF. LANDESKIRCHE GRAUBÜNDEN/ KATH. LANDESKIRCHE GRAUBÜNDEN: Ökumenischer Lehrplan Religion, Chur: Kirchliche Mediothek Graubünden 2018.

33 www.erk-bs.ch/rektorat-religionsunterricht; www.reformiert-solothurn.ch/unterricht [abgerufen am 21.05.2018].

Zusammenarbeit zwischen den reformierten Kirchen und der katholischen Kirche auf kantonaler respektive bistumskantonaler Ebene ist momentan für die deutschschweizerische Kirchenlandschaft die übliche, auch deshalb, weil sich auf reformierter Seite zurzeit keine deutschschweizerische Institution der Erarbeitung eines gemeinsamen reformierten Lehrplans annimmt.

Der vorliegende Lehrplan enthält zusätzlich entsprechende Planungshilfen, in denen Inhalts- und Handlungsaspekte zu den einzelnen Kompetenzen formuliert und mit konkreten Themen verbunden sind. Diese Planungshilfen bieten den einzelnen Religionslehrpersonen und katechetisch Tätigen die Möglichkeit, ihren Unterricht zu planen und umzusetzen.

Die Planungshilfen sind nicht verpflichtender Teil des Lehrplans. Damit ergibt sich die Möglichkeit der kantonalen und regionalen Umsetzungen, wobei die strukturellen Bedingungen für die Planung und Umsetzung mitberücksichtigt werden können. Die Planungshilfen selbst sind so aufgebaut, dass zu jeder Kompetenz entsprechende Inhalts- und Handlungsaspekte formuliert sind und damit die Kompetenzorientierung konkretisiert wird. Durch die expliziten Formulierungen können entsprechende Ziele mit Inhalten und Fertigkeiten verbunden und durch eine niveaudifferenzierte Aufgabenstellung umgesetzt werden, die sich in ihren drei Niveaus Reproduktion-Rekonstruktion-Konstruktion auf die Bloom'sche Taxonomie³⁴ rückbezieht.³⁵

4. Ethik-Religion-Gemeinschaft im staatlichen Lehrplan 21

Mit der Einführung des neuen Lehrplans 21 ab 2017, der als Produkt des Bildungsartikels 62⁴ der Schweizerischen Bundesverfassung von 2006 und dessen Anspruch auf die oben erwähnte Harmonisierung von Bildungszielen, -standards und -strukturen zu sehen ist, bekommt die deutschschweizerische Schullandschaft erstmals in der Geschichte der Volksschule eine gemeinsame lehrplangesteuerte Grundlage. Aufgrund des föderalistisch organisierten schweizerischen Schulsystems sind aber kantonale Umsetzungen und Ergänzungen möglich und auch formuliert. Dieselbe Entwicklung wird in der französischen Schweiz durch den Plan d'études romand umgesetzt.³⁶ Die Einführung und Umsetzung obliegt der Verantwortung der einzelnen Kantone und wird in den meisten Fällen in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen organisiert und durchgeführt.

34 BLOOM, Benjamin Samuel: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, Weinheim: Beltz-Verlag 1973.

35 LEHRPLAN LERUKA, 26–51.

36 www.plandetudes.ch [abgerufen am 21.05.2018].

Die Volksschule erfüllt ihren Bildungsauftrag in Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und unterstützt deren Erziehungsauftrag, indem sie sich – ausgehend von den in der Bundesverfassung formulierten Grundrechten – an christlichen, demokratischen und humanistischen Wertvorstellungen orientiert, die in einem juristischen Sinne verstandene Neutralität in Bezug auf Politik, Religionen und Konfessionen einhält, die Chancengleichheit, die Gleichstellung der Geschlechter, das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt sowie den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen fördert und sich gegen alle Formen der Diskriminierung wendet.³⁷

Innerhalb des neuen Lehrplans wird nun erstmals für die deutschschweizerische Volksschule ein bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht praktisch flächendeckend eingeführt, mit Ausnahme von Solothurn. Kantonale Umsetzungen eines bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts, der sich nicht alleine auf die Vermittlung biblischer Geschichten konzentrierte, gab es jedoch bereits vorher –so beispielsweise in den Zentralschweizer Kantonen Luzern, Uri, Nid-/Obwalden und Zug mit dem Fach 'Ethik-Religionen' oder in Zürich mit dem Fach 'Menschen und Kulturen'.

Der neue kompetenzorientierte Lehrplan 21 ist für drei Zyklen formuliert, wobei der Zyklus 1 die Schulstufe Kindergarten bis 2. Klasse, der Zyklus 2 die Schulstufe der 3. bis 6. Klasse und der Zyklus 3 diejenige der 7. bis 9. Klasse definiert. Innerhalb des Zyklus 1 und 2 gibt es das neue Fach 'Mensch-Natur-Gesellschaft NMG' mit den Fachperspektiven 'Natur und Technik', 'Raum-Zeit-Gesellschaft', 'Wirtschaft-Arbeit-Haushalt' und 'Ethik-Religionen-Gemeinschaft'.

Innerhalb des 1. und 2. Zyklus wird die Fachperspektive 'Ethik-Religionen-Gemeinschaft' mit insgesamt 14 Kompetenzen beschrieben, wobei im Zentrum die Gestaltung des Zusammenlebens und das Engagement in der Gesellschaft, das Erkunden und die Reflexion von Grunderfahrungen, Werten und Normen sowie die Begegnung zwischen Religionen und Weltansichten stehen.

Für den speziellen Bereich Religion sind fünf Kompetenzen formuliert: ‚Schülerinnen und Schüler können religiöse Spuren in Umgebung und Alltag erkennen und erschließen‘, ‚Schülerinnen und Schüler können Inhalte, Sprachformen und Gebrauch religiöser Texte erläutern‘, ‚Schülerinnen und Schüler können religiöse Praxis im lebensweltlichen Kontext beschreiben‘, ‚Schülerinnen und Schüler können Festtraditionen charakterisieren‘ und ‚Schülerinnen und Schüler können sich

37 LEHRPLAN 21. Bildungsziele, in: www.lehrplan.ch [abgerufen am 16.05.2018].

in der Vielfalt religiöser Traditionen und Weltanschauungen orientieren und verschiedenen Überzeugungen respektvoll begegnen’.

Für den Zyklus 3 wird die Fachperspektive ‘Ethik-Religionen-Gemeinschaft’ als eigenes Fach geführt. Dort sind es insgesamt 17 Kompetenzen, wovon sieben für den speziellen Bereich von Religion gedacht sind, die in drei Schuljahren bearbeitet und erreicht werden sollten.³⁸

Die einzelnen Kompetenzen in den Zyklen sind in einer versuchten Progressionslogik formuliert; damit kann ein zirkuläres Vorgehen bei der Bearbeitung ermöglicht werden. Wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass diese Progressionslogik vielleicht mehr einer normativen Setzung durch die LehrplanerInnen entspringt als einer fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen Logik, was aber im Zusammenhang mit der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik des Fachbereichs / des Faches vielleicht gar nicht anders möglich ist.

Die Fachperspektive ‘Ethik-Religionen-Gemeinschaft’ nimmt die fachdidaktischen Perspektiven der ‘Werterhellung und Wertentwicklung’ sowie die ‘Didaktik des Philosophierens mit Kindern’ im Zusammenhang mit den ethisch orientierten Kompetenzen auf. Damit können SchülerInnen die ethische Ausrichtung und Aspekte des Faches in die eigene Persönlichkeitsentwicklung integrieren. Auf der Grundlage der verfassungsmäßig verankerten Basis der Glaubens- und Gewissensfreiheit wird die fachdidaktische Perspektive des ‚teaching from religion‘ umgesetzt.³⁹ Damit wird sichergestellt, dass keine religiöse Unterweisung stattfindet und sich die SchülerInnen, ungeachtet ihrer Zugehörigkeit oder Distanz zu religiösen Traditionen und Überzeugungen, am Unterricht in einer individuell-konstruierenden sowie dialogisch-kooperativen Auseinandersetzung beteiligen können. Religiöse Vorstellungen und religiöse Traditionen werden als Teil einer umfassenden Kulturbildung auf der Grundlage demokratischer Prinzipien verstanden.⁴⁰ Diese Perspektive von ‚teaching from religion‘ ist selbst ein Resultat des didaktischen Diskurses zwischen den zwei Ansätzen von ‚teaching in religion‘ und ‚teaching about religion‘, in denen zwar die Klärungen der Ausrichtungen eines bekenntnisunabhängigen versus eines bekenntnisabhängigen Religionsunterrichts geschahen, aber die existenziell-individuelle Perspektive religiösen Lernens

38 EBD.: Fach NMG.

39 SCHLAG, Thomas: Der gesellschaftliche Horizont des schulischen Religionsunterrichts und seine Bedeutung für das Schulfach „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“, in: BIETENHARD, Sophia u.a. (Hg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: HEP-Verlag 2015, 20–34, bes. 29.

40 LEHRPLAN 21. Didaktische Hinweise Ethik, Religionen, Gemeinschaft.

innerhalb des Ansatzes ‚teaching about religion‘ möglicherweise dann doch nicht die Bedeutung erhält, wie sie didaktisch nötig wäre.⁴¹

Der Besuch des Unterrichts ist für alle SchülerInnen verpflichtend, was von der didaktischen und inhaltlichen Ausrichtung der Kompetenzbeschreibung her in keinem Widerspruch mit dem Neutralitätsanspruch und der Glaubens- und Gewissensfreiheit steht.

Die Fachperspektive ‚Ethik-Religionen-Gemeinschaft‘ stellt für viele Lehrpersonen eine teilweise neue inhaltliche und instrumentelle Schwerpunktsetzung innerhalb ihres Unterrichts dar. Zwar gab es in vielen Kantonen bereits vorgängig ein Fach, in dem ähnliche Inhalte und Themen behandelt wurden. Aber durch die Fachperspektive mit den entsprechenden Kompetenzen ergibt sich teilweise eine doch beträchtliche Veränderung. An dieser Stelle kann nicht im Detail auf diese Veränderungen eingegangen werden, nur so viel: Es werden explizit auch biblische Themen behandelt und auch ethische Normreflexionen und Werteentwicklungen werden zu Themen.

5. Fazit und Herausforderungen

Im Vergleich zur europäischen Landschaft⁴² bekommt die Schweizer Lösung mit den beiden Elementen des schulischen Religionsunterrichts im Rahmen der Fachperspektive oder des Faches ‚Ethik-Religionen-Gemeinschaft‘ und dem in vielen Deutschschweizer Kantonen umgesetzten kirchlich verantworteten Unterricht – sei dieser nun inhaltlich konfessionell oder ökumenisch gefasst – eine gewisse Sonderstellung. Diese strukturelle und inhaltlich-didaktische Umsetzung mag im ersten Schritt als Resultat einer kulturell föderalistisch bedingten und aus bildungshistorischen Prozessen erklärbaren Struktur der schweizerischen Schullandschaft interpretiert werden. Aber es darf auch die These in den Raum gestellt werden, dass es dadurch vielleicht gelungen ist, die verschiedenen Ansprüche einer religiösen Unterweisung, einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Christentum in ihren Konfessionen und dem Wert einer kirchlichen Sozialisation – einerseits durch die Klärung der verschiedenen Lernorte, andererseits durch die Kompetenzorientierung mit der damit zusammenhängenden Möglichkeit – die gesellschaftlich-kirchliche Heterogenität, die Vielfalt an Inhalten, aber auch der

41 JAKOBS, Monika: Grundlinie einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht, in: SCHMID, Kuno: „Religion“ lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts, Bern: HEP-Verlag 2011, 70–103, bes. 79 und 99–103.

42 SAJAK, Clauss Peter: Religion unterrichten. Voraussetzungen. Prinzipien. Kompetenzen, Berlin: Friedrich-Verlag GmbH 2013, 29.

strukturellen Voraussetzungen, in einer didaktischen, inhaltlichen sowie gesellschaftlichen Verantwortung umzusetzen, und dies in der Zusammenarbeit zwischen den Kirchen und der staatlichen Schule.

Die Herausforderungen werden nun aber im Detail liegen. Für die Umsetzung der Kompetenzorientierung – innerhalb der Fachperspektive 'Ethik-Religionen-Gemeinschaft' wie auch für den kompetenzorientierten konfessionellen Religionsunterricht – steht zurzeit die Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabenstellungen im Zentrum des didaktischen Diskurses. Dazu gibt es verschiedene Ansätze. Zwei seien an dieser Stelle genannt: Einerseits ist das Prozessmodell⁴³ zu nennen, das versucht, mit Konfrontationsaufgaben über Erarbeitungs- und Übungs-/Vertiefungsaufgaben hin zu Transfer-/Syntheseaufgaben die Kompetenzorientierung einzulösen. Andererseits ist der Ansatz der niveaudifferenzierten Aufgabenstellungen zu erwähnen, der sich auf die Bloom'sche Taxonomie der Aufgabenstellungen rückbezieht (Reproduktion, Rekonstruktion und Konstruktion) und durch Unterrichtsmodelle wie PADUA (Problemdarstellung, Aufbau, Durcharbeiten, Üben, Anwenden)⁴⁴ und in deren Ausdifferenzierung durch das SAMBA- (Situieren, Anstoßen, Modellieren, Begleiten/Beraten, Auswerten) oder KAFKA-Modell (Kontakt herstellen, Aufbauen, Flexibilisieren, Konsolidieren, Anwenden)⁴⁵ umgesetzt werden kann.

Im Weiteren gilt es den besonderen Blick darauf zu richten, wie die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen für den bekenntnisunabhängigen ERG-Unterricht an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz wie auch für den konfessionellen Religionsunterricht und die Katechese durch kirchliche Institutionen wirklich umgesetzt werden. Zu prüfen sind dabei die bestehenden Aus- und Weiterbildungskonzepte in Bezug auf die notwendige Professionalität von Lehrpersonen. Sowohl fachwissenschaftliches, fachdidaktisches wie auch pädagogisch-psychologisches und systemisches Wissen sind dabei für die Erreichung dieser Professionalität von besonderer Bedeutung,⁴⁶ damit in den föderalistischen Strukturen die Grundanliegen und Grundausrichtungen der Lehrpläne tatsächlich ihre Wirkung erzielen können.

-
- 43 WILHELM, Markus u.a. (Hg.): Prozessmodell zur Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabensets. Entwicklungsschwerpunkt kompetenzorientierter Unterricht, Luzern: Pädagogische Hochschule 2014.
- 44 AEBLI, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart: Klett-Cotta 142011.
- 45 REUSSER, Kurt: KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens, in: Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik, Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich 1999.
- 46 KUNTER, Mareike / BAUMERT, Jürgen: Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Dies. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster u.a.: Waxmann 2011, 29–48; Voss, Thamar u.a.: Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ZfE 18 (2015) 187–223.

Konfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit im Religionsunterricht

Der Autor

Dr. Werner **Hemsing**, Kirchliche Pädagogische Hochschule
Wien/Krems, Institut Forschung & Entwicklung.

Dr. Werner Hemsing
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Institut Forschung & Entwicklung
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: werner.hemsing@kphvie.ac.at



Konfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit im Religionsunterricht

Abstract

Durch die steigende Zahl der vom Staat anerkannten Konfessionen/Religionen nimmt die Vielfalt des Religionsunterrichts in den Schulen zu. Die multikulturelle und multireligiöse Situation in immer mehr Schulen in Wien wirft Fragen nach Kooperationen zwischen Religionslehrern auf, z.B. wie das Schulleben entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen gestaltet werden kann, wie und ob religiöse Feste während eines Schuljahres gefeiert werden sollen – gemeinsam oder getrennt? In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer Befragung von ReligionslehrerInnen in der Erzdiözese Wien und ihre Erfahrungen mit Kooperationen im Rahmen des Religionsunterrichts an ihren Schulen vorgestellt.

Schlagworte: Religionsunterricht – Kooperation – interreligiös – interkonfessionell – KoKoRU

Religious Education: confessional and interreligious cooperation

Due to the rising number of confessions/religions acknowledged by the state Religious Education (RE) in schools is coming up in a greater variety. The multi-cultural and multi-faith situation in an increasing number of schools in Vienna brings up questions about cooperations between RE teachers e.g. how to organize school life that attends to the respective needs, how and whether to celebrate religious feasts during a school year – together or separate? This paper reports on the results of the survey of RE teachers in the Archdiocese Vienna and their experiences with cooperation in schools.

Keywords: Religious – Education – confessional – interreligious – cooperation

1. Neue Herausforderungen für den Religionsunterricht

Demographische Faktoren wie auch eine Veränderung in der Anzahl gesetzlich anerkannter Kirchen und Religionsgemeinschaften in Österreich wirken sich auf Schulen und damit auch auf den schulischen Religionsunterricht aus. Waren es 2008 noch 13 anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften, existieren in Österreich derzeit 16¹.

Nicht alle Kirchen und Religionsgemeinschaften sind in der Lage an allen öffentlichen Schulen in Österreich Religionsunterricht anzubieten. Im Schuljahr 2015/16 besuchten von ca. einer Million SchülerInnen in Österreich ca. 800.000 einen konfessionellen Religionsunterricht. Dabei rangiert der katholische Religionsunterricht an erster Stelle mit einem Anteil von ca. 77 %, gefolgt vom islamischen mit 9 % und dem evangelischen mit ca. 4,6 %.² Parallel dazu steigt die Zahl der SchülerInnen ohne Religionsbekenntnis und stellt die OrganisatorInnen von Religionsunterricht vor große Herausforderungen. Nachdem grundsätzlich die Akzeptanz konfessionellen Unterrichts groß ist, wird seit geraumer Zeit der beschriebenen Situation mit neuen Konzepten begegnet.

