30. Jahrgang 2022 • Heft 1

Dr. Schnider`s EU

Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Thomas Müller • Anton A. Bucher • Hans-Bernhard Petermann • Tibor Reimer • Georg Ritzer • Elisabeth Zissler • Edda Strutzenberger-Reiter • Nikolaus Janovsky • Petra Steinmair-Pösel • Maurice Andree • Maike Maria Domsel • Agnes Gmoser • Martina Anissa Strommer • Anna Hans • Jan-Hendrik Herbst • Sonja Danner • Katja Boehme • Stefan Becks • Christine Rajič • Thomas Krobath • Mónika Solymár • Gabriele Hösch-Schagar • Irina Dura-Nitu • Carina Caruso • Andreas Seifert • Andrea Lehner-Hartmann • Monika Prettenthaler • Eva Wenig • Şenol Yağdı • Mevlida Mešanović • Sara Rahman • Ednan Aslan • Günther Bader

Ethikunterricht und Religionsunterricht

Inhalt

Editorial

Christian Feichtinger / Petra Steinmair-Pösel
Ethikunterricht und Religionsunterricht 6

Themenspezifische Beiträge

Thomas Müller
Der Ethikunterricht in Österreich. Der Status quo und seine Bedeutung für eine mögliche Einführung als Pflichtfach in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I 13

Anton A. Bucher
Religionsunterricht – Ethikunterricht. Mehr Konvergenzen als Divergenzen 34

Hans-Bernhard Petermann
Religiöse Bildung im Philosophie-/Ethik-Unterricht 51

Tibor Reimer
Ethikunterricht und Religionsunterricht in der Slowakei.
Eine Beziehung zwischen Zusammenarbeit und Konkurrenz 69

CC BY NC

Georg Ritzer / Elisabeth Zissler / Edda Strutzenberger-Reiter / Nikolaus Janovsky / Petra Steinmair-Pösel
Das Forschungsprojekt EthOS. Theoretische Grundlegungen und Einblicke in die erste Untersuchungsphase einer empirischen Studie zur Implementierung von Ethikunterricht an Österreichs Oberstufen **88**

Maurice Andree / Maike Maria Domsel
Die Paradigmen der Compassion und Freiheit als Bindeglieder zwischen Theologie und Ethik? Möglichkeiten spirituell-reflexiver Praxis im schulischen Kontext **110**

Agnes Gmoser
Bearbeitung religiöser Vorurteile im Ethikunterricht **128**

Martina Anissa Strommer
Die Darstellung des Buddhismus in Ethikbüchern. Ein Beitrag zu Schulbuchforschung und religiöser Bildung im Ethikunterricht **148**

Anna Hans / Jan-Hendrik Herbst
‚Reli' oder ‚Ethik'? Die Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung in der Schule als Thema des Religionsunterrichts **166**

Sonja Danner
Warum entweder oder? – Und! Selbstverständnis und Überlegungen zum Unterrichtsgeschehen von Lehrpersonen, die sowohl Ethik als auch Religion unterrichten **184**

Katja Boehme / Hans-Bernhard Petermann
Mehrperspektivität durch fächerkooperierenden Unterricht. Interreligiöses Begegnungslernen zwischen Schülerinnen und Schülern der Fächer des Religions- und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts **202**

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Stefan Becks / Christine Rajič / Thomas Krobath / Sonja Danner / Mónika Solymár / Gabriele Hösch-Schagar / Irina Dura-Nitu
Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien **218**

Carina Caruso / Andreas Seifert
Inwiefern ist die Professionalisierung in Praxisphasen schulform-spezifisch? Ergebnisse der Messung pädagogischer Kompetenzen Studierender in Deutschland **239**

Rezensionen

Andrea Lehner-Hartmann
Rezension zu: Juen, Maria u.a. (Hg.):
Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht. Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017 **261**

Monika Prettenthaler
Rezension zu: Englert, Rudolf / Eck, Sebastian (Hg.):
R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistext **267**

Eva Wenig
Rezension zu: Welling, Katharina:
Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie. Empirische Untersuchungen des Scriptural Reasoning als Basis dialogischer Lernprozesse **272**

Şenol Yağdı
Rezension zu: Ebrahim, Ranja:
Im Diskurs mit dem Qur'an. Ein Handlungskonzept zum themenzentrierten Arbeiten anhand der Offenbarungsanlässe **276**

Mevlida Mešanović
Rezension zu: Kamcili-Yildiz, Naciye:
Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen **280**

Sara Rahman
Rezension zu: Schreiner, Martin (Hg.):
Pluralitätsfähigkeit evangelischer Schulen. Die Münsteraner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen **285**

Ednan Aslan
Rezension zu: Demrich, Sarah / Riegel, Ulrich (Hg.):
Wester and Eastern Perspectives on Religion and Religiosity **289**

Günther Bader
Rezension zu: Röser, Johannes:
Auf der Spur des unbekannten Gottes. Christsein in moderner Welt **296**

Christian Feichtinger / Petra Steinmair-Pösel

Editorial

Ethikunterricht und Religionsunterricht

Mit dem Schuljahr 2021/22 wurde in Österreich der Ethikunterricht eingeführt, als Pflichtfach für alle, die nicht den Religionsunterricht besuchen. Dieser Schritt steht am Ende von jahrzehntelangen Debatten über ein Fach, dessen Status Anton A. Bucher vor wenigen Jahren als „politisch verschleppt – pädagogisch überfällig!“[1] bezeichnete. Während des Zeitraums dieser Debatten hatten bereits über zweihundert Schulen in Österreich damit begonnen, aus eigener Initiative Ethikunterricht erfolgreich als Schulversuch anzubieten. Erstmals in der Geschichte des österreichischen Bildungswesens wurde nun ein Schulversuch flächendeckend ins reguläre Schulwesen übernommen: Dies betrifft zunächst die Sekundarstufe 2; eine Ausweitung auf die Sekundarstufe 1 und die Primarstufe ist aber mittel- bis langfristig ebenso vorgesehen, wie Thomas Müller im eröffnenden Beitrag dieser ÖRF-Ausgabe aufzeigt.[2] Begleitend zur Implementierung des Fachs wurden Hochschullehrgänge zur kurzfristigen Bedarfsdeckung an Lehrpersonal installiert; mit dem Studienjahr 2021/22 wurden dann reguläre Lehramtsstudien an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen eingerichtet.

In seiner jetzigen Form als alternatives Pflichtfach zum konfessionellen Religionsunterricht steht der Ethikunterricht in unmittelbarer Beziehung zum Religionsunterricht: Dies reicht von der konkreten administrativen Umsetzung an den Schulen bis hin zu bildungspolitischen Debatten über die Abschaffung des Religionsunterrichts als Pflichtfach zugunsten von ‚Ethik für alle‘[3]. Die Auswirkungen der Einführung des Ethikunterrichts sind daher von hohem religionspädagogischen Interesse; dies betrifft den Status des Religionsunterrichts an öffentlichen

1 Bucher, Anton A.: Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig!, Innsbruck: Tyrolia 2014.

2 Vgl. Müller, Thomas: Der Ethikunterricht in Österreich. Der Status quo und seine Bedeutung für eine mögliche Einführung als Pflichtfach in der Primarstufe und Sekundarstufe I, in dieser Ausgabe.

3 Vgl. dazu etwa die Positionen der gleichnamigen Initiative unter https://ethikfueralle.at [abgerufen am 19.04.2022].

CC BY NC

Schulen ebenso wie dessen didaktische Konzeption oder die Verortung von ethischer Bildung im Kontext religiöser Bildung.[4] Im Juni 2021 bekannten sich daher Vertreterinnen und Vertreter jener Religionsgemeinschaften, die in Österreich Religionsunterricht anbieten, in einer gemeinsamen Erklärung zur Bedeutung ethischer Themen für den konfessionellen Religionsunterricht und sprachen sich für Kooperationen mit dem Ethikunterricht aus.[5] Für das Gelingen von Kooperationen dieser Art wird entscheidend sein, dass im Religionsunterricht ethische Themen nicht nur ‚behandelt' werden, sondern dass dies auch auf eine Weise geschieht, die selbst ‚ethisch' ist, d. h. vernunftorientiert und diskursiv. Die Präsenz des Ethikunterrichts an den Schulen kann daher für den Religionsunterricht ein Impuls sein, Fragen der religiösen Ethik sowie der Ethikdidaktik neu zu stellen.