Bereits im Jahre 2001/02 wurde in Wien das Projekt konfessionell-kooperativer Religionsunterricht (KoKoRu), getragen von der Altkatholischen Kirche, den evangelischen Kirchen, den orthodoxen Kirchen und von der katholischen Erzdiözese Wien ins Leben gerufen.³ Der KoKoRu gestaltet sich durch drei Unterrichtsformen, diese sind: 1. Delegationsunterricht (eine Lehrkraft unterrichtet über eine vereinbarte Zeit alle an KoKoRu beteiligten Konfessionen einer Klasse.) 2. Team-teaching (beide Lehrkräfte unterrichten im Team beide Konfessionsgruppen der Klasse – auch mit drei oder mehr LehrerInnen dreier Konfessionen möglich.) 3. Parallelunterricht (beide Lehrkräfte unterrichten parallel das gleiche Thema und verabreden sich zeitweise zu Phasen gemeinsamen Unterrichts; auch hier sind mehr als drei Personen verschiedener Konfessionen denkbar). Ziel ist es, allen

1 2018 anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften, in: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/82/Seite.820015.html> [abgerufen am 07.10.2018]; seit 2013 sind die Zeugen Jehovas, Freikirchen und Alevitische Glaubensgemeinschaft anerkannt worden.

2 LINDNER, Doris / KROBATH, Thomas: Das Modell eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien. Zentrale Ergebnisse der Evaluierung 2015/16, in: LINDNER, Doris / STADNIK-HOLZER, Elena (Hg.): Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016 2017 (= Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien, Krems), 230. Ausführliche Daten für 2014/15 in DELLEN VAN, Alexander: Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig? Einblicke in die Situation, in: aktuelle Herausforderungen und mögliche Perspektiven religiöser Bildung an öffentlichen Schulen, in: THEO-WEB. ZEITSCHRIFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK 15/1 (2016) 153–172.

3 BASTEL, Heribert u.a. (Hg.): Das Gemeinsame entdecken - das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell kooperativen Religionsunterrichts; Einblicke - Hintergründe - Ansätze - Forschungsergebnisse, Wien: Lit-Verl. 2006.

christlichen SchülerInnen zu ermöglichen, im Religionsunterricht Gemeinsamkeiten und Trennendes christlicher Konfessionen zu erkennen und zu verstehen.⁴

Ab 2010 wurde in Wien an einer Weiterentwicklung des KoKoRu Konzepts gearbeitet, welche im Folgeprojekt ‚dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht (dk:Ru)‘ unter Beteiligung der katholischen Kirche, der evangelischen Kirche A.B., der griechisch-orientalischen Kirche und der altkatholischen Kirche mündete. Dieses orientiert sich didaktisch am Grundsatz des ökumenischen Lernens.⁵

Um bisherige Erfahrungen mit interkonfessionellen, interreligiösen und fächerübergreifenden Kooperationen sowie die Möglichkeiten für zukünftige Zusammenarbeit kennenzulernen, wurden im Frühjahr 2016 1.634 evangelische, katholische und orthodoxe ReligionslehrerInnen (RL) der im Gebiet der Erzdiözese Wien, also RL aus Wien und aus Teilen Niederösterreichs, von den jeweiligen FachinspektorInnen eingeladen, über ihre Erfahrungen Auskunft zu geben.⁶ Auf Basis dieser Daten soll in diesem Beitrag aufgezeigt werden, in welchem Ausmaß konfessions- und religionsübergreifende Kooperationen des Faches Religion im Schulalltag der einzelnen Schularten in der Erzdiözese Wien stattfindet.

649 RL gingen auf die Einladung ein und beantworteten den Fragebogen, was einem Rücklauf von 40 % entspricht.⁷ In diesem Beitrag werden ausschließlich die Erfahrungen der katholischen RL vorgestellt⁸ in Bezug auf die Fragen, mit wem sie kooperieren, welche Formen aufgegriffen und welche Hindernisse formuliert werden.

4 MANN, Christine / BÜNKER, Michael: Gemeinsamkeiten und Unterschiede lernen, in: BASTEL, Heribert u.a. (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts; Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien: Lit-Verl. 2006, 19–29. Sowie DANNER, Sonja: KoKoRu. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – ‚das Wiener Modell‘, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 2015 (23) 47–53.

5 GÖLLNER, Manfred: „Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht in der Stadt Wien – ein gemeinsames Projekt von vier christlichen Kirchen“, in: Im Dialog Schule. Religion.Bildung, Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung (2016) 5–6.

6 Im Fokus stand also keine Evaluierung der Umsetzung von KoKoRu oder dk:Ru, sondern eine offene Rückmeldung über Kooperationen im Fach Religion mit anderen Religionsgemeinschaften. Die zentralen Fragen im Fragebogen lauteten: „Gibt es an (einer) Ihrer/n Schule(n) Kooperationen im Rahmen des Religionsunterrichts? – mit den christlichen Kirchen – mit anderen Religionsgesellschaften?“. Wenn ja, mit welchen Kirchen?, in welcher Form? Wenn nein, nennen Sie uns Gründe.

7 Die Befragung wurde webbasiert durchgeführt und Anonymität zugesichert. Der Aufbau des Onlinefragebogens war zweigeteilt: Nach der Abfrage, ob Kooperationen an den Schulen mit christlichen Kirchen oder/und mit anderen Religionen im Rahmen des Religionsunterrichts stattfinden, wurden zuerst Informationen über die interkonfessionelle Kooperation und anschließend über die interreligiöse Kooperation abgefragt. Leider wurde diese Systematik nicht immer von den Befragten nachvollzogen, so dass bereits im ersten Teil in den offenen Angaben auch viele Informationen zu den interreligiösen Kooperationen eingeflossen sind. Diese Daten wurden in der Auswertung exakt geprüft, neu zusammengetragen (recodiert) und anschließend analysiert.

8 Es liegen Antworten von 603 katholischen, 30 evangelischen und 16 orthodoxen RL vor. Für diesen Beitrag wurden nur die Daten der katholischen RL bearbeitet und dargestellt, um gut nachvollziehbare Ergebnisse zu präsentieren. Es sind weitere Detailauswertungen vom Projektteam angedacht.

2. Interkonfessionelle und interreligiöse Kooperationen

Auf die Frage, ob an ihren Schulen Kooperationen im Rahmen des Religionsunterrichts stattfinden, gaben 63 % der befragten katholischen RL an mit RL anderer christlicher Kirchen zu kooperieren (interkonfessionell). 30 % gaben an, auch mit RL anderer Religionsgemeinschaften an ihren Schulen im Rahmen des Religionsunterrichts zu kooperieren (interreligiös).⁹

Katholische RL arbeiten verstärkt (56 %) mit evangelischen RL zusammen. Über ein Viertel (27 %) aller befragten katholischen RL kooperiert auch mit islamischen RL und 17 % mit KollegInnen der Orthodoxen Kirche. Eine genauere Spezifizierung ist in der folgenden Grafik dargestellt.

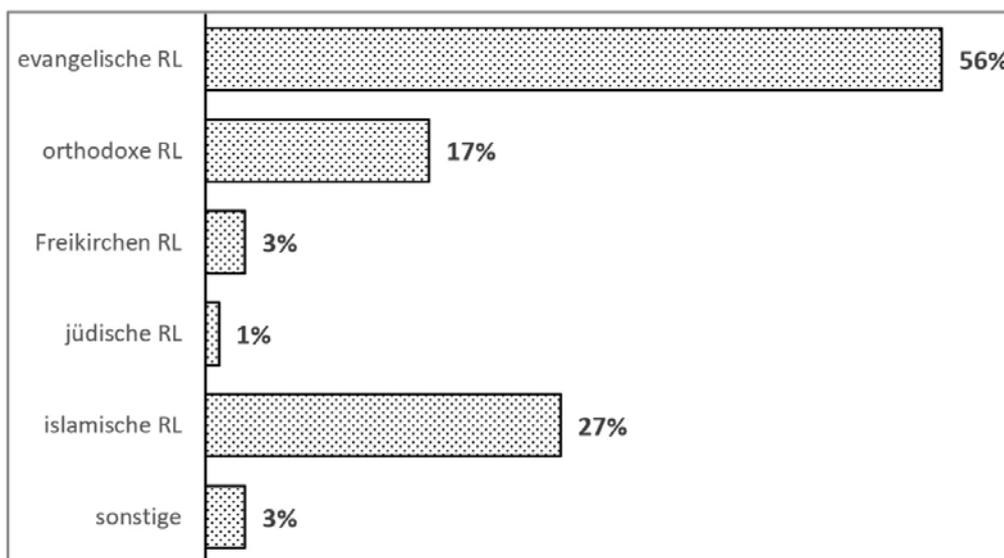


Abb.1: Kooperationen der katholischen RL mit christlichen und anderen Religionsgemeinschaften (Basis: 603 katholische RL)

Lesehilfe: 27 % der katholischen RL kooperieren an ihren Schulen im Rahmen des Religionsunterrichts mit den islamischen RL

Diese Zahlen sind davon abhängig, ob mehr als eine Religionsgemeinschaft an einer Schule mit RL vertreten ist. Diese Situation spiegelt sich auch bei den Antworten zur Frage, in welchen Schultypen Kooperationen stattfinden. Aufgrund der geringen Zahlen der freikirchlichen und jüdischen RL werden in den folgenden Darstellungen die Kooperationen der katholischen RL mit den evangelischen, orthodoxen und islamischen RL herausgearbeitet.

⁹ Hier seien zumindest die Antworten der evangelischen und orthodoxen RL auf diese Frage wiedergegeben. 80 % der evangelischen RL gaben an mit anderen christlichen Kirchen im Rahmen des Religionsunterrichts zu kooperieren. Die orthodoxen RL bejahten dies zu 100 %. 30 % der befragten evangelischen RL kooperieren mit anderen Religionsgesellschaften, die befragten orthodoxen RL zu 50 %.

2.1 Kooperationen in Abhängigkeit von Schulart

In diesem Sinn zeigt ein Blick auf die unterschiedlichen Schularten, dass insbesondere in der AHS interkonfessionelle Kooperationen praktiziert werden. 76 % der katholischen RL, die angegeben haben an einer AHS zu unterrichten, arbeiten mit den evangelischen RL zusammen. Hervorzuheben sind bei dieser Analyse auch die interreligiösen Kooperationen der katholischen RL an den BMHS mit den islamischen RL (42 %).

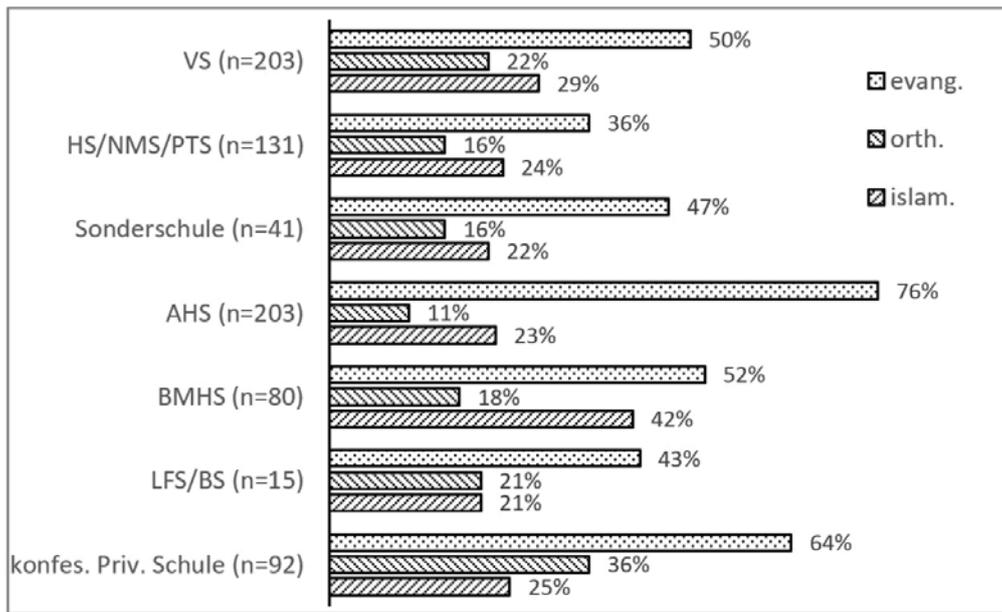


Abb. 2: Kooperationen mit evangelischen, orthodoxen und islamischen RL nach Schultyp (Basis: Anzahl der katholischen RL der jeweiligen Schultypen in Klammern)

Lesehilfe: 50 % der befragten kath. RL an VS kooperieren mit evangelischen RL

2.2 Kooperationsformen

Auf welche Art und Weise findet nun die Kooperation mit anderen christlichen bzw. nicht christlichen RL statt? Die Antworten zu dieser Frage wurden einerseits mit geschlossenen Items und andererseits mit einer offenen Frage erhoben. Vorweg ist festzuhalten, dass 37 % der katholischen RL keine interkonfessionelle und 70 % keine interreligiöse Kooperation durchführen. Die nachstehende Tabelle zeigt die vorwiegenden Kooperationsformen katholischer RL, die anschließend auf Basis der offenen Angaben vertieft erläutert werden.

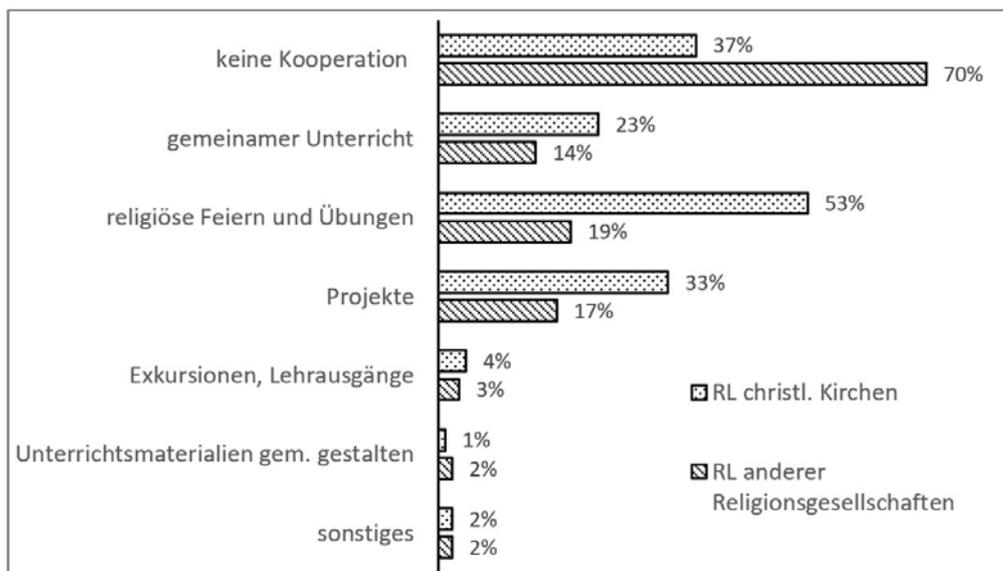


Abb.3: Formen der durchgeführten interkonfessionellen und interreligiösen Kooperation (Basis: 603 katholische RL)

Lesehilfe: 23 % aller befragten katholischen RL gestalten einen gemeinsamen Religionsunterricht mit RL anderer christlicher Kirchen; 14 % aller befragte katholischen RL gestalten einen gemeinsamen Religionsunterricht mit anderen Religionsgemeinschaften (vorrangig mit islamischen RL).

2.2.1 Interkonfessionelle Kooperationen

Vorrangig werden gemeinsame religiöse Feiern und Feste durchgeführt. 53 % aller befragten katholischen RL gaben an, dies an ihren Schulen in Kooperation mit RL anderer christlicher Kirchen umzusetzen. Hierzu gehören: ‚Gemeinsame Vorbereitung und Feier von Schulanfangs- und Schulschlussgottesdiensten‘, ‚Adventkranzsegnung‘, ‚gemeinsamer Adventbeginn und Aschenkreuzspendung‘, ‚gemeinsamer Beginn der Fastenzeit‘, ‚Ökumenische (Schul-) Gottesdienste‘, ‚Wortgottesdienst zu Schulbeginn und -ende‘, ‚gemeinsames Singen und Feiern‘. 33 % der katholischen RL führen Projekte mit den RL der anderen christlichen Kirche durch, z.B. ‚Wir machen im Religionsunterricht mehrere Projekte zusammen: Sei es ein Besuch im Altersheim oder gemeinsamer Besuch in einem Gefängnis‘, ‚einmal pro Schuljahr ein gemeinsames dreitägiges Projekt über die drei abrahamitischen Religionen‘.

23 % praktizieren gemeinsame Religionsunterrichtsstunden. Insbesondere die Durchführung von gemeinsamen Religionsstunden kommt der Idee des Kooperativen Konfessionellen Religionsunterrichts (KoKoRu) nahe. Folgende Aussagen wurden dazu gemacht: ‚mit evangelischer RL KokoRu‘, ‚Ökumen. RU zu best. Themen‘, ‚Wir besuchen einander im Unterricht und erfahren voneinander, was in der anderen Konfession über Abraham usw. gelehrt wird‘, ‚zwei Religionsgruppen (1.+2. Klassen und 3.+4. Klassen) werden abwechselnd von einer kath. und orth. Lehrerin unterrichtet‘, ‚3-5 mal (geplant) im Jahr Unterrichtsstunden mit 2 RL im Teamteaching (röm. kath.-evangelisch; röm. kath.- orthodox)‘.

Auch wurden hin und wieder Exkursionen zu den Gotteshäusern der anderen Kirchen angegeben, die gemeinsam mit den KollegInnen durchgeführt wurden (4 %).

2.2.2 Interreligiöse Kooperationen

Ein Blick auf die interreligiöse Zusammenarbeit, hier insbesondere mit den islamischen RL, zeigt, dass bereits 19 % der katholischen RL gemeinsame religiöse Feiern und Übungen durchführen. Z.B. ‚Impulse beim Schulgottesdienst, durch den islamischen RL‘, ‚Im vergangenen Schuljahr war zum Abschluss eine interreligiöse Feier von uns, ev. und islamisch gestaltet und geleitet worden. So etwas ist für heuer wieder vorgesehen.‘, ‚Interreligiöse Feiern zu Beginn und Ende des Schuljahres‘, ‚interreligiöses Friedensgebet‘.

17 % der katholischen RL führen gemeinsame Projekte durch. Z.B. ‚gemeinsames Projekt zu Josef aus dem Alten Testament, islamische Schüler halten Referate zum Thema im katholischen Unterricht‘. Diese Projekte sind häufig direkt mit dem RU verknüpft. 14 % gaben an, gemeinsamen RU mit den islamischen RL durchzuführen, z.B. ‚gemeinsame Unterrichtsstunden mit der islamischen Kollegin‘, ‚Gegenseitiges Kennenlernen der Religionsgemeinschaften in Religionsstunden‘, ‚interreligiöses Lernen, inhaltliche Abstimmung, Teamteaching‘.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass interkonfessionelle Kooperation zum Alltag der RL an den Schulen der Erzdiözese Wien gehört. Die interreligiöse Kooperation, insbesondere mit den islamischen RL, findet in einem steigenden Umfang statt und fördert das Miteinander an den Schulen. Die Erfahrungen mit diesen Kooperationen werden überwiegend als positiv empfunden, als Bereicherung für die SchülerInnen und auch für die RL.

3. Hindernisse für interkonfessionelle und interreligiöse Kooperationen

Nachdem es den OrganisatorInnen der Befragung auch darum ging Hindernisse einer Zusammenarbeit kennenzulernen, wurden die Umfrageergebnisse nach Gründen untersucht, die darüber Aufschluss geben, was katholische RL daran hindert mit anderen RL anderer christlicher Kirchen oder mit RL anderer Religionsgemeinschaften zu kooperieren?

Die Kooperation mit RL anderer Konfessionen bzw. Religionsgemeinschaften kann nur an Schulen vonstattengehen, an denen auch entsprechende RL tätig

sind. 10 % bzw. 12 % aller katholischer RL gaben an, dass an ihren Schulen keine RL anderer christlicher bzw. nicht-christlicher Religionen tätig seien, bzw. zu wenig SchülerInnen entsprechender Konfessionen oder Religionsgemeinschaften vorhanden seien.

Als weiterer wesentlicher Grund stellen sich organisatorische Hindernisse heraus. Rund 15 % der katholischen RL gaben an, dass sie die RL der anderen christlichen Kirchen selten sehen, da diese nur zu Zeiten an den Schulen sind, an denen sie selbst nicht unterrichten, oder nur sehr selten vor Ort sind. Das gleiche gilt für potentielle interreligiöse Kooperationen, 18 % sehen die islamischen RL selten bzw. nie vor Ort, auch hier vor allem auf Grund zeitlich und örtlich unterschiedlicher Anwesenheit.

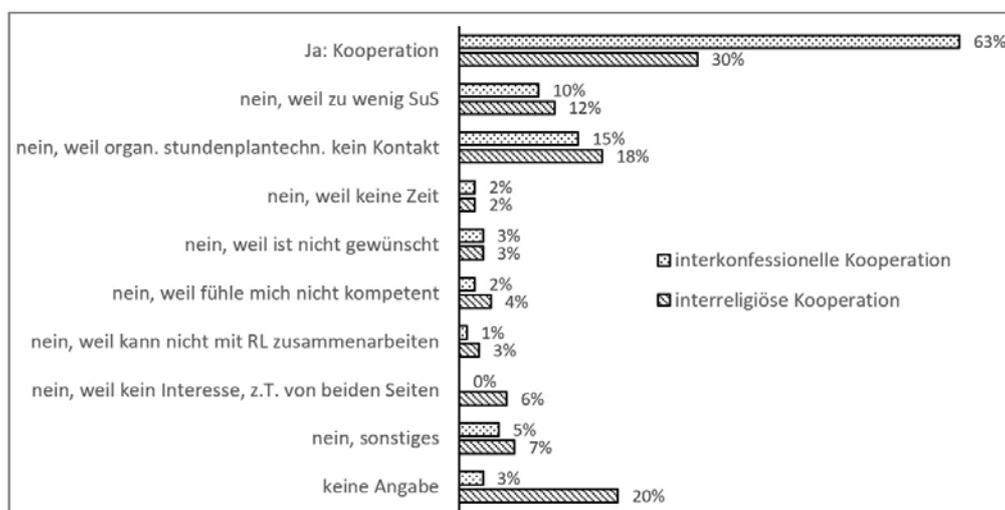


Abb. 4: Begründung für keine Kooperation mit RL anderer Konfessionen bzw. mit RL anderer Religionsgemeinschaften (Basis: 603 kath. RL)

Lesehilfe: 10 % bzw. 12 % aller katholischen RL gaben an, dass an ihren Schulen keine RL anderer christlichen Religionen tätig seien, bzw. zu wenig SchülerInnen entsprechender Konfessionen oder Religionsgemeinschaften vorhanden sind

21% der befragten katholischen RL waren nicht bereit, Gründe für die Nichtkooperation anzuführen.

4. Resümee

Diese Daten können kein genaues Bild des Alltags an Schulen in Wien und Teilen Niederösterreichs wiedergeben. 60 % der eingeladenen RL haben sich nicht an dieser Befragung beteiligt. Ob dies mit der Thematik zusammenhängt, ist schwer zu sagen. Festzuhalten ist: Interkonnessionelle Kooperationen werden von einer breiten Mehrheit der katholischen RL praktiziert und variieren nach Schultyp. Die Kooperationen mit islamischen RL bahnen sich trotz organisatorischer Hindernisse zaghaft ihren Weg. Es findet ein Austausch und Kennenlernen auf unterschiedli-

chen Ebenen statt, bis hin zur gemeinsamen Gestaltung von religiösen Feiern. Die Erfahrungen werden generell als positiv wahrgenommen und sollten von den FachinspektorInnen aufgenommen werden. Denn 40 % der Befragten wünschen sich, dass Beispiele in den Fortbildungsveranstaltungen vorgestellt werden.

Christoph Baumgartinger

„Welttüren aufmachen und offenhalten“ (P. Strasser).

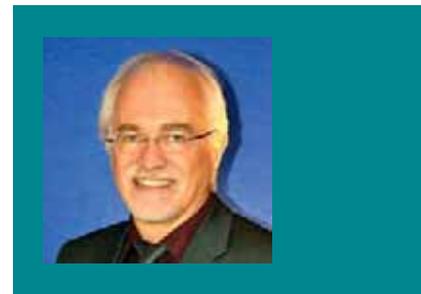
Zum programmatischen Proprium katholischer Schulen

Eröffnungsreferat der Schulpastoraltagung 15.3.2018: *Wahrnehmen • Ermutigen • Inspirieren*

Der Autor

Mag. Dr. Christoph **Baumgartinger** ist Professor an der Pädagogischen Hochschule Linz, geistl. Rektor des bischöflichen Schulamtes und Kurat der Pfarre St. Johannes-Hart/Leonding.

Mag. Dr. Christoph Baumgartinger
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Salesianumweg 3
A-4020 Linz
e-mail: christoph.baumgartinger@ph-linz.at



0. Einleitung

Geschätzte Damen und Herren!

Was macht Katholische Schulen (=KSn) aus? Was ist ihr Auftrag? Was ist ihr Profil? Das sind Fragen, die uns durch die letzten Jahrzehnte begleiten.¹ 2016 erst haben die Dt. Bischöfe *Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen* herausgebracht. Ich zitiere ein paar Zeilen:

„Katholische Schulen bieten Kindern und Jugendlichen, Lehrkräften und Eltern einen Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum an, in dem religiöse Erziehung und Bildung von zentraler Bedeutung sind.“

„Die religiöse Dimension ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit darf sich daher nicht allein auf den Religionsunterricht beschränken, sondern muss den Unterricht aller Fächer wie auch [...] das gesamte Schulleben durchziehen.“

„Das Konzept Katholischer Schulen und seine Umsetzung verlangt Lehrkräfte mit hoher fachliche Professionalität, die sich als ‚Gesicht‘ KSn verstehen und sich mit deren Auftrag identifizieren.“ (These 2)

Das sind wohlüberlegte und hochgemute Formulierungen – aus einem klassischen Programmtext eben. Aber ich vermute, sie lösen auch leicht den fragenden Seufzer aus: *Und wie ist das zu schaffen?*

Ich werde die Thesen nicht weiter referieren, sie sind leicht nachlesbar. Ich möchte hier ganz anders an die Sache herangehen. Ich möchte in Ihnen selbst die Frage wecken: *Was macht eine KS heute zu einer KS? Und vor allem: Was können wir an unserer Schule tun, damit in ihr möglich wird, was möglich sein kann?*

Bitte rechnen Sie nicht mit einem wohlgeformten Vortrag. Ich möchte Gedankenimpulse setzen, Anstöße geben, zum Überlegen und zum Fragen einladen.

Ich beginne narrativ.

1. Die Unsterblichen sind Sterbliche geworden

„Denn der Götter Ende dämmert nun auf“ singt Brunhilde im 3. Akt der *Götterdämmerung* R. Wagners (1876). Hagen hat Siegfried umgebracht. Brunhildes Welt ist zusammengebrochen. Auf einem Pferd reitet sie in das riesige Feuer, in dem die Leiche Siegfrieds verbrannt wird. Wenigstens im Tod möchte sie mit ihm vereint sein. In diesem Feuer geht auch der ganze Göttersitz Walhalla in Flammen auf. Die Holzscheite für dieses riesige Feuer entstammen dem Weltenbaum, der Weltesche.

Es wird in der Oper nicht gesagt, aber es hilft zum Verstehen: Der Weltenbaum symbolisiert in der nordischen Mythologie das Ganze der Schöpfung. Er wird als

¹ Nachzulesen z. B. in den *Ordensnachrichten* und für Deutschland in der Zeitschrift *Engagement*. Auch: REITEMEYER, Michael u. a. (Hg.), *Bildung-Hoffnung-Zukunft. Warum Kirche Schule macht*, Freiburg i. Breisgau: Herder 2017.

vertikale Weltachse gedacht, die in der Unterwelt wurzelt und die Erde und die Oberwelt verbindet.

Nach Gott

P. Sloterdijk eröffnet mit dieser Opern-Szene sein 2017 erschienenes Buch *Nach Gott*. Er deutet die dramatische Bühnen-Schluss-Szene so: Mit der Zerstückelung des Weltenbaumes wurde die Erde aus dem Gesamtzusammenhang der Wirklichkeit gerissen. Sie bleibt isoliert und profaniert zurück. Im Holz des Weltenbaumes verglühn auch die Götter.

Das heißt: Die in der Antike einst Unsterblichen sind Sterbliche geworden. Und das hat mit der Moderne zu tun. Denn hier begreift der Mensch erstmals wirklich, dass die Zukunft radikal offen ist. Damit Neues kommen kann, muss Altes vergehen. Es gibt nichts Unsterbliches mehr. Mit den Zivilisationen und Kulturen verdämmern, verlöschen auch deren Götter-Garnituren. So wie der eine Gott die vielen Götter verdämmern ließ, so verdämmert dieser nun selbst. Mit ihm ist nichts mehr anzufangen.

Dieses Ver-dämmern Gottes geht einher mit dem Herauf-dämmern des modernen Denkens. Die Wissenschaft tritt langsam an seine Stelle. Bereits im 17. Jh. „*rührte die Abenddämmerung Gottes an die Morgendämmerung der menschlichen Kreativität*“. Wissenschaft reklamiert Schöpferkraft zunehmend für sich. Statt der Schöpferkraft Gottes beginnt präzises wissenschaftliches Denken Realität zu stiften.

Das Wort ‚Dämmerung‘ zeigt laut Sloterdijk zutreffend, „*dass Gott und Götter nicht sterben, sondern verblassen, sei es, ein helleres Licht überblendet das ihre, sei es, eine Verdunklung macht sie unsichtbar*“ (man denke an den Holocaust). Dass sich ein Gott aus seiner Blässe erholt, glaubt er nicht. „*Im Wesentlichen ist das Verblassen irreversibel, weil die moderne Zivilisation durch ihre Kunst, ihre Wissenschaft, ihre Technik und ihren Medienbetrieb so viel künstliches Licht erzeugt, dass Gottes Licht daneben fahl erscheint.*“

Nach Gott – das klingt energisch und überzeugt; aber es schürt auch die Frage: Was kommt nun? Bei Sloterdijk kommt fast nichts mehr. Religionen waren für ihn früher einmal Übungssysteme im Überlebenskampf. Sie haben ausgedient. Wo sie auftauchen, gebärden sie sich wie Gespenster, spukhaft.² Gut, Fundamentalismus hat tatsächlich etwas Gespenstisches. Aber Religion ist für ihn insgesamt ein gesellschaftlicher Randbereich vor allem für Modernisierungsoffer und sonstige

2 Sloterdijk, Peter: *Du musst dein Leben ändern*, Frankfurt a. Main: Suhrkamp 2009.

Verlierer. Und der Glaube an Gott? Er ist eine fatale Form der Weltverneinung und Daseinsverdüsterung.³

Sloterdijk ist ein höchst einflussreicher Denker. Er greift in alle möglichen Debatten ein. Kohorten von Journalisten hören ihm zu, um am Puls der Zeit zu sein. Neues kommt, alte Kulturen mit ihren Göttern vergehen, so Sloterdijk. Die Sozialwissenschaftler nennen diesen Kulturwandel schlicht: Modernisierungsprozess. Seine Folgen sind Rationalisierung, Individualisierung, Säkularisierung, Pluralisierung.⁴ Dieser Prozess zog eine enorme Veränderung der Funktion von Religion nach sich: Deckte Religion einst ein ganzes Bündel von Funktionen ab, so bleiben ihr gegenwärtig im Wesentlichen die Fragen der Kontingenzbewältigung (wo menschliches Können am Ende ist) und die der Selbstfindung, Ichstärkung. Nun, das ist unsere Situation; in der gilt es nach dem Auftrag der KSn zu fragen.

2. Die Katholischen Schulen in Zeiten der Götterdämmerung

Die KSn des 19. Jh. hatten einen klaren Auftrag und ein klares Gesicht: Nachdem die Kirche das Bildungswesen durch die Säkularisierung (1868/69) verloren hatte, ermutigten die Bischöfe die Orden, nach ihren Möglichkeiten Schulen zu gründen.⁵ 1886 wurde der *Katholische Schulverein* gegründet.⁶ Man wollte die Schulszene nicht den liberalen, religiös gleichgültigen bzw. antikirchlichen Lehrkräften überlassen. Es waren keine rosigen Zeiten: Bischof Rudigier soll gesagt haben: „*Hätte ich doch wenigstens drei christliche Akademiker in meiner Diözese.*“ Aber man verstand damals: Wenn man die katholische Sicht auf die Welt weitertragen will, muss man in Schulen investieren. Und das hat sich gelohnt. Aus diesen Schulen kamen viele priesterliche Führungskräfte, Ordensleute wie auch Laieneliten. Und alle sahen: Die Lehrpersonen dort sind fromme Leute.

Weil der Auftrag klar war, waren auch das Profil und das Handeln klar. Aber worin besteht der Auftrag der KSn heute? Bei Festreden hört man häufig: Hier geht es neben dem Wissen auch um Werte, neben der Ausbildung auch um ganzmenschliche Bildung, neben der beruflichen Tüchtigkeit auch um Humanität. Aber welche Werte sind das genau? Und: Bildung nach welchem Bild? Humanität von welcher Reichweite? Bleibt da nicht vieles vage?

Wenn Politiker Zweifel anmelden, dann sagt man: „*KSn sind besser und effizienter.*“ Wenn innerkirchliche Stimmen fragen, dann sagen wir: „*An KSn hat die Kir-*

3 Zu Sloterdijk und Religion z.B. GRILLMEYER, Siegfried u.a. (Hg.): *Peterchens Mondfahrt – Peter Sloterdijk, die Religion und die Theologie*, Würzburg: Echter 2015 (= Veröffentlichungen der Akademie Caritas-Pirckheimer-Haus 12); STRASSER, Peter: *Postreligiöses Feuerwerk*, in: *HERDER KORRESPONDENZ* 10 (2017) 47.

4 KAUFMANN, Franz: *Religion und Modernität*, Tübingen: Mohr Siebeck 1989, 84.

5 ENGELBRECHT, Helmut: *Die katholische Privatschule in der Bildungslandschaft*, in: *ORDENSNACHRICHTEN* 3 (1997) 11.

6 EBD. 13.

che noch Zulauf.“ Richtig. Aber worüber geben Zulaufzahlen Auskunft? Dass sich die Eltern etwas erhoffen. Was?