Umgekehrt stellen sich für den Ethikunterricht selbst religions- bzw. religionendidaktische Fragen: Eine religionswissenschaftlich orientierte Auseinandersetzung mit Religionen der Welt, Aspekte der Religionskritik, aber auch der Umgang mit interreligiösen Herausforderungen in einer konfessionell pluralen Lerngruppe sind fest in den österreichischen Lehrplänen für den Ethikunterricht verankert, wobei die didaktische Verortung in einem philosophisch ausgerichteten Unterricht nicht immer eindeutig ist.[6] Damit ergeben sich auch für eine Religionendidaktik, die nicht in einem konfessionellen Religionsunterricht verankert ist, neue Perspektiven, die aus einer – erst in Ansätzen bestehenden – religionswissenschaftlichen Fachdidaktik kommen könnten. Zudem sind theologische Fakultäten, Hochschulen und Institute an der Ausbildung zukünftiger Ethiklehrer*innen beteiligt, was auch neue hochschuldidaktische Fragen aufwirft. Insgesamt zeigt sich hier ein vielschichtiges Forschungs- und Diskursfeld, das die Religionspädagogik nachhaltig beschäftigen wird.

Der eröffnende Beitrag von **Thomas Müller** bietet eine hinführende Übersicht zu politischen und pädagogischen Debatten zum Ethikunterricht in Österreich und stellt dessen Lehrpläne und Organisationsformen dar. In der zweiten Hälfte plädiert der Autor für eine Ausweitung des Ethikunterrichts über die Sekundarstufe 2 hinaus und präsentiert Überlegungen, wie ein Ethikunterricht in der Pflicht-

4 Umfassend dazu etwa Lindner, Konstantin/Zimmermann, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021.

5 Vgl. Ethik- und Religionsunterricht. Gemeinsame Erklärung der Religionsgemeinschaften, in: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik/lp_hr.html [abgerufen am 19.04.2022].

6 Vgl. Feichtinger, Christian: Religionenlernen im Ethikunterricht. Ethikunterricht und Religionswissenschaft, Graz: Forschungsnetzwerk Fachdidaktik 2016. Für Überlegungen aus philosophischer Sicht dazu vgl. Reuter, Michael: Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht, Berlin: Logos 2014; Schilling, Christof: Bildung im Ethikunterricht. Grundlinien des Schulfachs Ethik in einer pluralen Gesellschaft, Stuttgart: Calwer 2018, 46–58 sowie Petermann, Hans-Bernhard: Religiöse Bildung im Philosophie-/Ethik-Unterricht, in dieser Ausgabe.

schule gestaltet sein könnte und welche politischen Schritte für diese Entwicklung gesetzt werden müssen.

„Mehr Konvergenzen als Divergenzen“ zwischen Religions- und Ethikunterricht ortet **Anton A. Bucher** in seinem Artikel über das Verhältnis der beiden Schulfächer. Er analysiert, in welcher Hinsicht sie sich substanziell unterscheiden und wo sich Bezugspunkte feststellen lassen. Bedeutsam für Bucher ist schließlich die Frage nach der Zukunft ethischer wie religiöser Bildung an der Schule: Er argumentiert für ein Fach ‚Ethik und Religion‘, das beide Bereiche zusammenführt und als gemeinsames Fach für alle Schüler*innen den konfessionellen Religionsunterricht als Pflichtfach ablösen würde.

Die Rolle religiöser Bildung im Ethik- und im Philosophieunterricht erschließt **Hans-Bernhard Petermann** in seinem Beitrag. Er beschreibt unterschiedliche Weisen der Thematisierung von Religion in Konzeptionen des Ethikunterrichts und erinnert daran, dass Religion dabei nicht nur eine Frage der Religionswissenschaft, sondern auch der Philosophie ist. Um dies didaktisch zu schärfen, definiert Petermann am Ende seiner Überlegungen mehrere philosophieunterrichtliche Ziele in Hinblick auf das Thema ‚Religion‘.

Das Verhältnis von Religions- und Ethikunterricht in der Slowakei beleuchtet **Tibor Reimer**. Sein Beitrag bietet eine historische Analyse der wechselhaften Beziehung dieser Fächer seit ihrer Einführung im Jahr 1990, die sich von Komplementarität in Konkurrenz gewandelt hat. Reimer diskutiert unterschiedliche Perspektiven auf diese Entwicklung, die gegenwärtig in eine Diskussion um ‚Ethik für alle‘ gemündet ist, womit auch eine mögliche Abschaffung des Religionsunterrichts in der Slowakei im Raum steht.

Das Forschungsprojekt *EthOS*, durchgeführt von den Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen Edith Stein und Wien/Krems, evaluiert gegenwärtig die Implementierung des Ethikunterrichts an Österreichs Schulen. In ihrem gemeinsamen Beitrag stellen **Georg Ritzer**, **Elisabeth Zissler**, **Edda Strutzenberger-Reiter**, **Nikolaus Janovsky** und **Petra Steinmair-Pösel** das Projekt und seine theoretischen Grundlagen vor und geben Einblicke in die erste Untersuchungsphase.

Brückenschläge zwischen Theologie und Ethik suchen **Maurice Andree** und **Maike Maria Domsel** in den Paradigmen Compassion und Freiheit: In ihrem Beitrag überprüfen sie deren Tragfähigkeit als allgemeingesellschaftliche Größen, die als Bindeglied zwischen heterogenen Sichtweisen auf Moral und Ethik fungieren können. Als Illustration dieses Potenzials wird das Erasmus+-Projekt *yEUr*

Water – Row on it! Care for it! vorgestellt, das sich mit dem Schutz des Wassers befasst.

Ein Thema des Ethikunterrichts ist die Auseinandersetzung mit Vorurteilen. **Agnes Gmoser** nimmt in ihrem Beitrag speziell religiöse Vorurteile in den Blick: Sie stellt Strategien zur Bearbeitung von religiöse Vorurteilen vor und analysiert Vorurteile und Stereotypisierungen von Religion(en) in Ethik-Schulbüchern. Darüber hinaus beleuchtet ihr Beitrag die Rolle der Lehrperson in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen (religionsbezogenen) Vorurteilen und entwirft Handlungsstrategien für den Unterricht.

Martina Anissa Strommer untersucht in ihrem Beitrag anhand des Buddhismus exemplarisch, wie in den sechs derzeit in Österreich approbierten Ethikbüchern für die 9. Schulstufe Minderheitenreligionen repräsentiert sind. Dabei fokussiert die Autorin einerseits die Rolle von Religion in der Vermittlung ethischer Inhalte sowie andererseits Konzepte und Zuschreibungen, mit denen der Buddhismus assoziiert wird. Der Analyse und Diskussion von Bezugnahmen auf „den Dalai Lama" sowie der Verwendung von Bildmaterial und Illustrationen zum Buddhismus kommt dabei besonderes Augenmerk zu.

Unter dem Titel „‚Reli' oder ‚Ethik'?" stellen **Anna Hans** und **Jan-Hendrik Herbst** das Konzept einer Unterrichtsreihe vor, welche die Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung in der Schule zum Thema des Religionsunterrichts macht. Durch die Beschäftigung mit der – auch gesellschaftlich kontrovers diskutierten – Frage nach Religions- oder Ethikunterricht soll Schüler*innen ein reflexives Verhältnis zu einem kleinen Ausschnitt ihrer eigenen Lebenssituation ermöglicht und damit nicht nur religiöse, sondern auch politische Mündigkeit gefördert werden.

Sonja Danner untersucht in ihrem Beitrag anhand einer Online-Befragung das Selbstverständnis und Überlegungen zum Unterrichtsgeschehen von sieben evangelischen (AB) und vier katholischen Lehrpersonen, die sowohl Religion als auch Ethik unterrichten. Thematisiert werden dabei u. a. der wechselseitige Mehrwert der beiden Ausbildungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Blick auf die Rollenbilder von Ethik- und Religionslehrer*innen sowie im Blick auf die Fächer, aber auch die Sinnhaftigkeit von Kooperationen zwischen Ethik- und Religionsunterricht sowie Selbst- und Fremdeinschätzungen hinsichtlich der Fächerkombination im schulischen Alltag.