„An KSn sind religiöse Erziehung und Bildung von zentraler Bedeutung“, so die dt. Bischöfe.

Für die Eltern ist „die Wahl der Schule eine Wette auf die Zukunft ihrer Kinder geworden“⁷. Die erwartbaren Bildungschancen sind das Zentrale. Und der religiöse Akzent des Schulprofils? Ja, gut. Soll kein Hindernis sein.

Und die Kids? Die wachsen in einer Kultur auf, „zu deren Grundstimmung es gehört, dass man gleichzeitig leicht, bunt, transparent und ohne Gott sein kann. [...] Erwachsenwerden heißt durchschauen, dass Gott [...] ein Märchen ist, so P. Strasser schon über die Generation X der 1980er- und 90er-Jahre.“⁸

Und die LehrerInnen? „Wer heute noch glaubt, ist intellektuell unredlich“, so der renommierte Philosoph E. Tugendhat.⁹ In der sog. Bildungsschicht ist man weitgehend dieser Meinung. Was sehen die SchülerInnen an ihren LehrerInnen in KSn heute? Dass sie LehrerInnen sind. Religiöse LehrerInnen?

Wird die Schulpastoral hinsichtlich der Bedeutung der religiösen Erziehung/Bildung eine Hilfe sein? Vielleicht. Vielleicht auch nicht. Ich komme später darauf zurück. Vorher suche ich nach einer weiteren Inspirationsquelle. Davor aber eine Feststellung:

3. Gott als Vorstellung einer antwortenden Welt

Die Annahme, dass Religion mit zunehmender Modernisierung verschwinden würde, hat sich als unrichtig erwiesen.¹⁰ Die Geschichte entwickelt sich nicht geradlinig, linear. Sie ist ein Wechselspiel gegenläufiger Prozesse. Während die Gruppe der Menschen ohne Religion in Deutschland jetzt bei 35 % liegt, Tendenz steigend, wird diese Gruppe global gesehen bis 2050 leicht abnehmen (von jetzt 16 % auf 13 %) – so wird das vom US-amerikanischen *Pew Research Center* eingeschätzt.¹¹ Die globale Lage ist höchst uneinheitlich. Zulauf haben die evangelikalen ChristInnen und der Islam.¹² Die großen Kirchen verlieren Mitglieder. Dennoch: Die Geschichte des Heiligen ist nicht an ihr Ende gekommen.¹³

7 HOCHSCHILD, Michael: Schulpastoral? Warum? Und wozu?, in: *LEBENDIGE SEELSORGE* 1 (2012) 98.

8 *JOURNAL DER LETZTEN DINGE* (1998) 152.

9 JOAS, Hans: *Glaube als Option*, Freiburg i. Breisgau: Herder 2012, 13.

10 EBD., 23.

11 HUBER, Wolfgang: *Sakralität und Macht*, in: *HERDER KORRESPONDENZ* 2 (2018) 33.

12 ROY, Olivier: *Heilige Einfalt*, München: Siedler 2010.

13 JOAS, Hans: *Die Macht des Heiligen*, Berlin: Suhrkamp 2017.

Ich greife nach Sloterdijk zu einem anderen in letzter Zeit viel gefragten Autor¹⁴: Hartmut Rosa, Soziologe in Jena. Sein letztes Buch: *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (2016).

Resonanzachse Religion

Resonanz meint: Da schwingt etwas zwischen mir und der Welt. Dieses Schwingen führt zu einem positiven Lebensgefühl, zu Sinn, Freude, Vitalität, Motivation. Resonanz ist das Gegenteil von Unlebendigkeit, Entfremdung – diese folgt aus kalten, starren Beziehungen.

Das Erstaunliche: Rosa geht ganz unbefangen an Religion heran. Sie ist für ihn eine Resonanzachse unter anderen. Familie, Freundschaft, Politik sind horizontale Resonanzachsen. In diagonaler Richtung können Objekte, Sport, Arbeit in mir etwas zum Schwingen bringen. Religion, Natur, Kunst, Geschichte nennt er vertikale Resonanzachsen; sie betreffen die Existenz des Menschen im Ganzen.

Das Kapitel über Religion beginnt so: *„Etwas ist da, etwas ist gegenwärtig: Das ist [...] die Grundform aller Weltbeziehung.“* [...] *„Religion kann verstanden werden als die in Riten und Praktiken, in Liedern und Erzählungen, zum Teil auch in Bauwerken und Kunstwerken erfahrende Idee, dass dieses Etwas ein Antwortendes, ein Entgegenkommendes – und ein Verstehendes ist. Gott ist dann im Grunde die Vorstellung einer antwortenden Welt.“*

Wenn man in der Bibel liest, so findet man durch alle Bücher hindurch immer dieses Rufen, Schreien und Flehen zu diesem größeren Du, aber auch die Erfahrung: *„Da ist einer, der Dich hört, der Dich versteht, und der Mittel und Wege finden kann, Dich zu erreichen und Dir zu antworten.“*

Der Autor weiß, ich kann mich zwar für Resonanz öffnen, aber ich kann sie nicht herstellen, nicht erzwingen. Resonanzbeziehungen enthalten das Moment des Geschenkhafte. Die andere Seite ist unverfügbar. Er kommt auf den alten Begriff der *Gnade* zurück.

Rosa sieht natürlich, dass seit der Aufklärung die Zweifel immer größer geworden sind, ob es *„eine solche tragende Stimme des Universums [...] wirklich gibt“*, oder *„ob sie nicht einfach nur eine komfortable Illusion und Selbsttäuschung ist“*. Er weiß, dass die Vorstellung einer antwortenden Welt aus aufklärerisch-rationaler Sicht nicht zu verteidigen ist. Für sie bietet das Universum nur ein stummes Schauspiel unter der Regie der Naturgesetze.

Aber der Soziologe spricht der Religion nicht schon von vornherein jegliche Relevanz ab. *„Ob am ‚Grund der Welt‘ die Resonanz des Universums steht, [...] oder nur das Schweigen des eisigen Weltenraumes, [...] das lässt sich mit den Mitteln*

14 2016: Tractatus-Preis des Philosophicums Lech, 21.2.2018; Erich Fromm-Preis 2018, in www.sociologie.uni-jena.de [abgerufen am 23.03.2018].

des Verstandes nicht entscheiden. Es lässt sich vielleicht nur resonanzsensibel ‚erspüren‘.“

TheologInnen haben dieses Konzept aufgegriffen, daran angeknüpft und natürlich auch kritische Fragen gestellt.¹⁵ Sloterdijks daseinsverdüsternder Gottesglaube ist bei Rosa ein erhellendes Resonanzversprechen. Auch seine Resonanzmetapher nehme ich mit.

4. Katholische Schulen als ‚Laboratorien‘

Die KSn haben sich zwischen den 1960er- und 1990er-Jahren stark verändert und auf die neuen gesellschaftlich-kirchlichen Bedingungen reagiert. *Katholische Schulen auf dem Weg zu einem neuen Profil* überschrieb 2001 mein Vorgänger Dr. Janda einen Artikel in den Ordensnachrichten.¹⁶ Als ihre Kennzeichen nennt er neben der qualifizierten Ausbildung und der menschlichen Entwicklung (Empathie, Verantwortungsbereitschaft etc.) die Pflege des Religiösen. Hier wird *„das Christliche nicht nur als wichtig bezeichnet, sondern auch erlebbar“*. Darum zählt er die Auswahl geeigneter Lehrkräfte zu den vordringlichsten Aufgaben der Schulerhalter.

Die letzten 15 Jahre waren gleichfalls sehr bewegte, schulisch auf jeden Fall. Wie geht's mit der Pflege des Religiösen? Die *Generation X* ist erwachsen geworden. Die Statistiken sind klar: Die Entfremdung vom Christentum ist weit vorangeschritten. Wenn wir religionspädagogisch *„pünktlich“* (R. Englert) sein wollen, dann müssen wir diese Entfremdung vom Christentum ernst nehmen.

Ich schlage daher vor, die KS als so etwas wie ein *Laboratorium* zu denken. Ich meine damit einen Ort, an dem es um ein interessiertes Suchen, ein Herausfinden-Wollen geht. Und zwar um ein Herausfinden-Wollen dessen, wie sie sich als *Resonanzraum für Bildung*, der sie unzweifelhaft ist, gleichzeitig als *Resonanzraum für Religion* entdecken bzw. entwickeln lässt.

Folgende Annahmen leiten mich dabei:

1. *„Identität baut sich auf in der Resonanz auf andere, von innen nach außen.“*¹⁷ Identitätsentwicklung braucht Resonanzräume. Da die Pfarren dafür kaum wahrgenommen werden und die Familien immer weniger wollen bzw. können, kommt die KS neu in den Blick – zumal wir sie ja als einen Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum begreifen.
2. Ich halte viel von der produktiven Kraft der Frage, vor allem dort, wo man, wie in Schulen, damit professionell umzugehen weiß. *Wie kann die Schule als*

15 Vgl. SCHÜSSLER, Michael / BUCHER, Rainer, in: KLÄDEN, Tobias / SCHÜSSLER, Michael (Hg.): *Zu schnell für Gott?*, Freiburg i. Breisgau: Herder (= QD 286).

16 ORDENSNACHRICHTEN 2 (2001) 18.

17 Zit. n. BÖCKERSTETTE, Heinrich: *Der Mensch ist Person*, in: BUCHER, Anton (Hg.): *Erziehung-Therapie-Sinn*, Münster: LIT 2004, 142.

Resonanzraum für Bildung zugleich als Resonanzraum für Religion entdeckt werden? Im Blick auf den einzelnen: Wo sehe ich Möglichkeiten in meiner Rolle am gemeinsamen Auftrag mitzuarbeiten? Dass diese Frage natürlich eine ganze Reihe von weiteren Fragen auslöst, ist anzunehmen; selbstverständlich auch die: Was ist im Rahmen der Schule diesbezüglich möglich und: Was braucht es, damit möglich wird, was möglich sein kann? Im Selbstbild des Sisyphus zu arbeiten ist kontraproduktiv, sich auf Gesellschaft, Kirche usw. hinauszureden zu einfach.

3. Es braucht den Mut, die Dinge offen in den Blick nehmen. „Wir sind auf die Anfänge des Verstehens zurückgeworfen“, schreibt D. Bonhoeffer schon 1944 an sein Patenkind Dietrich Wilhelm.¹⁸ Was Kreuz, Auferstehung, Hl. Geist und Erlösung heißen, verstehen viele Menschen nicht mehr. Religion insgesamt erscheint inzwischen vielen - nicht nur SchülerInnen - als etwas Seltsames, Fremdes. Zudem ist Religion zu einer ganz privaten, ja intimen Angelegenheit geworden – und das ist sie ja in bestimmter Hinsicht auch. Man spricht kaum darüber, man empfindet es als schwierig, darüber zu reden. Und doch hat der Schriftsteller Andreas Maier eingestanden, dass er irgendwann wieder angefangen hat, „sich die Verwendung des Wortes Gottes zu gönnen“¹⁹.
4. Selbst-Entwicklungsinitiativen sind zielführender als Entwicklungsdruck von außen.²⁰ Man kann solch einen Prozess nicht verordnen, ohne ihm zu schaden. Man muss die Leute gewinnen. Es gibt dafür auch motivierende Momente: KSn haben eine erfolgreiche Geschichte im Rücken, es gibt viel Wertschätzung von außen und motivierende Erfahrungen von innen: Ein schön empfundener Gottesdienst ist z.B. ein Resonanzphänomen ganz besonderer Art. Er bringt gar nicht so selten auch bei solchen innerlich etwas zum Klingen, die von Religion weit weg sind. Auch caritative, soziale Projekte und außerschulische Unternehmungen (z.B. Taizéfahrten) motivieren, bewegen und schaffen positive Erfahrungen. Fächerübergreifender RU verbreitert bereits den Resonanzraum.

5. Themenfelder einer Katholischen Schule, die ‚pünktlich‘ sein will

Ich habe gesagt, ich komme auf die Schulpastoral zurück: Wenn sie bloß ein zweiter Ort neben dem RU wird, der sich mit der religiösen Sache beschäftigt, dann ist sie für die Entwicklung der KS letztlich kontraproduktiv – und zwar deswegen,

18 „Gedanken zum Taufstag von Dietrich Wilhelm Bethge“ zit. n. KÖRTNER, Ulrich: *Wie der christliche Glaube neu werden kann*, in: CIG 9 (2018) 105.

19 Zit. n. LANGENHORST, Georg: „Ich gönne mir das Wort Gott“, Freiburg i. Breisgau: Herder 2009, 15.

20 Mit Gewinn auch für KSn zu lesen: JÄGGLE, Martin u.a. (Hg.): *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Münster: LIT 2009, bes. PORSCH, Manfred: *Schulentwicklung und Religion an konfessionellen Privatschulen*, 423.

weil sich die Schule als Ganze damit von dieser Aufgabe entbindet. Es muss also darum gehen, die Schulpastoral als ein Werkzeug dieser Entwicklung zu denken und zu installieren.

Organisatorische, methodische Überlegungen zur Entwicklung einer Schule als Resonanzraum für Religion können nur am jeweiligen Standort geklärt werden. Ich möchte hier drei Aufgabenfelder in den Blick nehmen. Als erstes nenne ich: Die Resonanzpotenziale religiöser Sprache. Wir müssen lernen, religiöse Sprache wieder sprechen zu hören. Ich greife als Beispiel, wir stehen vor Ostern, die christliche Auferstehungshoffnung auf.

5.1 Die Resonanzkraft religiöser Sprache entdecken: Auferstehung

Jeder Wunsch, der weiterreicht als bis zum Tod, gilt in einer säkularen Welt als Beweis infantiler Unreife. Es gibt nur den Weltinnenraum – das ist die Überzeugung. Aber, ist dann die unstillbare Sehnsucht der Seele wie sie z.B. ein B. Pascal empfand, so etwas wie eine Krankheit, die rasch geheilt werden müsste? Ist der Mensch wirklich erst Mensch, wenn er diese Sehnsucht in sich zum Schweigen gebracht hat?

Religionen ermutigen den Menschen, leidenschaftlich, ja unbedingt zu fragen, auch zu wünschen – und d.h. über den Weltinnenraum hinaus zu fragen, hinaus zu wünschen. Religionen sehen dieses Fragen, Wünschen nicht als Krankheit an, vielmehr als Auszeichnung des Menschen, als Zeichen seines Gespürs für das Unbedingte und für seine Freiheit.

„Warum schleppt sich blutend, elend / unter Kreuzlast der Gerechte, / während glücklich als ein Sieger / tragt auf hohem Ross der Schlechte? / [...] / Also fragen wir beständig, / bis man uns mit einer Handvoll / Erde endlich stopft die Mäuler. / Aber ist das eine Antwort?“ Heinrich Heine gibt sich mit dieser skandalösen irdischen Realität nicht zufrieden. Er fragt über sie hinaus.

Wie ist das mit den Opfern der Geschichte? Die Frage wirkt herein in unser Leben: Können wir eigentlich mit anderen glücklich sein wollen und gleichzeitig wissen, dass für unzählige andere das erlittene, tödliche Unrecht definitiv ist?

Auferstehungshoffnung

Für die Religionskritik ist Auferstehung eine Wunschprojektion. Der Mensch erträgt seine Sterblichkeit nicht, er möchte ewig leben. Entstanden ist die Auferstehungshoffnung in der Bibel allerdings aus einem ganz anderen Motiv: In den Zeiten massiver Bedrängnis und Verfolgung (babyl. Exil, hellenistische Zeit) taucht die Frage auf: Kann es denn sein, dass Gott es hinnimmt, dass gerechte, wahrhaftige, glaubenstreue Menschen umgebracht, d.h. um ihr Leben gebracht werden? Gott hat doch den Menschen ins Dasein gerufen, sich als der *Ich bin da* geoffen-

bart und die Vorfahren aus der Sklaverei befreit. In dieser Not ist die Zuversicht in Gottes Treue und Gerechtigkeit entstanden, die den Opfern ein Leben in Fülle eröffnet (vgl. 2 Makk).

Diese Hoffnung, die zur Zeit Jesu bereits weit verbreitet war, wird bekräftigt durch die Auferstehung Jesu. Jesu Auferstehung meint: Den Jüngern wurde völlig überraschend und schlagartig klar: Gott hat den Zeugen seiner Liebe zu den Menschen, der als Verbrecher gekreuzigt worden war, rehabilitiert und in das Leben, das er selbst ist, hineingenommen.

Das ursprüngliche Motiv der Auferstehungshoffnung war also nicht der Wunsch nach einem unsterblichen Leben für sich selbst, sondern der Schrei nach Gerechtigkeit für andere.²¹

Sich fallen lassen

Ich habe mich im letzten August lange Zeit vor dem Isenheimer Altar in Colmar aufgehalten. Ein faszinierendes Werk M. Gründewalds (aus 1512-1516). Angefertigt wurde es zur Hoffnung, zum Trost der Kranken des Spitals im Antoniterkloster im elsässischen Isenheim.

Im geschlossenen Zustand hat man schmerz erfüllte Leidensszenen vor sich: in der Mitte der Gekreuzigte und die ihn Betauernden, links der Hl. Sebastian, rechts der Hl. Antonius. Das sahen die Leidenden zumeist.

Öffnet man den Altar, so zeigen sich Hoffnungsbilder: Maria Verkündigung, Christi Geburt, seine Auferstehung und ein Engelskonzert. Diese Bilder zeigte man an Fest- und Feiertagen.

Nur am Fest des Hl. Antonius zeigte man zwei weitere Tafeln: den Hl. Antonius im Gespräch mit dem Eremitenkollegen Paulus v. Theben und den Heiligen inmitten von abscheulichen, ihn piesackenden Dämonen.

Die Kranken im Spital fanden hier zweierlei: Identifikation in Leid und Angst sowie Hoffnung über Leid und Angst hinaus. Die Botschaft ist: Gott nimmt meine Angst nicht einfach weg. Ich muss mich ihr stellen, sie aushalten. Aber es ist gut zu wissen, dass ich in meiner Angst um einen Größeren wissen darf, der mich in Leid/Angst umfängt – um ihn, in dem wir leben, uns bewegen und sind (Apg 17, 28) und mit dem wir in einen Dialog treten dürfen. „*Meine Angst wird dabei in etwas eingebettet, das größer ist als meine Enge, mein enges Denken, mein eingeeengtes Hoffen und Vertrauen [...]*“²², so Wunibald Müller.

„*Und warum antwortet Gott nicht, wenn ich zu ihm rufe?*“, sagen viele, die sich an ihn gewandt haben. Und wir sollen ja nicht so tun, als hätten wir dafür rasch Erklärungen zur Hand. Aber das Kreuz ist so realistisch, dass es auch in dieser

21 GRUBER, Franz: *Das entzauberte Geschöpf*, Mainz: Matthias Grünewald 2003, 118.

22 *Angst und Hoffnung in psychotherapeutischer sowie spiritueller Perspektive*, in: *THPQ* 4 (2017) 386.

Erfahrung noch Identifikation ermöglicht: Der, den Jesus Vater nennen lernte, schien ihn verlassen zu haben. Und doch ließ er sich schließlich in ihn hineinfallen (Lk 23, 46). Die christliche Hoffnung hat nach K. Rahner zwei Momente: das „*Sich-fallenlassen in die Unbegreiflichkeit Gottes*“ – und sie ist oft unbegreiflich – und den Glauben „*in Jesu Sieg (Auferweckung) in seinem tödlichen Untergang*“.²³

Eine Vertröstung?

Auferstehung wird von den Kritikern als Vertröstung interpretiert. Nur, im Spital des Klosters hat man die Leidenden nicht bloß auf ein Nachher vertröstet. Man hat das Menschenmögliche für sie getan – und man hat ihnen ein Hoffnungsbild über Leid und Tod hinaus angeboten.

Das zeigt nun aber auch: Glaubwürdig wird die Rede von einem Gott, der seine Geschöpfe nicht im Stich lässt, erst dann, wenn wir uns bemühen, andere nicht im Stich zu lassen. Glaubwürdig wird die Rede von der Hoffnung auf die Rehabilitation der Opfer dann, wenn wir uns für sie einsetzen – auf welchen Schauplätzen des Lebens auch immer.²⁴

Verdunkelt oder erhellt die Auferstehungshoffnung das Leben? Lähmt und ver-tröstet sie oder tröstet sie und fordert heilvoll heraus?

5.2 Die religiöse Dimension der Unterrichtsfächer²⁵

Wenn religiöse Sachen nur im RU thematisiert werden, stehen sie gegenwärtig sehr einsam herum. Die Frage ergeht an alle LehrerInnen: *Wo sehe ich in meinen Fächern religiöse Bezüge? Was lässt sich benennen, ins Gespräch bringen, klären? Wo kann ich beitragen, Sachverhalten gerecht zu werden?* Das religiöse Wissen ist dramatisch abgesunken; KunststudentInnen können z.B. die biblischen Motive nicht mehr entziffern. Die Einstellung zu Religion ist vielfach sehr vorurteilshaft. Ein anderer Aspekt: Junge Menschen stehen vor einer Unzahl von Lebensentwürfen. Manche melden über ihre mediale Präsenz mächtige Geltungsansprüche an. Ergeben sich da vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes nicht Fragen, Gespräche? Und sollte die Frage auftauchen, worin denn die Eckpunkte dieses Menschenbildes bestehen, dann hindert einen ja nichts daran, das zu klären. Nein, das Kerngeschäft von LehrerInnen ist nicht Lebensberatung. Aber soll das Aufwachsen der Heranwachsenden ein „*Aufwachsen im Nebel*“ (M. Blasberg-Kuhnke) sein?

23 Das große Kirchenjahr 1987, 246

24 PRÖPPER, Thomas: *Gottes Freundschaft suchen*, Regensburg: Pustet 2016, 125.

25 *Religionspädagogik 3. Beiträge zur religiösen Dimension der Unterrichtsfächer* 1992, 165.

Existenzielle Fragen wie z.B. die nach Leid, Tod, Schicksal, Schuld bringen Heranwachsende in die Schule mit und äußern sie auch oft recht spontan. Versagen, Scheitern, Streit sind zudem Erfahrungen, die regelmäßig im Schulleben ihren Ausgangspunkt haben. Lassen sich da Bezüge zum christlichen Menschenbild ansprechen und benennen?

Und dann die ethischen Fragen. Ein Impuls genügt: Der Traum von der Perfektibilität des Menschen ist nicht mehr eine Sache alter Mythen, sondern wird um Millionenbeträge beforscht. Mit der „*sanften Technologie*“ (Sloterdijk) gentechnischer Forschung ist der Mensch drauf und dran die Evolution zu überlisten und den Menschen neu zu erfinden²⁶ – als immer Gesünderen, Stärkeren, Schöneren? Welche ethischen Fragen wirft das auf? Gott sei Dank werden diese Themen auch in der Literatur und der bildenden Kunst bearbeitet.

Sachunterrichtlich gefragt: Welches Bild von der Welt möchte ich helfen, das in Kindern entsteht: das einer einfachen und daher letztlich durchschaubaren Welt oder das einer hoch komplexen, letztlich geheimnisvollen Welt? Ist das um sich greifende wissenschaftliche Weltbild eine Wissens- oder eine Glaubenssache? Warum findet es so viele Anhänger?

Egal welches Fach, SchülerInnen bemerken, ob die Lehrperson an Religion etwas findet.

5.3 Christliches Menschen- und Weltbild als Quelle von Spiritualität

„*Ein gutes Schulklima wirbt für Überzeugungen, ohne davon zu reden.*“ (J. Janda)
Wenn man dem Pauluswort „*Einer trage des anderen Last*“ (Gal 6, 2) als Aufforderung begegnet, reagiert man leicht mit *Wie komme denn ich dazu!* Wenn ich Einfühlungsvermögen und Unterstützung erlebe, werde ich wortlos in die Resonanzkraft dieses Satzes hineingenommen. Gerald Hüther²⁷ versucht auf seiner aktuellen Vortragstour den Leuten klar zu machen, was sich alles ändern würde, wenn Menschen ihre eigene Würde und die des anderen wahr- und ernstnehmen würden. Spannend. Lässt sich die Würde des Menschen größer denken als die, die in seiner Gottebenbildlichkeit besteht? Das Schulklima kann ein eminentere Resonanzfaktor sein. Es entsteht aus der Art, wie man miteinander umgeht, sowohl in der hierarchischen wie der kollegialen Dimension der Schule. Wieweit das christliche Menschenbild zur Spiritualität der dort Arbeitenden wird, zeigt sich vor allem angesichts der Erfahrungen von Belastungen, Konflikten und Scheitern. Gibt es mehr Neuanfang als den, den wir zu Ostern feiern?

Die Bibel rät uns zweierlei: Um in den Resonanzraum des Evangeliums hineinzugelangen, gilt es sich sozusagen zu strecken. Die Barmherzigkeit über das

26 SCHRÖDER, Renee: *Die Erfindung des Menschen – Wie wir die Evolution überlisten*, Salzburg / Wien: Residenz 2016.

27 www.gerald-huether.de

Gericht-Halten triumphieren zu lassen (Jak 2, 13), kostet innere Anstrengung. Das von Paulus in Machtsprüche hineingesagte „Bei euch aber soll es nicht so sein“ fordert heraus (Mk 10, 43). Wer sich an dem orientiert, was die Bibel mit Reich Gottes meint, der steht immer auch vor der Frage: Welche sind die bei uns herrschenden Prinzipien? Welche müssen wir uns in Erinnerung rufen?

Allerdings ist nicht alles nur Ergebnis der eigenen Anstrengung. Die Gleichnisse vom Aussäen der Saat reden davon (z. B. Mk 4, 1–9). Auch Jesus verfügt nicht über das Wachstum der Aussaat. Das eine geht auf, das andere nicht. Schule als einen Resonanzraum für Bildung und Religion zu gestalten ist ein Prozess, in dem Arbeit, Wachsen, Gedeihen, aber auch Zufall und Vergeblichkeit ineinander spielen. Dass die Saat aufgeht, liegt nicht allein am Sämann. Aber Jesus nimmt einen zweiten Anlauf, als er sieht, dass sie seine Bildrede nicht verstehen und legt sie ihnen aus. (Mk 4, 13–20)

Wenn wir uns der Resonanzkraft des Evangeliums aussetzen, dann ist es leicht möglich, dass sie in uns etwas zum Klingen bringt – und seien es vorerst Fragen oder Zweifel. Zweifel sind gut biblisch weniger das Unkraut im Weizen des Glaubens als vielmehr „ein Düngemittel, damit der Glaube reif und überlegt, standfest und authentisch werden kann“.²⁸ Wieviel an Glauben-Verstehen uns bislang auch immer möglich wurde, wenn wir in der Schule aus dem, was wir verstanden haben, kein Geheimnis machen, so eröffnen wir einen Raum, in dem die Resonanzkraft dieser Botschaft auch unsere Heranwachsenden erreichen kann.

Resümee:

Das Christentum befindet sich in einem schwierigen Gestaltwandel. Die Volkskirche wird zu einer Glaubensgemeinschaft im Umfeld einer säkularen und postsäkularen Kultur. Jede Generation muss zu diesem Gestaltwandel ihren Anteil leisten. KSn tun dies im Feld Schule. Eine Vorreiterrolle kommt ihnen insofern zu, als hier mit größerer Schärfe die Vernünftigkeit und Verstehbarkeit des Glaubens zur Diskussion stehen.

KSn sind soweit KSn als sie sich dieser Aufgabe stellen. Wir werden dabei nicht an vorgegebenen Standards gemessen, aber wir sollen diese Aufgabe in Gang halten bzw. verstärkt in Gang bringen. Es ist ja Vieles im Gang.

Viel wird möglich, wenn Heranwachsende in der Schule erleben, dass Religion/ Glaube/ Kirche Belange sind, über die man ganz selbstverständlich reden kann, weil darüber geredet wird. „Wenn ich in der Oberstufe gesagt hätte, dass ich an Feiertagen ministriere, wäre ich out gewesen“, sagte jüngst eine Studentin; sie hat an einem Stiftsgymnasium maturiert. Es ist eben alles andere als selbstverständlich. Über Gott und die Welt war das Thema des Philosophicums in Lech

28 GRADL, Hans-Georg zit. n. SCHÜSSLER, Werner: Glaube und Zweifel – Pole des Menschseins, in: STdZ 5 (2017) 338.

2016. An KSn soll es für solche Gespräche keinen speziellen Termin, kein spezielles Projekt geben müssen; aber ein Projekt kann ein Anstoß sein.

Mehr noch wird möglich, wenn Lehrkräfte nicht nur als Sachbearbeiter religiöser Dinge erlebt werden, sondern als Menschen, die selbst in diese Fragen verwickelt sind. „*Person ist auf Person resonant.*“ (H.-B. Gerl-Falkovitz) „*Es war meine Englischlehrerin, die mir bewusst gemacht hat, dass Glaube eine Kraftquelle sein kann*“, so eine andere meiner Studentinnen. Und so, wie sie es sagte, hatte es den Anschein, dass sie erahnte, dass mit diesem Glauben Welttüren aufgehen und eine Musik, eine Stimme von weit her uns zu verstehen gibt: *Was immer mir passiert, mir kann nichts passieren* (L. Wittgenstein)²⁹.

29

RASSER, Peter: *Ratlosigkeit*, München: Fink 2013, 204.

Florian Mayrhofer

Frau und Mann zur Sprache bringen

Eine vergleichende linguistische Schulbuchanalyse österreichischer
Religionsschulbücher

Diplomarbeit am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien

Der Autor

Mag. Florian **Mayrhofer**, Studienassistent am Institut für Praktische Theologie im Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik. Unterrichtspraktikum am GRG2 Wohlmutstraße in Wien für Französisch und Kath. Religion.

Mag. Florian Mayrhofer
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien.
e-mail: florian.mayrhofer@univie.ac.at



Die Diplomarbeit reiht sich ein in die Tradition der genderorientierten Schulbuchanalyse, die besonders im katholischen Bereich in Österreich (mit wenigen Ausnahmen¹) ein großes Desiderat darstellt. Anders als in bisherigen Untersuchungen lag bei dieser Analyse der Fokus jedoch auf linguistischer Ebene, um die darin enthaltenen sprachlichen Tiefenstrukturen in Bezug auf geschlechtliche Konstruktionen rekonstruierbar zu machen.

1. Forschungsvorhaben

Theoretisch verortet sich die Arbeit im (Sozial)Konstruktivismus, in bildungswissenschaftlicher Sicht in der Konzeption transformatorischer Bildung². Leitend ist die Annahme, dass sich „Welt- und Selbstverhältnis“³ maßgeblich als ständiger Konstruktionsprozess vollzieht und in sich die Möglichkeit zur Veränderung bereithält. Dies kommt hierbei unter einer sprachlich-symbolischen Perspektive in den Blick und bildet den Ausgangspunkt, wobei die Brücke zum dekonstruktivistischen Paradigma⁴, wie es auch Eingang in die Gender Studies fand, sowie zu poststrukturalistischen Ansätzen geschlagen wird.⁵ Geschlechter und Geschlechterverhältnisse werden als (auch) sprachlich-symbolische Konstruktionen erkannt.⁶ Waren bisherige genderorientierte Analysen meist klar an MAYRINGS qualitativer Inhaltsanalyse⁷ oder hauptsächlich an den Kriterien von Dagmar Andres⁸ orientiert, wurde für diese Untersuchung der methodische Ansatz der relativ neu entwickelten Linguistischen Schulbuchforschung⁹ im Anschluss an die Diskurslinguis-

-
- 1 Vgl. dazu z.B. LADENHAUF, Maria: Gleich und ungleich zugleich: Geschlechterbewusste Aspekte in der Grazer Religionsbuchreihe für die AHS-Oberstufe, Graz 2014 (= Diplomarbeit Universität Graz).
 - 2 Vgl. KOLLER, Hans-Christoph: Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2012.
 - 3 EBD., 15.
 - 4 Vgl. BABKA, Anna / POSSELT, Gerald: Gender und Dekonstruktion: Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie, Wien: Facultas 2016, 28–30.
 - 5 Vgl. BUTLER, Judith: Gender trouble: feminism and the subversion of identity, New York: Routledge 2006 (= Routledge classics).
 - 6 Vgl. BUSSMANN, Hadumod: Haben Sprachen ein Geschlecht? - Genus/gender in der Sprachwissenschaft, in: BUSSMANN, Hadumod / HOF, Renate (Hg.): Genus: Geschlechterforschung / Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Handbuch, Stuttgart: Kröner 2005, 482–518.
 - 7 Vgl. MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, in: FLICK, Uwe / VON KARDOFF, Ernst / STEINKE, Ines (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2012, 468–475.
 - 8 Vgl. ANDRES, Dagmar: Die vergessene Weiblichkeit. Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, in: KATECHETISCHE BLÄTTER 113 (1988) 904–910.
 - 9 Vgl. KIESENDAHL, Jana / OTT, Christine (Hg.): Linguistik und Schulbuchforschung: Gegenstände - Methoden - Perspektiven, Göttingen: V&R Unipress 2015; OTT, Christine: Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven, in: KIESENDAHL / OTT 2015, 19–38; OTT, Christine: Geschlechtsidentität(en) im Mathebuch. Was die Sprache in Bildungsmedien über ihre Gesellschaft verrät, in: THEURER, Caroline / SIEDENBIEDEL, Catrin / BUDE, Jürgen (Hg.): Lernen und Geschlecht, Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag 2014, 241–254; OTT, Christine: „Schulbuchbezogene Diskurslinguistik“. Skizze eines (diskurs- und gender-)linguistischen Forschungsfeldes, in: APTUM - ZEITSCHRIFT FÜR SPRACHKRITIK UND SPRACHKULTUR (2013), 29–42.

tik¹⁰ gewählt und für den gewählten Bereich katholischer Religionsbücher modifiziert.

Es handelt sich daher um eine soziologisch orientierte vergleichende linguistische Untersuchung mit zunächst empirisch-analytischem Erkenntnisinteresse, die anhand qualitativer (und in geringem Ausmaß quantitativer) Methodik eine partielle Bestandsanalyse auf textlich-inhaltlicher Ebene in synchroner Weise durchführt. Die beiden leitenden Forschungsfragen waren hierbei:

- Welche Konstruktionen von Geschlecht finden sich in Texten von Religions- schulbüchern am Beispiel schöpfungstheologisch-anthropologischer Themen- kapitel wieder?
- Wie werden diese Konstruktionen auf sprachlicher Ebene hergestellt?