Mehrperspektivität, Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel stellen nach **Katja Boehme** und **Hans-Bernhard Petermann** zentrale Kompetenzen dar, die es für Schüler*innen zu erwerben gilt, um bestmöglich auf die

persönlichen wie beruflichen Herausforderungen in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft vorbereitet zu sein. Vor diesem Hintergrund plädieren sie für eine (bleibende) Vielfalt konfessioneller Religionsunterrichte und diskutieren Herausforderungen und Chancen von interreligiösem Begegnungslernen zwischen Schülerinnen und Schülern der Fächer des Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts.

Im Abschnitt ‚weitere wissenschaftliche Beiträge' finden sich zwei zusätzliche Artikel, die sich mit Unterrichtsforschung und pädagogischer Praxis befassen:

Dem dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht (dk:RU), der 2015/2016 als erneuertes Rahmenmodell der seit 2002/2003 offiziell durchgeführten konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht an Wiener Schulen startete, widmet sich der erste dieser beiden Artikel. In ihrem gemeinsamen Beitrag stellen **Stefan Becks, Christine Rajič, Thomas Krobath, Sonja Danner, Monika Solymár, Gabriele Hösch-Schagar** und **Irina Dura-Niţu** den praxeologischen Ansatz, die methodische Ausrichtung und ausgewählte Ergebnisse einer Begleitstudie vor, die auf die Durchführungsvariante des dk:RU im Delegationsmodus fokussiert.

Schulpraktika geben Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, ihr pädagogisches Wissen zu erweitern und Strategien zu entwickeln, wie es im Kontext Schule am besten anzuwenden ist. Vor diesem Hintergrund und basierend auf bestehenden Befunden zu Wissensunterschieden zwischen angehenden Lehrkräften in Abhängigkeit der Ausrichtung ihres Lehramtsstudium auf eine Schulform haben **Carina Caruso** und **Andreas Seifert** eine Studie unter Theologiestudierenden durchgeführt. In ihrem Beitrag erörtern sie die feststellbaren bzw. nicht feststellbaren Unterschiede im Blick auf bildungswissenschaftliches Wissen, Kompetenzselbsteinschätzung, die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen sowie die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele in Abhängigkeit der Schulformen.

Abgerundet wird diese Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums mit acht Rezensionen zu ausgewählten jüngst erschienenen Publikationen.

Wie immer ist ein großer Dank an viele Personen und Institutionen auszusprechen, die wesentlich für das Zustandekommen des ÖRF sind. Stefanie Langbauer ist für alle organisatorischen und kommunikativen Abläufe zwischen Schriftleitung, Issue-Editors, Autor*innen, Gutachter*innen und allen sonstigen Beteiligten verantwortlich und behält routiniert den Überblick über Zeitpläne und To-do-Listen. Kerstin Lindner kümmert sich um ein qualitativ hochwertiges Lek-

torat, das Layout wird in bewährter Weise von Katrin Staab gestaltet. Danke vor allem auch an alle Gutachter*innen, deren Einsatz und Expertise einen entscheidenden Faktor für die Qualitätssicherung des Journals darstellen.

Einen herzlichen Dank sprechen wir den österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Edith Stein, PPH Linz, KPH Wien/Krems, PPH Augustinum) aus, die mit ihren Subventionen einen wichtigen finanziellen Beitrag für das ÖRF leisten. In den nächsten Jahren wird die Weiterentwicklung des Journals darüber hinaus durch eine Forschungsförderung des Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) unterstützt (Projektnummer PUZ3-G). Wie immer auch vielen Dank an das bewährte Team von UniPub der Universitätsbibliothek Graz, auf deren Plattform die Zeitschrift gehostet wird und die für das Endkorrektorat zuständig ist, sowie an die UniIT der Universität Graz.

Bitte beachten Sie die Homepage der Zeitschrift in Bezug auf die zukünftigen Themenschwerpunkte – die Ankündigungen mit den aktuellen *Calls for Papers* werden laufend ergänzt und aktualisiert. Die nächsten Ausgaben werden sich mit den Themen ‚Religiöse Bildung angesichts von Krisensituationen und Krisenerfahrungen' und ‚Postkoloniale Perspektiven in der Religionspädagogik' befassen. Falls Sie als Autor*in einen Beitrag für eine der nächsten Ausgaben einreichen wollen, finden Sie dort auch alle Informationen rund um den Einreich- und Begutachtungsprozess.

Wir wünschen allen Leser*innen viel Freude und interessante Erkenntnisse bei der Lektüre dieser neuen Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF)!

Mit freundlicher Unterstützung von:

KPH Edith Stein KIRCHLICHE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE

PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

KPH KIRCHLICHE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN/KREMS

PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE AUGUSTINUM

FWF Der Wissenschaftsfonds.

Thomas Müller

Der Ethikunterricht in Österreich

Der Status quo und seine Bedeutung für eine mögliche Einführung als Pflichtfach in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I

Der Autor

Mag. Dr. Thomas Müller, MA, Lehrer am BG/BRG/BORG Kapfenberg. Unterrichtsfächer: katholische Religion, Psychologie und Philosophie, Ethik, EPWA (Einführung in die Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens). Mitverwendet an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum. Leiter des Hochschullehrgangs Ethik an der PPH Augustinum.

Mag. Dr. Thomas Müller, MA
Private Pädagogische Hochschule Augustinum
Lange Gasse 2
A-8010 Graz
e-mail: thomas.mueller@pph-augustinum.at

CC BY NC

Thomas Müller

Der Ethikunterricht in Österreich

Der Status quo und seine Bedeutung für eine mögliche Einführung als Pflichtfach in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I

Abstract

Im österreichischen Schulwesen gibt es seit dem Schuljahr 2021/22 in der Sekundarstufe II einen verpflichtenden Ethikunterricht. Argumente, die für die Einführung des Unterrichtsfaches Ethik in der Sekundarstufe II sprechen, gelten größtenteils auch für den Pflichtschulbereich (also für die Primarstufe und die Sekundarstufe I). Der Autor spricht sich auf Basis dieser Argumente für die Implementierung eines Ethikunterrichts sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe I aus und stellt Überlegungen an, wie das Fach Ethik im Pflichtschulbereich unter den Vorzeichen der Einführung des Ethikunterrichts in der Sekundarstufe II aussehen könnte.

Schlagworte

Ethikunterricht – Religionsunterricht – ethische Bildung – Schulversuch Ethik

CC BY NC

Thomas Müller

Ethics Education in Austria

The status quo and its significance for a possible introduction as a compulsory subject in primary and lower secondary education

Abstract

In the Austrian school system, ethics teaching has been compulsory at secondary level II since the school year 2021/22. Arguments in favour of the introduction of ethics as a subject in upper secondary education are also valid for compulsory education (i.e. primary and lower secondary education). Based on these arguments, the author argues for the implementation of ethics education at both primary and lower secondary level and the subject of ethics in compulsory education could look like in consideration of the current model of ethics education in upper secondary education.

Keywords

Ethical Education – teaching ethics – Religious Education – model of ethics education

CC BY NC

Einleitung

In Österreich ist seit dem Schuljahr 2021/22 Ethik als Pflichtfach ab der Sekundarstufe II für all jene Schüler*innen vorgesehen, die nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen. Dies gilt zunächst für die Schüler*innen der 9. Schulstufe im Bereich der Allgemein- und Berufsbildenden Höheren Schulen und wird mit jedem Schuljahr um eine Schulstufe ausgeweitet, bis schließlich 2025/26 der Vollausbau erreicht ist.