Untersucht wurden ausgewählte schöpfungstheologisch-anthropologische The- menkapitel in approbierten Religionsschulbüchern für die Berufsbildenden Höhe- ren Schulen (BHS)¹¹ und für die Berufsschule¹² in Österreich. Die Auswahl der Religionsbücher liegt in der Exemplarität der Schultypen in Österreich begründet, die der zwei ausgewählten Kapitel bezog sich auf die Kriterien von thematischer Relevanz, Vergleichbarkeit und besonderer thematischer und metaphorischer Dichte.¹³

2. Methodisches Vorgehen

Methodisch fand eine intratextuelle Analyse statt: auf lexikalischer Ebene, auf propositionaler Ebene sowie auf der Ebene der Textkohäsion.¹⁴ Es werden somit die Tiefenstrukturen im Text selbst gehoben und die Mehr-Ebenen-Analyse lie- ferte zugleich eine „systematische Perspektiven-Triangulation“¹⁵.

Nach einer Beschreibung der Konzeption des jeweiligen Schulbuchs und der The- menkapitel wurden die Überschriften einer lexikalischen Analyse unterzogen, in der Folge auch der Gesamttext. Mit einer quantitativen Analyse wurden themati- sche Inhaltswörter ausfindig gemacht und deren Kollokationen wiederum einer lexikalischen Analyse unterzogen. Zum Schluss wurden einzelne Textteile auf pro-

10 Vgl. SPITZMÜLLER, Jürgen / WARNKE, Ingo: Diskurslinguistik: eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse, Berlin / Boston: De Gruyter 2011.

11 Vgl. VITOVEC, Barbara / DEUTSCH, Martin / ERTL, Leo: Ermutigungen. Religion BHS 4, Klagenfurt: Hermagoras u.a 2006, 65–82.

12 Vgl. ENDER, Walter u.a.: reli4ever. Religion in der Berufsschule 4, Klagenfurt: Hermagoras u.a 2008, 46–49.

13 Vgl. BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden, Opladen / Toronto: Verlag Barbara Budrich 2014, 137.

14 Vgl. OTT 2014 [Anm. 9] und FRANK, Annette / MEIDL, Martina: Sprache als Text, in: METZELTIN, Michael (Hg.): Diskurs, Text, Sprache: eine methodenorientierte Einführung in die Sprachwissenschaft für Romanistinnen und Romanisten, Wien: Praesens Verlag 2008, 151–192.

15 FLICK, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung, in: FLICK, Uwe / KARDOFF VON, Ernst / STEINKE, Ines (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2012, 309–318, 315.

positionaler Ebene untersucht und die Textkohäsion in den Blick genommen. In einer abschließenden Zusammenschau wurde eine Rückkoppelung der Ergebnisse mit den theoretischen Überlegungen vorgenommen, um anschließend die Resultate in den gendersensiblen, religionspädagogischen Diskurs einzuspielen und fünf Kriterien im Umgang mit Lehrmaterialien im Blick auf Gendergerechtigkeit zu entwickeln.

3. Einblicke in die Ergebnisse¹⁶

1. Bei der Analyse der Inhaltswörter konnten drei zentrale inhaltliche Zugänge (biologisch-naturwissenschaftlich, kulturgeschichtlich und theologisch-anthropologisch) ausfindig gemacht werden. Kritisch fiel auf, dass *naturwissenschaftliche* Hypothesen verkürzt rezipiert werden, um eigene Positionen festzuschreiben. Dabei werden diese verkürzten Hypothesen sehr oft durch eine postulierte Objektivität als Aussagen mit höchstem Wahrheitsgehalt formuliert. Auf diese Weise wird ein binäres System der Zweigeschlechtlichkeit festgeschrieben, ohne auf die Fragwürdigkeit einer solchen Darstellung (wie sie Carol HAGEMAN-WHITE¹⁷ ja feststellte) auch nur einzugehen. Der *kulturgeschichtliche* Zugang birgt in sich die Gefahr eines historischen Determinismus, vor allem dort wo z.B. matriachale Gesellschaften als primitiv dargestellt werden und so einer patriarchal verfassten Welt eine hierarchisch höhere Bewertung zukommen lassen. Der *theologisch-anthropologische* Zugang bringt die ambivalente Auslegungstradition der Schöpfungs-Texte mit sich, die es zu bedenken gilt. Besonders heikel ist die Thematisierung der Geschlechterbeziehung als sich ergänzende Gegensätzlichkeit, welche per se LGBTIQ*-Orientierungen ausschließt, da sie nur binäre Konstruktionen zulässt. Zudem wird Homosexualität allein auf der Ebene des sexuellen Empfindens thematisiert, was insofern verwundert, da besonders betont wird, dass homosexuell empfindende Menschen nicht diskriminiert werden dürfen und der Schwerpunkt des Kapitels auf dem Beziehungsaspekt liegt. Dieser Aspekt bleibt hier jedoch ausgespart und ist für heterosexuelle Beziehungen reserviert. Die daraus resultierende Problematik, v.a. in Bezug auf LGBTIQ*-empfindende SchülerInnen, ist wohl selbstredend und bedarf daher besonderer Aufmerksamkeit und Fingerspitzengefühls.
2. Auch fanden sich zahlreiche universalisierende und kollektivierende Aussagen, welche für Schulbücher natürlich aus didaktisch-pädagogischen Gründen der

16 Vgl. dazu MAYRHOFER, Florian: Frau und Mann zur Sprache bringen. Eine vergleichende linguistische Schulbuchanalyse österreichischer Religionsbücher, Wien 2018 (= Diplomarbeit Universität Wien), 103–113.

17 Vgl. HAGEMANN-WHITE, Carol: Sozialisation, weiblich-männlich?, Opladen: Leske + Budrich 1984 (= Alltag und Biografie von Mädchen 1).

Elementarisierung nötig sind. Dennoch dürfen sie nicht mit Ver-Einfachungen gleichgesetzt werden, da sie so nur noch *ein* mögliches Bild liefern und andere Bedeutungen und Bilder ausblenden. Dem kann durch Undoing-Gender-Prozessen bzw. biografischen Lernprozessen entgegengesteuert werden. Beispielgebend ist hierfür die jesuanische Tradition selbst: Jesus legt den Fokus stets auf die konkrete Person, ohne alle über einen Kamm zu scheren. Pädagogisch-didaktisches Handeln sollte daher ganz bewusst auch auf die Varianzen innerhalb der binären Geschlechtergruppen hinweisen und einseitigen Kollektivierungen durch bewusst *andere* Bilder und Geschichten vorbeugen.

3. In den Büchern wird eine starke Omnirelevanz von Geschlecht deutlich. Diese muss kritisch hinterfragt und mit anderen Differenzkategorien in Beziehung gesetzt werden. Gerade hier kommt es auf das konkrete unterrichtliche Vorgehen und die didaktische Planung an: soll die Omnirelevanz durch Explizit machen des Themas (z.B. durch die Themenüberschriften) in Kauf genommen werden, um sie in der Folge dekonstruieren zu können oder soll diese Omnirelevanz durch bewusste Irritationen und Verunsicherungen unterlaufen werden. Dadurch könnte ein Beitrag zum Aufbau einer ‚Unsicherheits-Kompetenz‘ der SchülerInnen geleistet werden, die vorbeugt, sich in vorschnelle Identitätssicherheiten zu flüchten und offen für Neues zu bleiben.
4. Dort, wo Geschlecht dramatisiert wird, sollten situativ Prozesse der Reflexion und Entdramatisierung folgen, um Ungerechtigkeiten aufdecken zu können und das Individuum nicht nur auf seine geschlechtliche Verfasstheit zu beschränken.
5. Besonders in Bezug auf die verwendeten Sprechakte wurde festgehalten, dass die Bücher häufig mit assertiven und deontischen Aussagen arbeiten. Diese gilt es aber in ein Netz argumentativer und korrektiver Sprechakte einzubinden, um erstere zu entschärfen (Kontroversität) und den Kriterien von Objektivität und transformativem Lernen zu entsprechen.

Am Ende steht hier natürlich die Frage nach dem praktischen Zugang zu Schulbuchtexten: werden sie als Zusammenfassung eines nötigen Wissens gesehen oder sind sie nicht auch vielmehr ‚Reibebaum‘, an dem sich die SchülerInnen abarbeiten können. Dies verlangt von Lehrpersonen einen kritischen Umgang mit Texten, um sie gezielt im Unterricht einsetzen zu können, anstatt sie als reine Grundlage der eigenen thematischen Vorbereitung zu verwenden und sie dort durch anderweitige Materialien zu erweitern, wo es das Prinzip der Kontroversität verlangt. Die Frage nach Geschlecht bleibt dabei stets eine offene, unabgeschlossene Frage, welche sich nicht in einem thematischen Block eines Schulbuchs erschöpft.

Stefanie Frischauf-Busta

Friedhof als Lern- und Glaubensort erfahrbar machen

Umsetzung von Elementen der Friedhofspädagogik in der Sekundarstufe I“

Diplomarbeit am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien

Die Autorin

Mag.^a Stefanie **Frischauf-Busta**, BHS/ BMS-Lehrerin für die Fächer Katholische Religion sowie Geografie und Wirtschaftskunde

Mag.^a Stefanie Frischauf-Busta
Pfarrgasse 7
A-3580 Horn
stefanie.busta@gmail.com



1. Einleitende Worte, Fragestellung und Zielsetzung

Die Abschwächung religiöser Bindungen führt häufig zu einer schleichenden Entfremdung von der kirchlichen Lehre, der Liturgie und der sakralen Räume. Als sakrale Orte sind primär die Kirchen und Klöster und mit ihnen die zumeist um sie gruppierten, in ihrem Schutz befindlichen Friedhöfe anzuführen. Es kommt zu einem Wandel der Wertepräferenz des Friedhofes vom Glaubensort an Auferstehung und ewiges Leben hin zur ausschließlichen Funktion als Begräbnisstätte bzw. Raum und Platz für verortete Trauer. Ein Ort, der in Vergessenheit gerät und häufig nur mehr einmal jährlich zu Allerheiligen oder unvermeidbar bei Begräbnissen aufgesucht wird. Das Aufgabe von Traditionen begünstigt dies noch; kümmerten sich früher die Familien selbst um die Grabpflege, wird sie heute zunehmend an die FriedhofsgärtnerInnen delegiert. Regelmäßig suchen ihn überwiegend ältere, hinterbliebene Menschen auf. Kinder kommen mit ihm wenig in Berührung, häufig ist er ihnen fremd. Sie haben ihn als Glaubensort kaum bis nie kennengelernt. Diese Ausgangssituation führt zu der Frage: ‚Welche Möglichkeiten gibt es, den außerschulischen Lernort Friedhof als Glaubensort Friedhof für Kinder und Jugendliche erfahrbar zu machen?‘

Der Friedhof soll als Ort präsentiert werden, an dem Glaube sowohl sichtbar ist als auch gelebt werden kann und damit Gottesbeziehung möglich ist. Eine Friedhofsbegehung stellt eine Möglichkeit für Kinder und Jugendliche dar, Antworten auf die existentiellen Fragen ihres Lebens zu finden bzw. kann diese zum Weiterfragen anregen. Ein Fokus der Diplomarbeit liegt schließlich darauf, Methoden und ein Konzept zu entwickeln, die einer Friedhofspädagogik gerecht werden.

2. Religionsdidaktische Überlegungen zu einer Friedhofspädagogik

Der evangelische Theologe Michael Wolf ist zweifelsfrei ein Pionier des neuen religionspädagogischen Handlungsfeldes der Friedhofspädagogik. Wolf versteht unter Friedhofspädagogik „ein religionspädagogisch verantwortetes Konzept für eine Praxis der Friedhofsbegehung. Es geht ihr um die Planung und Durchführung von Begehungen, bei denen der Friedhof als Erfahrungs- und Lernort neu entdeckt werden kann. Dabei sollen Zugänge ermöglicht werden zu den am Lernort Friedhof vorhandenen religiösen Bezügen, sei es in Architektur, Grabanlagen, Grabsteinen, Symbolen, Bibelversen usw., damit die Inhalte erneut aufleuchten und verstehbar werden.“¹

¹ WOLF, Michael: Friedhofspädagogik. Eine Untersuchung im Kontext der Fragen nach erfülltem Leben, Tod und Ewigkeit, Wien: LIT Verlag 2011 (= Schulfach Religion Jahrg. 30/ 2011), 203.

Für seine Konzeption bezeichnet Wolf die Kirchenpädagogik als zentralen Zubringer. In seinem weiteren Vorgehen unternimmt er eine Erweiterung des Methodenrepertoires aus der Kirchenpädagogik und führt die Begehung als Kategorie der Friedhofspädagogik ein, welche als Form des aufsuchenden Unterrichts zu verstehen ist.

2.1 Performative Religionsdidaktik als Zubringer für die Friedhofspädagogik

In weiterer Folge wurde das Konzept *seiner* Friedhofspädagogik noch weiter gedacht und Überlegungen zu einer Friedhofspädagogik aus der Sicht performativer Religionspädagogik eingebracht.

Für die praktische Umsetzung einer Friedhofsbegehung erweisen sich die Ausführungen von Hans Mendl als äußerst dienlich. Sein Verständnis performativen Religionsunterrichts besagt, dass die Lernenden zum Mitvollzug religiös konnotierter Handlungen eingeladen sind.² Er weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „die Bedeutung, die die Schülerinnen und Schüler diesem Erleben beimessen, aber unbestimmt bleibt und unterschiedlich ausfallen kann. [...] Ob also aus einzelnen Erlebnissen subjektiv bedeutsame Erfahrungen werden, die die Lernenden beibehalten, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden.“³

Der Religionspädagoge hat ein formales Planungsmodell, das seitdem als kriteriologisches Element für die Ausgestaltung einer performativen Praxis angesehen werden kann, gestaltet (siehe Abbildung 1).⁴ In Punkt 3 dient dieses Schema als Schablone für das in die Praxis umgesetzte performative Arrangement zur Friedhofsbegehung.

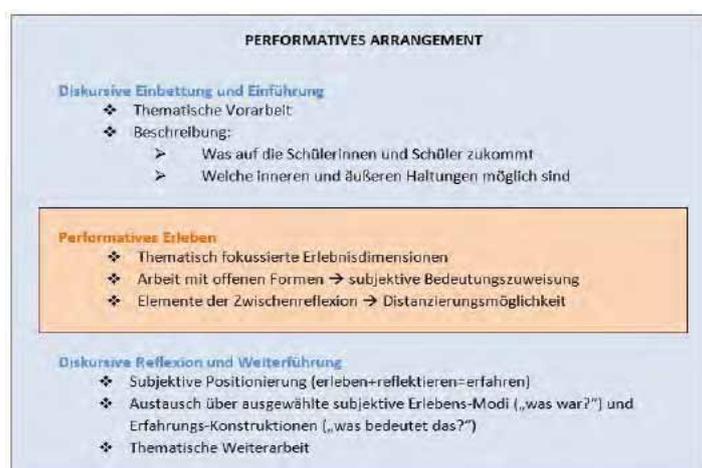


Abb. 1

2 Vgl. MENDL, Hans: Performativer RU, in: <http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/forschung/performativer-ru/> [abgerufen am 17.02.2018].

3 MENDL, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München: Kösel 2011, 181.

4 Vgl. MENDL, Hans: Eine kurze Geschichte des Performativen – ein kritischer Literaturbericht, in: Ders.: Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 10–40.

3. Die praktische Durchführung der Friedhofsbegehung

Es wurde ein Konzept für eine Friedhofsbegehung entwickelt, das sich insbesondere für SchülerInnen der Sekundarstufe eignet. Damit dieses Konzept nicht nur in der Theorieform bestehen bleibt, wurde es mit zwei Klassen einer Unterstufe (eine dritte Klasse und eine vierte Klasse) praktisch erprobt.

Hinsichtlich der Erstellung eines Entwurfs für eine Friedhofsbegehung schien der Autorin ein Konzept in Modulform bzw. in Form von Unterrichtsbausteinen am praktikabelsten. Die Vorzüge sind darin zu sehen, dass die einzelnen Module unabhängig voneinander durchführbar sind und auch die Reihenfolge variabel ist. Zudem können einzelne Module gegebenenfalls aus Zeitgründen unterbleiben aber auch intensiviert werden. Das Konzept orientiert sich, wie bereits erwähnt, am Modell eines Performativen Arrangements wie es Hans Mendl grundgelegt hat (siehe Abb. 2). Ein Ziel bei der Erarbeitung der Unterrichtsbausteine war es, dass diese in ihrer Grundstruktur auf möglichst allen konfessionell christlichen Friedhöfen einsetzbar sind. Eine Besonderheit stellt jedoch Modul 2 dar, welches zum Großteil auf die Aufbahrungshalle des Friedhofs Horn bezogen ist.

PERFORMATIVES ARRANGEMENT ZUR FRIEDHOFSBEGEHUNG

Diskursive Einbettung und Einführung

- ❖ Thematische Vorarbeit
- Erfolgt in den unmittelbaren Unterrichtsstunden vor der Friedhofsbegehung – je nach Bedarf können mehr oder weniger Stunden hierfür verwendet werden
- ❖ Einstieg
- Begrüßung am Friedhof
- Was auf die Schülerinnen und Schüler zukommt bzw. was sie erwarten könnte
- ❖ **Modul 1 – Geschichte und Aufbau des Friedhofs**
- Lesen und Besprechen der Friedhofsordnung
- Sich mit dem speziellen ‚Verhaltenskodex‘ auseinandersetzen
- Gemeinsam überlegen, welche inneren und äußeren Haltungen an diesem Ort auftreten können

Performatives Erleben

- ❖ **Modul 2 – Die Aufbahrungshalle „Halle des Trostes“**
- ❖ **Modul 3 – Die Atmosphäre und Empfindungen auf dem Friedhof**
- ❖ **Modul 4 – Ausgewählte Gräber und Grabstätten**
- ❖ **Modul 5 – Symbole und Inschriften an Grabdenkmälern**

Für alle Module gilt:
Bei den eingesetzten Methoden handelt es sich um offene Formen, die ein dementsprechendes Arbeiten zulassen. Es wird stets genügend Zeit und Freiraum für Zwischenreflexionen gewährt. Auch haben die Lernenden die Möglichkeit sich von Sachverhalten zu distanzieren, wenn diese Unbehagen auslösen.