Die Ausgangsfrage für diesen Beitrag ist die folgende: Was bedeutet die erfolgte Einführung des Ethikunterrichts in der Sekundarstufe II für eine mögliche Implementierung des Faches im Bereich der Pflichtschule, also im Bereich der Primarstufe und der Sekundarstufe I? Die Beantwortung dieser Frage setzt zunächst bei persönlichen Erfahrungen des Autors an (1.1), ergänzt durch zentrale Argumente (1.2), die nahelegen, warum ein Ethikunterricht in den Kanon der Schulfächer aller Schultypen aufgenommen werden sollte. Der Blick auf die Entwicklung des schulischen Ethikunterrichts in Österreich (2.1) und auf den Status quo (2.2-2.4) eröffnet die Perspektive auf die Möglichkeit der Einführung des Ethikunterrichts im Pflichtschulbereich. Moralpsychologische Erwägungen (3.1) führen zur Darstellung möglicher Grundprinzipien eines Ethikunterrichts im Pflichtschulbereich (3.2). Interessant ist der Blick auf bereits bestehende Fächer bzw. Unterrichtsmodelle, die im österreichischen Pflichtschulbereich eine ethische Bildung explizit oder implizit anbieten (3.3). Die Überlegungen vonseiten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) veranschaulichen, wie die Pläne der Regierungsverantwortlichen in dieser Hinsicht aussehen (3.4). Je nachdem, welches Modell im Pflichtschulbereich umgesetzt werden wird, steht ein solches in einer Beziehung zum bereits implementierten Ethikunterricht in der Sekundarstufe II. Die Ausführungen dazu (4.) sind hypothetisch, weisen aber auf mögliche Herausforderungen und Spannungen hin. Es bedarf langfristig gut überlegter und begründeter Konzepte, um diese Herausforderungen zu bewerkstelligen. Auch die Entwicklungen des Religionsunterrichts werden eine Rolle dabei spielen, wie der Ethikunterricht mittel- und langfristig aussehen wird. Gedanken dazu (5.) bilden den Abschluss und führen zu einem Fazit bzw. Ausblick (6.).

1. Ausgangspunkt: Die Erfahrungen eines Ethiklehrers

Da ich seit 22 Jahren an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule unterrichte, möchte ich kurz persönliche Erfahrungen und Beobachtungen als Ausgangspunkt nehmen. Dieser erste Abschnitt im vorliegenden Beitrag ist deshalb aus

der Ich-Perspektive geschrieben und soll zur argumentativen Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Ethikunterricht' führen.

1.1 Persönliche Erfahrungen als Ausgangspunkt

In jenem Gymnasium, in dem ich unterrichte, wird Ethik seit gut zwei Jahrzehnten als Schulversuch in der Sekundarstufe II angeboten. Mit großem Interesse verfolgte ich die Entwicklungen rund um das Unterrichtsfach Ethik. Meine Kolleg*innen und ich konnten beobachten, wie die Auseinandersetzung mit ethischen Themenstellungen im Argumentationsverhalten, aber auch in den soziomoralischen Einstellungen der Jugendlichen Auswirkungen zeigte. Kolleg*innen anderer Fächer teilten wiederholt die Beobachtung, dass seit der Einführung des Ethikunterrichts in Diskussionen (z.B. im Zuge von Erörterungen im Deutschunterricht) ein Fortschritt bestehe, v.a. was das Anführen und Begründen von Argumenten, aber auch das Diskussionsverhalten an sich betreffe.

Außerdem habe ich durch mein Zweitfach die Möglichkeit, ethische Fragestellungen in der Sekundarstufe I anzusprechen. Dabei kann ich beobachten, dass das Interesse an solchen Fragestellungen enorm groß ist (z.B. Umweltschutz, Mobbing, Soziale Medien). Insbesondere aber ein Erlebnis im Sommersemester des Jahres 2021 brachte mich zur Überzeugung, dass die Einführung eines Ethikunterrichts zumindest im Bereich des Sekundarstufe I notwendig ist. Im Zuge des ‚Pride Month'[1] – und entsprechender via soziale Medien kolportierter Bilder – gerieten zunehmend Schüler*innen in handgreifliche Auseinandersetzungen, die besorgniserregende Ausmaße annahmen. Die klärenden Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen über Fakten sowie mitschwingende Werthaltungen zeigten eine Veränderung bei den Schüler*innen. Ich konnte während der intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema die Bereitschaft erkennen, sich anderen Perspektiven zu öffnen. Ein Faktenwissen, gekoppelt mit einem ethischen Wissen über Grundwerte (z.B. Toleranz, Diversität), führte zu einer Veränderung der Einstellung (und wie ich hoffe, zu einer Veränderung des Verhaltens). Genau diesen Prozess könnte eine gezielte und systematisch angebotene ethische Bildung auch im Pflichtschulbereich leisten.

1.2 Argumente für einen Ethikunterricht

Schon in der Anfangsphase der Schulversuche Ethik in Österreich in den späten 1990er Jahren wurden immer wieder dieselben Argumente ins Treffen geführt. Diese bezogen sich vorrangig auf die Sekundarstufe II. Sie sind aber genauso

1 Vgl. die Homepage von Vienna Pride, in: https://viennapride.at/ [abgerufen am 29.11.2021].

auf die Primarstufe und die Sekundarstufe I anwendbar. Es folgt eine Replik auf diese Argumente, ergänzt durch Argumente mit Aktualitätsbezug.

- Das österreichische Bundesverfassungsgesetz und das Schulorganisationsgesetz: Sowohl die Verfassung (Artikel 14,5a B-VG) als auch das Schulorganisationsgesetz (v.a. §2) werden herangezogen, um die Einführung des Ethikunterrichts zu fordern. Die österreichische Schule sieht die Werteerziehung im Sinne des „Zielparagraphen" als eine zentrale Bildungsaufgabe an.[2] Um die in den Gesetzen formulierten Grundsätze *allen* Schüler*innen zu garantieren, müsse es, so die Befürworter*innen des Ethikunterrichts, eine moralisch-ethische Bildung in Form eines eigenen Faches geben.

- Die Evaluierungen des Schulversuchs Ethik: 2001 wurde die erste wissenschaftliche Evaluation der Ethik-Schulversuche „in Österreich mit der Abgabe zweier umfangreicher Berichte beim Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur abgeschlossen".[3] Manfred Göllner analysierte die Lehrpläne für Ethik in Österreich und in Gesamteuropa, Anton Bucher erstellte im Auftrag des Ministeriums eine umfassende Bewertungsstudie, die er unter dem Titel *Ethikunterricht in Österreich* (Tyrolia 2001) publizierte. Diese Studie resümierend kann gesagt werden, dass der Ethikunterricht von den Schüler*innen, von den Interessensvertreter*innen des Religionsunterrichts, aber auch von vielen Pädagog*innen äußerst positiv aufgenommen wurde. A. Bucher arbeitete weiter an der Evaluierung des Ethikunterrichts in Österreich und veröffentlichte 2014 eine weitere Studie mit dem Titel *Der Ethikunterricht in Österreich* (Tyrolia 2014).

- Der Ethikunterricht fördert die humanistische Bildung der Schüler*innen: Die Notwenigkeit der humanistischen Bildung wird oft herangezogen, um Ethik als Pflichtfach zu rechtfertigen. Dabei wird auf den humanistischen Bildungskanon verwiesen, aber auch auf das humanistische Ideal der Veredelung des Menschen durch die Bildung. Dieses Argument brachte beispielsweise der ehemalige Wissenschaftsminister Karlheinz Töchterle ins Spiel: Er verwies in der Diskussion um den Ethikunterricht an die „gut machende"[4] Wirkung der

2 Vgl. Auer, Karl Heinz: Ethikunterricht in Österreich aus rechtlicher Perspektive, in: Auer, Karl Heinz (Hg.): Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven, Innsbruck: Tyrolia 2002, 42.

3 Bucher, Anton: Zwar bewährt, aber wenig forciert. Ethikunterricht in Österreich, in: Auer, Karl Heinz (Hg.): Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven, Innsbruck: Tyrolia 2002, 11.

4 Humanistische Bildung immunisiert nicht gegen Barbarei (4.12.2011), in: http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/714243/Humanistische-Bildung-immunisiert-nicht-gegen-Barbarei?from=suche.intern.portal [abgerufen am 30.11.2021].

humanistischen Bildung und plädierte in diesem Sinne für einen Moral- oder Ethikunterricht.[5]

- Der Ethikunterricht vermittelt ein Wissen über Grund-, Freiheits- und Menschenrechte: Der Ethikunterricht könne dazu beitragen, eine Kenntnis über die Grundrechte des Menschen zu vermitteln bzw. Schüler*innen für Verletzungen dieser Grundrechte zu sensibilisieren. Der Ethikunterricht vermittelt also eine ethische Kompetenz, die nach Jürgen Mittelstraß sowohl in einem Verfügungswissen als auch in einem Orientierungswissen besteht.[6]

- Das ‚Böckenförde-Dilemma' unterstreicht die Notwendigkeit des Ethikunterrichts: Auf den Rechtsphilosophen Ernst-Wolfgang Böckenförde (1930-2019) geht das bekannte Diktum zurück, wonach der weltanschaulich neutrale, demokratische Staat, der auf eine breite Wertebasis angewiesen ist, von Werten lebt, die er sich selbst nicht geben kann. Diese Werte können einerseits von Religionen und Weltanschauungen beigesteuert werden. Sie können andererseits aber auch durch intelligente pädagogische Konzepte im Rahmen eines Ethikunterrichts vermittelt werden.[7] Böckenförde wollte durch sein Diktum dazu anregen, über die Quellen menschlicher Sittlichkeit nachzudenken, insbesondere über die Bereitschaft, sich im Handeln auch tatsächlich an als gut erkannten Werten und Normen zu orientieren und sich an staatliche Gesetze zu halten. Genau diese Ziele sind Bestandteile des aktuellen österreichischen Ethiklehrplans in der Sekundarstufe II.

- Die demographische Entwicklung: Durch die demographische Entwicklung und die Veränderung der religiösen Lebenswelten stellt sich die Frage, ob eine ethische Bildung im Rahmen des konfessionellen Unterrichts in einem ausreichenden Maß angeboten werden kann, sodass die Grundsätze einer Erziehung zum „Wahren, Guten und Schönen" (SchOG §2) befolgt werden können. Die tatsächlichen Lebensformen der österreichischen Gesellschaft sind in vielen Fällen nicht mehr von konfessionell-religiösen Bindungen geprägt. Die Majoritätsverhältnisse, die in Österreich das Wesen des konfessionellen Religionsunterrichts bestimmt haben, werden sich zugunsten nicht religiöser Weltanschauungen verschieben. Dies führt zur Aufgabe, den religionsfernen oder -fremden Schüler*innen eine ethische Bildung in einem entsprechenden Fach zukommen zu lassen.

---

5 Vgl. Ebd.

6 Vgl. Prettenthaler, Monika: „Gut und richtig" leben lernen. Überlegungen zur ethischen Kompetenz, in: Paechter, Manuela u.a. (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz 2012, 72-87.

7 Vgl. Mann, Christine: Gemeinsam gegen Banalität und Beliebigkeit (2.05.2008), in: https://www.diepresse.com/381171/gemeinsam-gegen-banalitat-und-beliebigkeit?from=suche.intern.portal [abgerufen am 30.11.2021].

- (Globale) Probleme von zunehmender ethischer Brisanz: Im Zuge der Technisierung, Ökonomisierung und Globalisierung unserer Welt tauchen sukzessive Probleme auf, die von großer ethischer Brisanz sind. Fragen des Umgangs mit der Umwelt und der Natur, Gefährdung der Demokratie durch Populismus und unreflektierten Gebrauch sozialer Medien, Infragestellung des humanistischen Menschenbilds durch technologieaffine Weltanschauungen, die den Menschen überwinden wollen, sind Themen, die schon mit Kindern und Jugendlichen (in altersgerechter Form) besprochen werden müssen, da die Langzeitfolgen des gegenwärtigen menschlichen Handelns von den Kindern getragen werden müssen. Ein Ethikunterricht kann helfen, für solche Fragen zu sensibilisieren und das Verantwortungsbewusstsein zu stärken.

2. Ethikunterricht in Österreich in der Sekundarstufe II

Die oben angeführten Argumente wurden im zähen Ringen um die Einführung des Ethikunterrichts als Pflichtfach schlagend. Das Fach Ethik wurde im Schuljahr 2021/22 als alternatives Pflichtfach zum konfessionellen Religionsunterricht in der Sekundarstufe II eingeführt. Der folgende Abschnitt stellt die Geschichte des Ethikunterrichts in Österreich sowie das aktuelle Modell in der Sekundarstufe II vor und beleuchtet ferner, was dieser Modus eines Ethikunterrichts an der Sekundarstufe II für ein allfälliges Modell eines Ethikunterrichts im Pflichtschulbereich bedeuten könnte.

2.1 Die Geschichte des Ethikunterrichts in Österreich

In Österreich wurde im Schuljahr 1997/98 der erste Schulversuch Ethik genehmigt. Die Vorgeschichte bzw. die Diskussion über die Einführung eines Ethikunterrichts reicht jedoch weit in die 1970er Jahre zurück. In Deutschland führte Bayern 1972 den Ethikunterricht ein, gefolgt von Rheinland-Pfalz im Jahr 1973. Man wollte mit dieser Maßnahme die eklatant in die Höhe schnellenden Abmeldezahlen vom konfessionellen Religionsunterricht abfedern. In Deutschland wurde folglich in allen Bundesländern ein Ethikunterricht eingeführt, allerdings mit unterschiedlichen Bezeichnungen, die von schlicht ‚Ethik' über ‚LER' (Lebensgestaltung – Ethik – Religion) bis hin zu ‚Praktische Philosophie' reichen. In den 1990er Jahren wurde die Diskussion in Österreich wieder entfacht, nachdem das Liberale Forum einen Ethikunterricht nach dem Modell Brandenburgs (‚LER') forderte. Die Kirchen waren strikt dagegen und schoben die Verantwortung in Richtung Staat. Der Staat wiederum sagte, die Kirche sei für den Ethikunterricht zuständig. Die politischen Parteien haben für sich schnell eine Linie gefunden,

die sie im Wesentlichen bis heute vertreten. Am 4. Mai 2011 fand eine parlamentarische Enquete mit dem Titel ‚Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft' statt. Diese Enquete war seit Jahren geplant, wurde aber Jahr für Jahr hinausgezögert. Alle Parteien gaben ein deutliches Bekenntnis für den Ethikunterricht ab, wenn auch die vorgeschlagenen Modelle der praktischen Umsetzung weit divergierten. Auch die Vertreter*innen der Religionsgemeinschaften befürworteten den Ethikunterricht, wenn auch nur als Ersatz für den Religionsunterricht, wie es zum Beispiel von katholischer Seite die Bischofskonferenz schon 2009 als offizielle Erklärung verlautbart hatte.

2009 gab nicht nur die Bischofskonferenz grünes Licht für den Ethikunterricht. Die Koalitionsparteien ÖVP und FPÖ (2017 bis Mai 2019) sprachen sich für die Einführung eines Ethikunterrichts aus, und zwar auf Basis des bisherigen Schulversuchsmodells.

2.2 Ethikunterricht in Österreich: Status quo

Bis zum Schuljahr 2020/21 gab es an 233 Schulstandorten in Österreich (Sekundarstufe II) Ethik als Unterrichtsfach.[8] An diesen Standorten war Ethik als Schulversuch gemäß § 7 SchOG und § 7a Abs. 1 bis 4 Religionsunterrichtsgesetz genehmigt worden. Am 7. Juni 2021 wurde in einer gemeinsamen Pressekonferenz von Vertreter*innen der Religionsgemeinschaften und dem damaligen Bundesminister Heinz Faßmann verkündet, dass „Ethik als Pflichtfach ab der Sekundarstufe II für all jene Schülerinnen und Schüler eingeführt [werde], die nicht am Religionsunterricht teilnehmen".[9] Dies sollte im Schuljahr 2021/22 zunächst für die 9. Schulstufe an den Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Höheren Schulen gelten, in weiterer Folge aufsteigend für alle Schüler*innen der Sekundarstufe II bis zur endgültigen Ausrollung im Schuljahr 2025/26. Die Lehrpläne wurden am selben Tag veröffentlicht. Somit sollte es künftig an 920 Schulstandorten in Österreich einen Ethikunterricht geben. In einem Rundschreiben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Nr. 5/2021) wurden Durchführungsrichtlinien zum Religions- sowie zum Ethikunterricht formuliert und an die Verantwortlichen ausgesandt. Das Rundschreiben ‚übersetzt' die rechtlichen Vorgaben in die schulische bzw. schulorganisatorische Praxis. Eine große Herausforderung stellte jene gesetzliche Vorgabe dar, die vorsieht, dass

8 Vgl. Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen, in: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html [abgerufen am 20.12.2021].