Diskursive Reflexion und Weiterführung

- ❖ **Abschluss: Abschlussgespräch, Entzünden von Kerzen und Gebet**
- Der Abschluss ist zum Teil auch noch dem performativen Erleben zuzuordnen (→ Entzünden der Kerze)
- Es sollte zum Ende der Begehung noch genug Zeit eingeplant sein, um einen Erfahrungsaustausch zu gewährleisten.
- ❖ Thematische Weiterarbeit
- Erfolgt in den unmittelbaren Unterrichtsstunden nach der Friedhofsbegehung – je nach Bedarf können mehr oder weniger Stunden hierfür verwendet werden;
- Es könnten sich folgende Themen für die Weiterarbeit ergeben: Auferstehungsglaube, Umgang mit Trauer, Seelsorge, ...

Abb. 2

3.1 Ergebnisse

Der außerschulische Lernort Friedhof konnte in der Praxis von den SchülerInnen erfolgreich für die Auseinandersetzung mit Leben, Tod und Auferstehung genutzt werden. Er wurde als religiöser Raum wahrnehmbar, insbesondere in den gestalteten Zeichen der Aufbahnhalle, den erläuterten Zeichenhandlungen und liturgischen Vollzügen des Begräbnisses oder der christlichen Symbole auf den Grabsteinen. Mit dem Besuch historischer Gräber und des Kriegerdenkmals erlebten die Teilnehmenden Geschichte, am Gemeinschaftsgrab der stillgeborenen Kinder und den Sozialgräbern eindrucksvoll Aspekte der sozialpolitischen Entwicklung. Der Raum außerhalb der Alltagswelt drückte sich gut merkbar durch den abverlangten Verhaltenskodex während der Friedhofsbegehung und die Kenntnisnahme der Friedhofsordnung aus.

Das Konzept erfolgte in den einzelnen Modulen im strukturierten Wechsel von Bewegung und Stillstand, Schweigen und Reden, Zuhören und Nachdenken, dies aber im Verlauf in eine Ganzheit mündend, die Glauben direkt und indirekt erfahrbar machen wollte.

Bei der Begehung zeigte sich auch, dass der Friedhof von den Kindern und Jugendlichen tatsächlich als Ort aufgefasst wurde, an dem ein Reden über Religion allein nicht ausreichte, um ihren Fragen zu Leben, Tod, Auferstehung und Trauer auf den Grund zu gehen. Aus dem performativen Arrangement erlebten sie auf der Gefühlsebene im Modul 3 die intensivste Auseinandersetzung mit ihren Fragen, auf der Sachebene waren dies die Module 2 und 4. In der abschließenden diskursiven Reflexion vertiefte sich zum einen ihre subjektive Orientierung und zum anderen gewann sie auch eine Erweiterung durch den gemeinsamen Austausch des Erlebten.

Das Ziel, den SchülerInnen eine umfassende Auseinandersetzung mit ihren Fragen zu Leben, Tod, Auferstehung und Trauer zu ermöglichen sowie die Vermittlung religiöser Lerninhalte, konnte erreicht werden. Sie erfuhren den Friedhof als Glaubens- und Lernort.

Matthias Gronover

Rezension zu:

Elisabeth Caloun / Silvia Habringer-Hagleitner (Hg.):
Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch.

Der Autor

StD PD Dr. Matthias **Gronover** ist stellvertretender Leiter des Katholischen Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik.

StD PD Dr. Matthias Gronover
Universität Tübingen
Katholisch-Theologische Fakultät
Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik
Liebermeisterstraße 12
D-72076 Tübingen
e-mail: matthias.gronover@uni-tuebingen.de



Elisabeth Caloun / Silvia Habringer-Hagleitner (Hg.): Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer 2018.
ISBN: 978-3170333710

Das vorliegende ‚Handbuch‘ will „sowohl für das Studium als auch die Praxis in diversen (religions-)pädagogischen Handlungsfeldern Unterstützung bieten und bei der je persönlichen Entwicklung einer theoriegeleiteten Spiritualitätsbildungspraxis hilfreich sein“ (14–15). Dazu gliedert sich das Buch in zwei Teile. Im ersten Teil geht es um die Begründungszusammenhänge von „Spiritualitätsbildung“. Ausgeführt werden hier gesellschaftliche, entwicklungspsychologische, „bildungswissenschaftliche“ und theologische Aspekte „von Spiritualitätsbildung“. Der zweite Teil, dessen Lektüre hier empfohlen sein soll, widmet sich „diversen Handlungsfeldern“ und stellt verschiedene Beispiele aus der Praxis der religiösen Bildungsarbeit in der frühen Kindheit, der Primarstufe, der Sekundarstufe sowie der Seminararbeit an der Hochschule dar. Eingeleitet wird der Band durch ein Geleitwort von Bischof Manfred Scheuer, der das Anliegen der AutorInnen vor dem Hintergrund der Ökonomisierung der Bildung und der Notwendigkeit, der nachwachsenden Generation orientierendes Wissen zu vermitteln, unterstützt. „Spirituelle Bildung“ sei ein „Fundament des Christlichen“ (10), die neu zu justierende Vermittlung von Spiritualität und religiöser Bildung heute aber ein Desiderat.

Die AutorInnen sind, mit Ausnahme von Anton Bucher, in der Lehre an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz tätig. Der Band gibt Einblick in die Arbeit dieser Hochschule, die sich dem neuen Curriculum „Religions- und Spiritualitätsbildung“ verschrieben hat. „Spiritualitätsbildung ist eine Säule des religionspädagogischen Studiums, wie wir es an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz anlegen“ (11). Dabei umfasst dieser Begriff sowohl die von den AutorInnen sogenannte „spirituelle Intelligenz“ (11), die „Welt- und Transzendenz-Verbundenheit, [die] Zukunfts- und Weltorientiertheit sowie [die] Grenzen sprengende [...] Liebesfähigkeit wie sie bei spirituell gebildeten Menschen zu finden ist“ (14).

Der für den ersten Teil des Handbuchs konstatierte Mangel an wissenschaftlichen und religionspädagogisch fundierten Publikationen zur „Spiritualitätsbildung“ (14) begründe den breiten Raum, den die darauffolgenden Artikel einnehmen. Gesellschaftliche Aspekte (19–40) möchten „Wege und Möglichkeiten“ aufzeigen, „sowohl Kinder und Jugendliche als auch deren Spiritualitätsquellen zu stärken“ (19). Dabei werden interessante Befunde aus der empirischen Religionsforschung referiert und anhand zentraler, religionssoziologischer Charakteristika im Blick auf ihre Bedeutsamkeit für spirituelle Lernprozesse diskutiert. Im Blick auf schulische Lernprozesse wird Spiritualität in Zusammenhang mit einem „erfüllten Leben“ gesetzt, das insbesondere dann für erfüllt gelten könne, wenn mit gesellschaftlicher Diversität umgegangen werden könne. Im Gespräch mit dem Kon-

zept von Zygmunt Bauman, der von der flüchtigen Moderne ausgeht, wird „Spiritualitätsbildung“ mit Kindern auch als ein „Gegenlernen zum gesellschaftlichen Mainstream“ (40) verstanden. Die moderne, funktional differenzierte Gesellschaft biete nicht nur Beschleunigung und Komplexität der Gleichzeitigkeit, sondern auch genügend Anlässe, spirituelles Lernen zu forcieren. Der Aufsatz zur Persönlichkeitsbildung im Kontext spirituellen Lernens formuliert das so: „Durch ein interaktives Agieren des ‚Geistes‘ mit seinem ‚Körper‘, eingebettet in herausfordernde Umwelten, können Menschen das gesamte Leben hindurch Spiritualität entfalten und zu einer immer deutlich werdenden Illuminierung ihres Seinszustandes gelangen“ (60). Der Abschnitt zur Entwicklung von Spiritualität im Kindesalter (63–82) referiert einige Forschungen zu diesem Thema und hebt hervor, dass eine religionspädagogische Kernkompetenz darin bestehe, ein „Wissen über die Fähigkeiten der Kinder“ zu haben, das dann die „Sensibilität gegenüber der Spiritualität der Kinder“ entsprechend schärft (81). Der Abschnitt über Resilienz und Spiritualität bei Kindern bringt beispielhaft empirische und geisteswissenschaftlich orientierte Arbeiten zum Thema ins Gespräch (83–92). Originell ist der Abschnitt zu Spiritualität und Humor (93–105), der Hinweise gibt, wie eine religionspädagogische Kompetenz entwickelt werden kann, das oben genannte „erfüllte“ Leben nicht als Heile-Welt-Utopie zu verstehen, sondern es als brüchig und prekär und doch geschenkt wahrnehmen zu können. Das (religionspädagogische) Desiderat einer Operationalisierung des Spiritualitätsbegriffs wird im Abschnitt über „Spiritualität und Intellekt“ diskutiert (107–116). Dieser zieht folgendes Fazit: „Letztendlich verleiht wohl nur ein Zusammenspiel von Kognition und Spiritualität dem Leben einen Sinn. Wissenschaft ist organisiertes Wissen. Weisheit organisiertes Leben [...]“ (115). Die daran anschließende Reflexion von „Spiritualitätsbildung“ verortet deren Notwendigkeit im Rahmen schwindender Bindung an institutionalisierte Religionen. Die Abschnitte zur Spiritualität im Neuen Testament (131–145), zur Spiritualität im gesellschaftlichen „Mitfühlen und Tun“ (147–159) und zum Zusammenhang von Spiritualität und Altem Testament (161–172) fundieren das Anliegen der „Spiritualitätsbildung“.

Im zweiten praxisorientierten Teil des Buches werden hilfreiche, konkrete Anregungen gegeben, wie mit Kindern und Jugendlichen „Spiritualitätsbildung“ gestaltet werden kann.

Lässt man sich aber auf den Begriff der „Spiritualitätsbildung“ ein, gewinnt dieser unscharfe Begriff durch eine praktische Sichtweise Kontur. „Wo Familien ihr Zusammensein-Wollen, ihre Lebenslust und Lebensbejahung vor Leistungsdruck und Beschleunigung, vor Vereinzelung und Mehr-Haben-Müssen stellen, dort realisiert sich christliche Spiritualität. Dort, wo Familien über ihre innerfamiliären

Beziehungen hinausgehen und ihre Kinder bewusst in Kontakt sein lassen mit anderen Kindern und Erwachsenen, wo sie sensibel auf die Freuden und Nöte anderer in ihrer Umgebung eingehen und Solidarität über die eigenen Familien hinaus leben, wird der prophetische Aspekt jesuanischer Spiritualität gelebt“ (183). Denn „Spiritualitätsbildung“ sei an Alltagshandlungen festzumachen: „das Heilige zeigt sich im Alltäglichen, das Geheimnis im Unscheinbaren, die große Theologie in den spontanen Kinderfragen“ (183).

Für den Kindergarten heißt das, Spiritualität zu „pflegen“ (185–191). Im Kern geht es darum, Achtsamkeit einzuüben und darüber zu sprechen. Diese Achtsamkeit gelte den Kindern und ihren eigenen Körpererfahrungen, ihren Naturerfahrungen und ihrer je subjektiven, intuitiven Beziehung mit „dem Höheren, Göttlichen“ (189). In der Primarstufe könne „Spiritualitätsbildung“ mit biblischen Erzählfiguren erfolgen, wobei dabei von besonderem Interesse das Ineinander des Erzählens, der Rezeption und Reflexion des Erzählten sei. Erzählfiguren böten genügend Anlass, „Spiritualitätsbildung“ zu initiieren und nachhaltig zu gestalten. Der Abschnitt zur „Spiritualitätsbildung in multikulturellen Klassen der Primarstufe“ zeigt sehr anschaulich, wie eine Religionsstunde so eingestimmt werden kann, dass spirituelles Lernen wahrscheinlich wird. Der ritualisierte Ablauf von Vorbereiten, Einstimmen, Stille und der Mitteilung von Befindlichkeiten (207–209) kann direkt auf eigene Klassen (nicht nur in der Primarstufe) adaptiert werden. Der Abschnitt zu „Musik und Gesang [...] als Beitrag zur Spiritualitätsbildung“ gibt Anregungen und Reflexionen zu einem religionspädagogischen mitunter unterbelichteten Feld (213–219); der Abschnitt zu „Ritualen als Weg zur Spiritualität mit sechs bis zehnjährigen“ (221–229) gibt gute Anregungen, Religion im Unterricht einzuüben und Anlässe für „Spiritualitätsbildung“ zu schaffen. In der Sekundarstufe wird „Spiritualitätsbildung“ als Zu- und Ineinander von erfahrungsbezogenen und kognitiven Bildungsanlässen verstanden (233–245), wobei die einzelnen Kompetenzformulierungen (243) das Anliegen konkretisieren. Dazu treten verschiedene Aspekte, die in der Religionspädagogik im Blick auf religiöse Bildung breit diskutiert wurden und werden, und die auch für die „Spiritualitätsbildung“ wichtig sind. Die Abschnitte über Persönlichkeitsbildung (247–255), Schulseelsorge (257–266), Jugendliteratur (275–282), Initiationsrituale (283–290), Trauerbegleitung (291–301) und Hochschuldidaktik (305–317) zeigen sehr praxisorientierte Umsetzungen an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Insgesamt spiegelt der Band die Diversität der Vorstellungen von Spiritualität. Eine einheitliche Definition ist nicht intendiert. Der im Buch präsentierte Spiritualitätsbegriff „will Weite zulassen und im religiös-gebundenen wie metareligiösen

Sinn ausdeutbar sein“ (16). Man kann insbesondere im ersten Teil verschiedene Ansätze studieren, die nicht ohne Weiteres auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen sind. Deswegen ist die Abgrenzung der von den AutorInnen sogenannten „Spiritualitätsbildung“ von religiöser Bildung, katechetischen – und hier insbesondere mystagogischen – Lernprozessen und dem spirituellen Lernen, deren Diskurse im ersten Teil nicht aufgegriffen werden, offen.

Das mag auch daran liegen, dass das Compositum „Spiritualitätsbildung“ aus Sicht des Rezensenten in jedem seiner Begriffe eine doppelte Relativität aufweist: Der Begriff der Spiritualität kann im Sinne von Anton Bucher sowohl als Verbundenheit zu Transzendenz als auch als Verbundenheit zu irdisch Seiendem begriffen werden. Der Begriff der Bildung kann sowohl theologisch als Erschließung der eigenen Gottebenbildlichkeit durch das Leerwerden „von allen Dingen, die Gott nicht sind“ (Meister Eckhart) als auch pädagogisch als Prozess der Selbstwerdung verstanden werden. Sowohl Spiritualitäts- als auch Bildungsprozesse haben mit Differenzen und Unterbrechungen zu tun, die es in der Praxis der Begegnung in religiösen Bildungsprozessen auszuhalten gilt und die religionsdidaktisch gewendet sein wollen.

Das Buch trägt den Untertitel eines Handbuches und will damit den Anspruch einlösen, StudentInnen einen gut zugänglichen, systematisch geordneten Überblick über das Themenfeld der Spiritualität zu geben. Insbesondere der Praxisteil überzeugt hier, weil er schulstufenbezogen Einblicke gibt, wie spirituelles Lernen altersgerecht gestaltet werden kann. Der Theorieteil bietet Einsichten und Denkansätze insbesondere aus den Exegesen des Neuen und Alten Testaments. Um der Komplexität der Spiritualitätsforschung gerecht zu werden, wäre eine Klärung des Verhältnisses von geisteswissenschaftlichen Arbeiten und naturwissenschaftlicher Forschung hilfreich. Von den naturwissenschaftlichen Forschungen zur Spiritualität können StudentInnen lernen, wenn deren jeweilige Erkenntnisinteressen deutlich werden. Dann wird z.B. sichtbar, dass die naturwissenschaftliche Erforschung mystischer Erfahrungen nur sehr bedingt generalisierbare Aussagen zur „Spiritualitätsbildung“ zulässt.

Der Genderaspekt des Themas wird benannt (27/28, 46, 65, 127). Gerade im Praxisteil wäre spannend, welche unterschiedlichen Erfahrungen die Lehrenden mit Jungen und Mädchen beim spirituellen Lernen gemacht haben.

Die StudentInnen an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz werden dieses Handbuch als Begleitbuch ihres Studiums schätzen lernen. Für diese Zielgruppe wäre eine Lektorierung der Zitationsweisen wichtig.

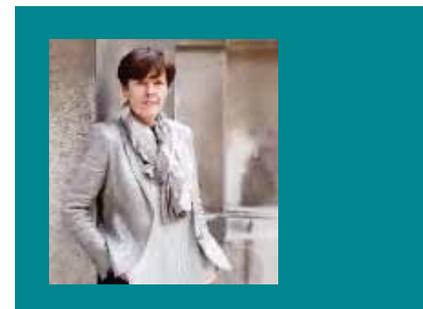
Rezension zu:

Klaus Kießling / Andreas Günter / Stephan Pruchniewicz:
Machen Unterschiede Unterschiede?
Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen

Die Autorin

Univ.-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea **Lehner-Hartmann**, Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Religionspädagogik und Katechetik.