9 Ethik- und Religionsunterricht. Gemeinsame Erklärung der Religionsgemeinschaften, in: https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20210607.html [abgerufen am 20.12.2021].

der Ethikunterricht zweistündig angeboten werden müsse, sofern dies in den Lehrplänen bzw. den entsprechenden Stundentafeln eingeplant ist. Ist die Eröffnung einer aus mindestens zehn Schüler*innen bestehenden Ethikgruppe (in einer Schulstufe eines konkreten Schulstandorts) nicht möglich, „so sind sie zunächst mit Schülerinnen oder Schülern anderer Klassen der gleichen Schulstufe, dann anderer Klassen der Schule und schließlich anderer Schulen zusammenzuziehen, bis die Zahl mindestens zehn beträgt".[10] Für Schüler*innen einer kleinen Schule auf dem Land ist eine schulübergreifende Gruppenbildung aufgrund der Entfernung zur nächsten Schule oft nicht zumutbar. Eine weitere Herausforderung stellte die Stundenplangestaltung dar. Das Gesetz sieht vor, dass der Ethikunterricht „möglichst zeitgleich mit dem Religionsunterricht jener gesetzlich anerkannten Kirche (Religionsgesellschaft) durchzuführen [sei], der die höchste Zahl an Schülerinnen und Schülern der Schule angehört".[11] Die Stundenplangestaltung galt schon in der Schulversuchsphase als Möglichkeit, einen Ethikunterricht an einem Schulstandort durch eine entsprechende Platzierung am Vormittag zu etablieren oder ihn durch gezielte Maßnahmen (z.B. das Platzieren der Stunden am späten Nachmittag oder an Randstunden) abzuwürgen. Diese Möglichkeit scheint immer noch zu bestehen, allerdings begrenzt durch einen engeren gesetzlichen Rahmen.

Was die Statistik betrifft, so kann man davon ausgehen, dass etwa 30 Prozent der Schüler*innen in der 9. Schulstufe (im Schuljahr 2021/22) den Ethikunterricht besuchen. Der Durchschnitt liegt im Bereich der Allgemeinbildenden Höheren Schulen bei etwa 33 Prozent, im Bereich der Berufsbildenden Höheren Schulen bei ca. 27 Prozent. In Hinblick auf die einzelnen Bundesländer divergieren diese Zahlen aber stark. Im Bundesland Steiermark meldeten die Fachinspektor*innen des Religionsunterrichts der unterschiedlichen Religionsgemeinschaften zurück, dass die Abmeldungsrate vom konfessionellen Religionsunterricht mit der Einführung des Ethikunterrichts in der 9. Schulstufe zurückgegangen sei. Insbesondere die Möglichkeit, sich als Schüler*in ohne religiöses Bekenntnis oder als Angehörige(r) einer anderen – nicht anerkannten – Religionsgemeinschaft zu einem speziellen konfessionellen Religionsunterricht anzumelden, bescherte eine steigende Anzahl von Schüler*innen im Religionsunterricht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Ethikunterricht als Pflichtgegenstand im österreichischen Schulwesen angekommen ist, dass es aber noch ‚Kinderkrankheiten' auszuräumen gilt. Es wird auch interessant sein, die Entwicklun-

10 Artikel 1. Änderung des SchOG. Abs.3. (BGGl. I Nr.133/2020, in: https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2020/133 [abgerufen am: 20.12.2021].

11 Ebd.

gen in den nächsten Jahren zu beobachten, vor allem im Hinblick auf die Einführung des Ethikunterrichts im Pflichtschulbereich.

2.3 Die Lehrpläne für den Ethikunterricht in der Sekundarstufe II

Bis zum Jahr 2017 gab es keinen einheitlichen Lehrplan für das Fach Ethik. Jede Schule, die den Schulversuch Ethik anbieten wollte, musste einen eigenen Lehrplan genehmigen lassen. Im Schuljahr 2016/17 machte sich die Bundes-Arbeitsgemeinschaft der Ethiklehrer*innen aus eigenen Stücken an die Arbeit, um die Vielzahl der existierenden Lehrpläne zu sichten und zu vereinheitlichen. Der von der Bundes-ARGE folglich verfasste Lehrplan wurde 2017 vom Ministerium gemäß den formalen Kriterien geprüft und als Empfehlungslehrplan angenommen.

Nachdem die Bundesregierung beschlossen hatte, dass ein Ethikunterricht verpflichtend eingeführt werden solle (vgl. 2.1), erarbeitete eine Lehrplangruppe – auf Basis des Empfehlungslehrplans 2017 – einen neuen Lehrplan, der den Erfordernissen der anstehenden Lehrplanreform entsprechen sollte. Am 7.06.2021 veröffentlichte das BMBWF den neuen Lehrplan für die unterschiedlichen Schultypen.[12] Schon die einleitende Formulierung in den „Bildungs- und Lehraufgaben" macht die Ausrichtung des Ethikunterrichts in Österreich deutlich: „Der Ethikunterricht ist den grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten verpflichtet. Er zielt auf begründetes Argumentieren und Reflektieren im Hinblick auf Fragen der Ethik und Moral ab."[13] Die „Grundlagenwissenschaft des Ethikunterrichts [ist] die Philosophie", die didaktischen Grundsätze einer „Diskursorientierung" und eines „Diversitätsgebots" sollen darin leitend sein, die „Vielfalt unterschiedlicher Weltanschauungen und Menschenbilder" zu berücksichtigen. Das Kompetenzmodell sieht fünf Stufen vor, die für alle Schulstufen gelten, in ihrem Ausprägungsgrad aber mit „aufsteigender Schulstufe komplexer und differenzierter werden". Die Übersicht über den Lehrstoff erfolgt gemäß der Semestrierung und sieht, außer in den Maturajahrgängen, sechs Themen je Schulstufe vor.

2.4 Ausblick: Einführung des Ethikunterrichts in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I

Jene Argumente, die oben in Abschnitt 1.2 angeführt wurden, sind im selben Maß auch auf die Sekundarstufe I und auf die Primarstufe anwendbar. Insbesondere jene Argumentation, die das Bundesministerium (BMBWF) selbst geltend

12 Vgl. Bundesgesetzblatt Nr. BGBl. II Nr. 250/2021, in: https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2021/250 [abgerufen am 20.12.2021].

13 Ebd.

macht, ist auf den Pflichtschulbereich zu übertragen: Mit der Einführung des Ethikunterrichts in der Sekundarstufe II „wurde ein langjähriger Schulversuch und eines der offenen aktuellen bildungspolitischen Ziele in den Regelbetrieb übergeführt. Dadurch entsteht ein zusätzliches Bildungsangebot für Schülerinnen und Schüler, die keinem religiösen Bekenntnis angehören oder sich vom Religionsunterricht abmelden". Darüber hinaus wird der Forderung genüge getan, der „steigenden Anzahl von Jugendlichen, die sich vom Religionsunterricht abmelden oder keiner Religionsgemeinschaft angehören (…) einen – nicht bloß religiösen – systematischen staatlichen Ethik- und Werteunterricht zu vermitteln".[14]

Die große Frage besteht darin, wie ein Ethikunterricht im Pflichtschulbereich aussehen könnte. Sowohl was seine didaktische Ausrichtung als auch was seine Organisationsform betrifft, sind in Zukunft fundierte und differenzierte Überlegungen anzustellen, um eine ethische Bildung in Form eines entsprechenden Unterrichtsfaches in das Regelschulwesen der Pflichtschule aufzunehmen.

3. Der Ethikunterricht in Österreich im Pflichtschulbereich

Es sprechen also gewichtige Argumente für die Einführung des Ethikunterrichts im Pflichtschulbereich. Zu berücksichtigen ist jedoch die Altersgemäßheit des Angebots eines Ethikunterrichts sowie eine angemessene Organisationsform, die sich in die Schulpraxis der (grund-) verschiedenen Schultypen einpasst.

3.1 Moralpsychologische Überlegungen zur ethischen Bildung in der Primar- und Sekundarstufe I

Schüler*innen „kommen nicht als ethische Nullen in die Schule", schrieb Elmar Fiechter-Alber in seiner Dissertationsschrift *Welche Ethik in der Schule*.[15] Der Eindruck, Schüler*innen kämen als ethische „tabulae rasae" in die Schule, und dann als fertige sittlich und ethisch kompetente Personen wieder heraus, sei falsch.[16] Das Kind ist von klein auf geprägt von Werten und Normen, die es in seiner Umgebung vorfindet. Das Kind lernt Werte und Normen in seiner Entwicklung durch Sozialisation im Rahmen sozialer Teilhabe und primär ohne Einwirkung von Pädagog*innen.[17] Und dennoch reicht bloße Sozialisation nicht aus, wie der Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke feststellt: „Werte werden vor allem dadurch gelernt, dass persönliche Bestrebungen auf Grenzen – näm-

14 Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen, in: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html [abgerufen am 20.12.2021].

15 Fiechter-Alber, Elmar: Welche Ethik in der Schule. Grundlagen ethischen Lehrens und Lernens, Mainz: Grünewald 2004, 177.

16 Ebd., 178.

17 Vgl. Giesecke, Hermann: Wie lernt man Werte. Grundlagen der Sozialerziehung, Weinheim / München: Juventa 2005, 11.

lich auf Regeln und Normen – stoßen und sich daran abarbeiten müssen. […] Damit es [das Kind] diesen Zusammenhang versteht, muss es darüber reflektieren, sich Gedanken machen. Dafür braucht es die Hilfe von pädagogisch denkenden Erwachsenen."[18]

Dass die moralische Urteilsfähigkeit des Menschen einen Entwicklungsprozess durchläuft, wissen wir spätestens, seit Lawrence Kohlberg ein Stufenmodell der moralischen Entwicklung beschrieben hat. Unabhängig davon, wie man zu diesem konkreten Stufenmodell steht, ist davon auszugehen, dass die moralische Urteilsfähigkeit auch vom Entwicklungsalter des Menschen abhängt. Die Aufgabe von Pädagog*innen ist es daher, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen die Auseinandersetzung des Kindes/Jugendlichen mit seiner (wertbesetzten) Umwelt, je nach Entwicklungsalter und den damit gegebenen kognitiven Fähigkeiten, reflektiert werden kann. Es darf in diesem Prozess zu keiner Überforderung des Kindes/Jugendlichen kommen, weder in seiner kognitiven Leistungsfähigkeit noch in seiner emotionalen Betroffenheit. Es versteht sich von selbst, dass Pädagog*innen und Lehrer*innen für diese Aufgabe ausgebildet und dass für ein Schulfach Ethik entsprechend adäquate Lehrpläne erstellt werden müssen.

Beispielhaft seien zwei Entwicklungsstufen angesprochen. Das Kind in der Primarstufe ist in seinen Handlungen und Werturteilen stark vom elterlichen Vorbild geprägt. Die Familie ist bekanntlich der zentrale (soziale) Ort der Werteerziehung. Das ‚ideale' Modell der Familie als ‚Interpretationsgemeinschaft', in der das Kind durch Gespräche zum Nachdenken über Deutungsmuster und den Sinn von Verhaltensregeln und Werten angeregt wird, gibt es allerdings selten.[19] Oft nehmen Kinder in der außerfamiliären Umwelt genau das Gegenteil dessen wahr, was innerhalb der Familie als wertvoll und beachtenswert angesehen wird. Es besteht ein Klärungsbedarf, der im Rahmen einer ethischen Bildung (in der Schule) erfolgen kann, aber eben in einer alterssensiblen Art und Weise, sodass das Kind nicht verunsichert oder gar verängstigt wird. Anders verhält es sich bei Jugendlichen, die im Begriff sind, durch Normeninteriorisation ein stabiles Wertesystem aufzubauen. In der Adoleszenz ist das Abstraktionsniveau (in der kognitiven Entwicklung) ein anderes als in der mittleren/späten Kindheit, die moralische Urteilsfähigkeit hat sich vom elterlichen Vorbild (oft nicht reibungslos!) gelöst. In dieser Phase braucht es einen gänzlich anderen didaktischen und päd-

18 Ebd., 12.

19 Ebd., hier nach: Börnnet, Rene: Hermann Giesecke: Wie lernt man Werte? (2006), in: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-12430 [abgerufen am 7.12.2021].

agogischen Ansatz der ethischen Bildung, der sich wiederum entsprechend in den Lehrplänen abbilden muss.

3.2 ‚Grundprinzipien' eines Ethikunterrichts in der Pflichtschule

Der österreichische Lehrplan für die Sekundarstufe II kann eine erste Leitlinie für mögliche Eckpunkte eines Ethikunterrichts in der Pflichtschule bieten: Das Fach Ethik habe die Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen zu selbstständiger Reflexion über gelingende Lebensgestaltung hinzuführen und ihnen Orientierungshilfen zu geben sowie sie zur fundierten Auseinandersetzung mit Grundfragen der eigenen Existenz und des Zusammenlebens anzuleiten.[20] Für 6- bis 14-jährige Schüler*innen kann dies bedeuten, sie in altersgemäßer Weise zu werteinsichtigem Urteilen und Handeln zu befähigen. Dies kann in einem Nachdenken über sich selbst, über das eigene Handeln und über das Verhalten der Umwelt erfolgen, was wiederum in einen Entwicklungsprozess münden kann, in dem die Schüler*innen begleitet werden, (wertbewusst) zu leben und verantwortungsvoll zu agieren. Im Bayrischen Lehrplan Ethik für die Grundschule heißt es in diesem Sinne: Das Fach zielt „bereits in der Grundschule auf die Entwicklung einer reflektierten, von Vernunft geleiteten Persönlichkeit, die selbständig überlegt und handelt, die eigenen Haltungen und Denkmuster kritisch infrage stellt und die sich der Bedeutung des Mitmenschen und der Mitwelt bewusst ist. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei den vielfältigen Möglichkeiten eines altersgemäßen Philosophierens zu. Im angeleiteten gemeinsamen Nachdenken über ‚große Fragen' wird ein begrifflich differenziertes Gespräch und ein aufmerksames gegenseitiges Zuhören gefördert, ebenso wie das Kind als ein selbständig denkendes Wesen, das sich offen fragend und vernehmend das Leben und seine Welt erschließt."[21]

Besonders wichtig erscheint mir das angesprochene „altersgemäße Philosophieren" zu sein, das Denk- und Reflexionsprozesse (niederschwellig) in Gang setzen kann, ohne die Schüler*innen zu überfordern. Es versteht sich von selbst, dass für diese Aufgabe ein gut ausgebildetes Lehrpersonal und auch gut durchdachte Lehrpläne zur Verfügung stehen müssen. Gerade auch im Hinblick auf die verschiedenen Schultypen (Polytechnische Schulen, Schulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf etc.) müssen sensible Lösungen gefunden werden, die diese Ansprüche in didaktisch entsprechender Weise umzusetzen.

20 Vgl. Lehrplan für den Ethikunterricht an der Sek II, in: Vgl. Bundesgesetzblatt Nr. BGBl. II Nr. 250/2021, in: https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2021/250 [abgerufen am 20.12.2021].

21 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: LehrplanPlus. Ethik Grundschule, in: https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/ethik [abgerufen am 20.12.2021].

3.3 Modelle eines Ethikunterrichts in der Primarstufe und Sekundarstufe I

Dort, wo der Ethikunterricht im Pflichtschulbereich angeboten wird, gibt es unterschiedliche Organisationsformen. Es folgt eine Darstellung, welche Modelle in Österreich bereits praktiziert werden und welche Überlegungen das BMBWF zur Einführung eines Ethikunterrichts im Pflichtschulbereich hat.

3.3.1 Mögliche Organisationsformen des Ethikunterrichts in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I

In Österreich gibt es einen Ethikunterricht bzw. verwandte Unterrichtsfächer in der Primar- und Sekundarstufe I bisher lediglich als Schulversuche bzw. als Fächer im Rahmen der Schulautonomie. Es folgt eine Aufzählung solcher Fächer bzw. Organisationsformen, in welchen eine (spezifische) ethische Bildung angeboten wird oder die Möglichkeit für ein solches Angebot eröffnet werden würde.

- Ethik als alternativer Pflichtgegenstand zum Religionsunterricht: Diese Form sieht (in der Sekundarstufe) beispielsweise das Akademische Gymnasium Wien vor.[22]

- Ethik als Unverbindliche Übung: In der Praxisvolksschule der PH Tirol wird Ethik als Unverbindliche Übung angeboten. Laut Homepage der Praxisschule gehe es dabei um „Werte, Gefühle, Kinderrechte, Religionen usw.“.[23] Darüber hinaus bietet die Praxisschule eine Schwerpunktklasse ‚Kinder philosophieren‘ an.

- ‚Ökonomie und Ökologie‘ als Unverbindliche Übung: Am BRG III Boerhaavegasse in Wien können die Schüler*innen ab der 2. Klasse (6. Schulstufe) das Fach ‚Ökonomie und Ökologie‘ als Unverbindliche Übung wählen, ab der 6. Klasse ist Ethik bzw. ‚Positive Psychologie und Philosophie des Glücks‘ als Wahlpflichtfach wählbar.