Univ.-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann
Universität Wien
Katholisch-Theologische Fakultät
Institut für Praktische Theologie
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: andrea.lehner-hartmann@univie.ac.at



Klaus Kießling / Andreas Günter / Stephan Pruchniewicz (2018):
Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
ISBN: 978-3-525-62015-1

Das vorliegende Buch widmet sich einem Phänomen, das insbesondere im deutschsprachigen Raum das Erteilen von Religionsunterricht neben anderen Modellen zunehmend charakterisieren wird: das Unterrichten in konfessionell gemischten SchülerInnengruppen. Wenngleich diese Form des Unterrichts bisher bereits in Einzelfällen anzutreffen war, fordert sie nun aufgrund ihrer breiteren Etablierung die Religionspädagogik heraus, sich über die Wirkungen, Anforderungen, Chancen und Grenzen empirische Klarheit zu verschaffen. Dieses Anliegen hat man in einer Studie in Hessen mit dem Fokus auf die Primarstufe verfolgt und die wichtigsten Ergebnisse werden hier referiert. Vertiefende Studien zu Einzelteilen sind in Form von Qualifizierungsarbeiten noch zu erwarten, wie die Autoren ankündigen.

Der Aufbau des Buches folgt einer Dreiteilung: Unter dem Stichwort „Ansichten“ zeichnet Andreas Günter zunächst die Entwicklungslinien zu dieser Unterrichtsform nach. In einem nächsten Schritt werden im Hauptteil unter „Einsichten“ von Klaus Kießling bisherige empirische Befunde sowie die Ergebnisse der durchgeführten Studie dargestellt. Abschließend versucht Stephan Pruchniewicz unter „Aussichten“ die titelgebende Frage zu beantworten und Perspektiven für eine zukunftsfähige Gestalt von Religionsunterricht darzulegen.

Andreas Günter skizziert die Entstehungsgeschichte zu konfessionell gemischten Lerngruppen, die in erster Linie eine Regelung auf organisatorischer Ebene umfassen. Dies erfolgt kontextuell eingebunden in die rechtliche Verankerung des konfessionellen Religionsunterrichts im Grundgesetz und bischöfliche Veröffentlichungen zum Religionsunterricht. Neben einer begrifflichen Präzisierung, die angesichts der oft fälschlich verwendeten begrifflichen Vielfalt als notwendig erscheint, wird aufgezeigt, in welche Richtung sich dieses Modell weiter entwickeln lässt. Dass nach einer organisatorischen Lösung einer religionspädagogisch und didaktisch reflektierten Gestaltung des Unterrichts mehr Aufmerksamkeit zu widmen ist, wird angemahnt und als wichtiger Schritt hin zu einer Öffnung auf ökumenisch ausgerichtete oder konfessionell kooperative Modelle gesehen.

Welche Erkenntnisse sich aus den qualitativen wie quantitativen Teilen der Studie, die im Auftrag des Bistums Mainz erstellt wurde, hinsichtlich der Konsequenzen für Aus-, Fort- und Weiterbildung gewinnen lassen, zeigt Klaus Kießling auf. Dies macht er im Anschluss an eine kompakte Darstellung der empirischen Befunde zu Religionsunterricht an der Primarstufe bis 2017, die es den LeserInnen ermöglicht, die aktuellen Studienergebnisse aus Hessen vor dem Hintergrund bisheriger einzuordnen.

Die durchgeführte Studie verortet sich in der Unterrichtsforschung und besteht aus Aufzeichnungen von mindestens zwei videografierten Schulstunden zum Themenfeld Gemeinde und Kirche aus 20 Unterrichtsgruppen. Mit den katholischen Lehrpersonen wurden Vor- und Nachgespräche geführt, die transkribierten Daten inhaltsanalytisch und computergestützt ausgewertet. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse wurden in einem zweiten Teil der Untersuchung, einer Online-Befragung bei 243 aktuell unterrichtenden Lehrpersonen an einer Grundschule überprüft. Ohne den LeserInnen die genauen Ergebnisse vorwegnehmen zu wollen, zeigen sich in der qualitativen Forschung interessante Ergebnisse in der Frage des Umgangs mit Konfessionalität, die zwischen Selbstwahrnehmung und beobachtetem Verhalten durchaus differiert, in der Aufmerksamkeit der Lehrpersonen für Heterogenität, in der Ambivalenz beim Einsatz religiöser Rituale, in der Einschätzung der Chancen und Grenzen konfessionell gemischter Gruppen sowie der Kooperation zwischen evangelischen und katholischen KollegInnen und der Unterstützung durch die Kirchenleitung. Im quantitativen Teil gewähren die operationalisierten Hypothesen einen vertiefenden Einblick. Hier wiederum erweisen sich die Einschätzungen der Lehrpersonen zu Fragen der religiösen Identitätsentwicklung in unterschiedlichen Unterrichtssettings, zu ihrer eigenen konfessionellen Verortung und Ausrichtung ihres Unterrichts, zu den Erfahrungen mit den Eltern, zur religiösen Praxis, zu den Zielen von Religionsunterricht, zu Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts in konfessionell gemischten Lerngruppen und zu Fragen der ausreichenden Vorbereitung für diese Form des Unterrichts in Aus- und Fortbildung als aufschlussreich. Vergleiche mit Erkenntnissen aus anderen Untersuchungen und Reflexionen zu religionspädagogischer Spiritualität, wie man sie bei Klaus Kießling erwarten darf, schließen die Einsichten ab.

Die Frage, ob Unterschiede Unterschiede machen, beantwortet Stephan Pruchniewicz sowohl mit ja als auch mit nein. Ja, weil es für ihn die Grundvoraussetzung für einen ressourcenorientierten Zugang darstellt, SchülerInnen in ihrer Heterogenität als Individuen wahrnehmen zu können. Als mögliche Gefahren benennt er gleichzeitig eine verkappte Rekathechisierung, die aus dem Anspruch eines profilierten konfessionellen Unterrichts entstehen könnte und die Zuordnung von SchülerInnen zu einer homogenen Teilgruppe, die dann als ExpertInnen einer bestimmten Konfession angesehen werden. Das Nein begründet er damit, dass im Alltag alle SchülerInnen die Unterschiedlichkeiten zwischen Konfessionen, Konfessionslosigkeit, Religionen und Weltanschauungen bewältigen müssen. Als noch anstehende religionspädagogische Aufgabe, die sich aus der empirischen Datengrundlage ergibt, wird auch hier nochmals die Erarbeitung einer entsprechenden Didaktik für gemischt konfessionelle Lerngruppen betont. Nach Ansicht von Pruchniewicz soll sie auf Mehrperspektivität und den Dialog zwischen den konfessionellen

Perspektiven abzielen, sodass die SchülerInnen selbst die Entdeckungsreise nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten antreten können.

Das vorliegende Buch bereichert die Diskussionen zu neuen Religionsunterrichtsmodellen nicht zuletzt durch seine empirisch-fundierte Datenlage. Eine breite Rezeption insbesondere bei den in der Aus- und Weiterbildung für den Primarbereich Verantwortlichen aber auch darüber hinaus ist dem Buch zu wünschen. Es kann einen wichtigen Beitrag zu Qualifizierungsangeboten für (zukünftige) ReligionslehrerInnen bieten, die zunehmend mit neuen Religionsunterrichtsformen konfrontiert werden.

Rezension zu:

Stefan Heil / Manfred Riegger:

Der religionspädagogische Habitus.

Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf

Der Autor

MMag. Şenol Yağdı MA, Mitarbeiter im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer am BG Geblergasse

MMag. Şenol Yağdı MA
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B
A-8010 Graz
e-Mail: senol.yagdi@uni-graz.at



Heil, Stefan / Riegger, Manfred (2017):

Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf. Würzburg: Echter Verlag.

ISBN 978-3-492-04361-2

Der vorliegende Band von Stefan Heil und Manfred Riegger befasst sich mit der Frage nach dem religionspädagogischen Habitus als Grundlage für einen professionell durchgeführten Religionsunterricht. Die Kapitel des Buches wurden zum Teil von den beiden Autoren separat (Kap. 1, 2) oder gemeinsam (Kap. 3, 4 und 5) verfasst.

Im *ersten* Kapitel (Stefan Heil) wird zunächst das Konzept der Professionalität aus einer interaktionistischen (im Unterschied zu einer systemtheoretischen) Perspektive bestimmt. Professionalität wird einerseits auf eine festzulegende Menge von Kompetenzen und andererseits auf die dazu nötigen Strukturen bezogen, die den Rahmen professionellen Handelns darstellen. Anschließend werden drei zentrale Strukturen der Professionalität identifiziert und beschrieben: das Fachrepertoire (professionsbezogenes Fachwissen und handlungspraktische Routinen), der empirische Fallbezug (Analyse des individuellen Falles als Ermöglichung adäquater Intervention) sowie das Arbeitsbündnis (lösungsorientierte Beziehung zwischen dem/der Klienten/in und den ProfessionistInnen).

Das für den Ansatz zentrale Konzept des Habitus (als strukturierte und strukturierende Disposition) geht auf den französischen Soziologen Pierre Bourdieu zurück und wird für die Zwecke dieser Untersuchung nur äußerst knapp dargestellt (Abschnitt 1.2), um darauf aufbauend ein Strukturmodell für die Religionspädagogik entwickeln zu können. Die Autoren gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass die Weiterentwicklung des Habitus im Rahmen von Ausbildungsprozessen, wie sie für Professionen üblich sind, möglich ist und gelingen kann.

Das von den Autoren vorgeschlagene Strukturmodell des professionellen religionspädagogischen Habitus verbindet die genannten drei Strukturen mit den persönlichen und institutionellen Anforderungen, die an religionspädagogisch professionelles Handeln gestellt werden. Der Habitus bildet dabei das Zentrum des Modells, durch den die Dimensionen der Problemlösung und der professionellen Beziehung integriert werden. Die vier Strukturmomente des Modells (Fachrepertoire, Institution, empirischer Fallbezug, Person) werden als reflexive Kompetenzen interpretiert, die den professionellen Habitus ausmachen. Unter einer Kompetenz verstehen die Autoren diejenigen habituell gewordenen Fähigkeiten, über die eine Person verfügen kann. Der Habitus nimmt dabei gemäß dem Ansatz der Autoren drei Formen an: eine wissenschaftlich-reflexive, eine reflexiv-pragmatische und eine professionsbiografisch-reflexive.

Das *zweite* Kapitel (Manfred Riegger) untersucht die Entwicklung eines professionalisierten Habitus, d. h. den Weg, der eine Person durch die individuelle Professi-

onalisierung im Rahmen der Ausbildung dazu befähigt, professionell zu handeln. Auch in diesem Fall wird ein nunmehr erweitertes Strukturmodell vorgestellt, in dem der professionsbiografisch-reflexiven Form des Habitus eine Schlüsselstellung zukommt. Erst durch diese Form des Habitus könnten die beiden Seiten von Theorie und Praxis einer Profession integriert werden. Das Modell ist dadurch gekennzeichnet, dass das Fachrepertoire und der Fallbezug jeweils doppelt auftreten. Beide Elemente sind Teil sowohl der universitären Ausbildung als auch der schulischen Praxis. Die kategoriale Differenz zwischen dem wissenschaftlich-reflexiven Habitus, wie er an der Universität vermittelt wird, und dem reflexiv-pragmatischen Habitus, der den Anforderungen der schulischen Praxis entspricht, muss von der professionell handelnden Person überbrückt werden. Dazu ist es für die Personen notwendig, habituell in der Lage zu sein, sowohl die unterschiedlichen Theorietypen bzw. Wissensformen von Universität und Schule als auch den hochschulischen und den schulischen Fallbezug miteinander zu verbinden. Demnach ist es in der Ausbildung von ReligionspädagogInnen wichtig, dass sich diese nicht nur Fachwissen aneignen, sondern auch Routinen, Schemata und Handlungsmuster, die in bestimmten Situationen zur Anwendung gebracht werden können.

Im *dritten* Kapitel diskutieren beide Autoren die Frage, wie das beschriebene Modell in der Ausbildung berücksichtigt werden kann. Dazu sei es ihnen zufolge nötig, eine bloß additive Verbindung von Theorie (Universität) und Praxis (Schule) innerhalb der Ausbildung zu überwinden, sofern die Integration der drei Formen eines professionellen pädagogischen Habitus intendiert ist. Mit Blick auf eine kompetenzorientierte Habitusbildung werden anschließend die für angehende ReligionspädagogInnen relevanten Kompetenzbereiche gemäß der KMK (Kultusministerkonferenz) (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) sowie gemäß den von der DBK (Deutschen Bischofskonferenz) festgesetzten kirchlichen Anforderungen an die ReligionslehrerInnenbildung (Urteils- und Dialogfähigkeit, religionspädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten, Bildung einer beruflichen Identität und Spiritualität) dargestellt. Darauf aufbauend wird ein fünfstufiges Modell der Professionalisierung von ReligionspädagogInnen vorgestellt, das sich auf der Grundlage des Habituskonzeptes und der Wissensformen auf vier Stufen einer individuellen Professionalisierung beziehen lässt. Schließlich wird die entscheidende Bedeutung des Fallbezugs für das Fachrepertoire und damit für einen professionellen Habitus hervorgehoben.

Im *vierten* Kapitel entwickeln die beiden Autoren eine Methode für die Professionalisierung des religionspädagogischen Habitus, in deren Zentrum die simulationsbasierte Kompetenzentwicklung steht. Zunächst muss der Begriff der Simulation bestimmt werden. Darunter verstehen die Autoren im Kontext von Bildung

die Herstellung eines wirklichkeitsähnlichen Modells professioneller Situationen. Es geht dabei um eine möglichst genaue Nachahmung von Unterrichtssituationen, um insbesondere interaktionsbezogene Elemente der unterrichtlichen Expertise weiterzuentwickeln. Ziel ist es, die zentralen Kompetenzen eines professionalisierten religionspädagogischen Habitus aufzubauen. Simulationen können, so die beiden Autoren, dazu beitragen, wissenschaftliches Wissen, praktische Kenntnisse und persönliche Zugangsweisen miteinander zu verbinden. Jede Simulation ist ein als-ob-Handeln zweiter Ordnung, bei dem die tatsächliche Komplexität von Situationen durch ein analoges Modell reduziert wird, sodass es möglich ist, die Kompetenzen eines professionalisierten religionspädagogischen Habitus in actu zu generieren. Den Abschluss dieses Kapitels bilden die Vorstellung eines Modells von Simulationsprozessen in fünf Schritten (Wahrnehmen, Kategorisieren, Rückbinden, Entscheiden, Eingreifen) sowie eine kurze Erläuterung der habituellen Anknüpfung. Darunter verstehen die Verfasser eine reflexive Verbindung zwischen den habituellen Kompetenzen und der simulierten Wirklichkeit, die durch ein zusätzliches Feedback ergänzt werden kann.

Im abschließenden *fünften* Kapitel untersuchen die beiden Autoren das religionsdidaktische Potential des Simulationsmodells anhand eines zeitlich ausdifferenzierten Konzeptes und einiger Fallbeispiele. Das vorgestellte Modell einer Simulation umfasst sechs Hauptphasen: Planung, Vorbereitung des Lernsettings, Arbeitsbündnis, Simulation, Habitusreflexion, Evaluation. Nach einer detaillierten Darstellung der einzelnen Phasen werden zwei Fallbeispiele präsentiert, welche die Formen der Umsetzung des Modells veranschaulichen sollen. Das religionsdidaktische Potential sehen Stefan Heil und Manfred Riegger schließlich unter anderem darin, bei der Verankerung von Simulationen in der Ausbildung vermehrt die Beziehung zwischen dem Habitus und wissenschaftlichen Theorien einerseits sowie theologischen Wissens- und Theorieelementen andererseits zu berücksichtigen.

Kritisch ist zu bemerken, dass insbesondere die theoretische Auseinandersetzung mit dem Habituskonzept Pierre Bourdieus in Stefan Heils und Manfred Riegers Werk sehr reduziert ausfällt und dadurch die durchaus vorhandenen Probleme bei der Übertragung des Ansatzes auf die Erfordernisse der Kompetenzentwicklung nicht diskutiert werden. Insofern bleibt die Frage der Habitustransformation unberücksichtigt. Dieser Umstand könnte dem primär praktischen Zweck des Bandes geschuldet sein. In empirischer Hinsicht wäre es auch von Interesse, zu überprüfen, ob und inwieweit die Vermittlung habitueller Kompetenzen durch das Simulationsmodell nachgewiesen werden kann. Mit Blick auf die Erfordernisse der Praxis kann die Publikation als ein lesenswerter Beitrag im Rahmen der religi-

onspädagogischen Ausbildung jedenfalls empfohlen werden. Abschließend kann die Relevanz des Habituskonzeptes für die islamische Religionspädagogik insofern hervorgehoben werden, als die religionspädagogischen Prozesse der Sozialisation, der Bildung, des Lernens und der Erziehung bei islamischen ReligionspädagogInnen empirisch erhoben und auf der theoretischen Grundlage von Pierre Bourdieus Ansatz für einen professionellen islamischen Religionsunterricht besser verstanden werden können.