- ‚Glück‘ als Unterrichtsfach: Die Volksschule Purbach am Neusiedlersee verfolgt die Initiative ‚Schulfach Glück‘ und bietet im Rahmen des Sachunterrichts eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Glück an.[24]

- Ethikunterricht als Teil des Sachunterrichts: In Österreich ist mir (außer dem oben genannten Beispiel aus dem Burgenland) keine Schule bekannt, die die-

22 Vgl. Ethik am Akademischen Gymnasium Wien, in: http://www.akg-wien.at/Bildung/Ethik/ethik.html [abgerufen am 5.12.2021].

23 Stundenpläne der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Tirol, in: https://pvs.ph-tirol.at/stundenplaene/ [abgerufen am 5.12.2021].

24 Vgl. Festtag in Volksschule: Glück als Schulfach (2.04.2018), in: https://www.bvz.at/eisenstadt/purbach-festtag-in-volksschule-glueck-als-schulfach-volksschule-volksschule-purbach-glueck-86237287 [abgerufen am 5.12.2021].

ses Modell vorsieht. In der deutschsprachigen Schweiz wird in der Primarstufe Ethik als Teil des Sachunterrichts angeboten, darüber hinaus (in der Pflichtschulzeit) ein gemeinsamer Ethikunterricht für alle. Für dieses Modell spricht sich auch der in der Schweiz geborene und an der Universität Salzburg Lehrende Anton Bucher aus.

- ‚Interkulturelle Bildung': Eine ethische Bildung im Pflichtschulbereich wird auch durch ‚Interkulturelle Bildung' geleistet. Seit 1992 ist ‚Interkulturelles Lernen' als ein Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen aller allgemeinbildenden Schulen verankert. Viele Berufsschulen bieten ‚Interkulturelles Lernen' als Fach an bzw. stellen in ihren Fachlehrplänen implizit oder explizit Bezüge zur interkulturellen Bildung her.

- Modelle des kooperativ-dialogischen Unterrichtens: ‚KoKoRu' ist ein Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I.[25] Es wird an ausgewählten Schulen in Wien erprobt und evaluiert, mit dem Ziel der „Entdeckung und Entwicklung von Gemeinsamkeiten, aber stets unter Berücksichtigung der bleibenden Unterschiede und Differenzen".[26] Dieses Modell des ‚Voneinander-Lernens' (wie immer es am konkreten Schulstandort administriert wird) wäre auch um den Ethikunterricht erweiterbar. Das Projekt KUER (Religiös-ethische Bildung in einem kooperativ-dialogischen Unterrichtsprojekt der Sekundarstufe I) ist ein laufendes Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Kärnten und des Schulamtes der Diözese Gurk. „KUER wird an zwei Schulstandorten in Kärnten durchgeführt und begleitend erforscht."[27] An den Schulstandorten wird ein Teamteaching angeboten, wobei Religionslehrer*innen verschiedener Konfessionen (evangelisch, katholisch) bzw. Religionen (Christentum, Islam) unterrichten und Schwerpunkte in der interreligiösen und ethischen Bildung setzen.

In den deutschen Bundesländern wurde bzw. wird Ethik sukzessive in der Sekundarstufe I und in der Primarstufe ausgerollt. So wie in der Sekundarstufe II finden sich auch im Pflichtschulbereich viele unterschiedliche Bezeichnungen für das Fach Ethik.[28] In der französischsprachigen Schweiz wird in der Primarstufe

25 Vgl. Danner, Sonja: KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – ‚das Wiener Modell', in: ÖRF 23 (2015) 47-53.

26 Ebd., 48.

27 Kreis, Isolde/Leitner, Birgit: Das Projekt KUER. Religiös-ethische Bildung in einem kooperativ-dialogischen Unterrichtsprojekt der Sekundarstufe I. Ein Zwischenbericht zu einem laufenden Forschungsprojekt, in: Pädagogische Horizonte 4/3 (2020) 133.

28 Vgl. Zur Situation des Unterrichts in den Fächern Ethik, Philosophie, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER), Werte und Normen in der Bundesrepublik Deutschland (Bericht der Kultusministerkonferenz, 2020), in: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf [abgerufen am 5.12.2021].

das Fach ‚Éthique et culture religieuse' angeboten, in der Sekundarstufe I gibt es wiederum unterschiedliche Modelle.

3.3.2 Die Überlegungen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)

Nach der Implementierung des Ethikunterrichts in der Sekundarstufe II gibt es vonseiten des BMBWF Überlegungen für eine Ausrollung in der Sekundarstufe I und in der Primarstufe. Die Basis für eine solche Ausrollung soll in jedem Fall eine Evaluierung der Erfahrungen im realen Unterrichtsbetrieb sein. Außerdem wurde und wird die Umsetzbarkeit nationaler wie internationaler Modelle im österreichischen Schulbetrieb analysiert.

Von 14. bis 16. Oktober 2021 fand in Wien die Sitzung der Bundesarbeitsgemeinschaft Ethik statt. Manfred Wirtitsch (BMBWF) schilderte gegenüber den anwesenden ARGE-Leiter*innen eine mögliche Strategie, die folgende Schritte umfassen würde: Sinnvoll wäre eine gleichzeitige Ausrollung eines Schulversuchs in der Primarstufe und Sekundarstufe I. Das Ministerium würde über die Form, die Notwendigkeit und den Zeitpunkt der Schulversuche bestimmen. In den 38 Bildungsregionen sollte jeweils ein Schulversuch pro Schulform (VS, Sek I, PTS, ASO usw.) angeboten werden. Die Dauer der Schulversuche ist laut dem Schulorganisationsgesetz geregelt. Nach zwei Jahren müssen die Schulversuche evaluiert werden. Sollte es zu einer Implementierung des Faches in das Regelschulwesen kommen, wären in etwa 3000 Volksschulen und 1300 Schulen im Bereich Sekundarstufe I betroffen. Diese Zahlen machen deutlich, welche großen Herausforderungen anstehen: Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, Erstellung von Lehrplänen, Erstellung von Schulbüchern sowie die laufende Evaluierung der Schulversuche.

Eine weitere Herausforderung bezieht sich auf die unterschiedlichen Schultypen und damit zusammenhängende rechtliche Rahmenbedingungen. So ist beispielsweise an den Berufsschulen in Vorarlberg und in Tirol der Religionsunterricht verpflichtend; in den übrigen Bundesländern muss man sich für eine Teilnahme am Religionsunterricht anmelden. Solche Regelungen müssten dann auch bei der Einführung eines Ethikunterrichts berücksichtigt und gegebenenfalls geändert werden.

5. Die Organisationsform des Ethikunterrichts im Pflichtschulbereich im Bezug zum aktuellen Modell in der Sekundarstufe II

Da die Expert*innen im BMBWF nationale wie internationale Modelle des Ethikunterrichts im Pflichtschulbereich analysiert haben, ist es keineswegs fix, dass jenes Modell, das in der Sekundarstufe II zur Anwendung kam, auch in den anderen Schulformen umgesetzt wird. Kommt dasselbe Modell zum Einsatz, also Ethik als Pflichtgegenstand für alle, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen, so ist die Organisationsform von der 1. bis zur 13. Schulstufe dieselbe. Die Schüler*innen, die Lehrer*innen sowie die Verantwortlichen im Bereich der Schulorganisation könnten sich auf diese Weise auf die Optionalität, die dieser Organisationform inhärent ist, einstellen. Die Schwächen, die diesem Modell anheimgestellt sind, ziehen sich dann aber auch durch alle Schulstufen und -typen. Eine solche Schwäche liegt beispielsweise darin, dass der Ethikunterricht und der Religionsunterricht als in einem Konkurrenzverhältnis zueinanderstehend wahrgenommen werden. Viele Religionslehrer*innen messen nach wie vor den Erfolg oder Misserfolg ihres Engagements daran, wie hoch bzw. gering die Anzahl der Schüler*innen ist, die an ihrem Unterricht teilnehmen. So wie (wissenschaftstheoretisch) Ethik und Religion in keiner Konkurrenz zueinanderstehen, so ist es auch nicht angebracht, den Ethik- und den Religionsunterricht in einem Konkurrenzverhältnis zu denken. Vielmehr müsste sich die Auffassung durchsetzen, dass beide Fächer im Bildungskanon ihre Berechtigung und Notwendigkeit haben. Die Frage ist eben nur, welche Organisationsform geeignet ist, um ethische Bildung gleichermaßen wie religiöse Bildung möglich zu machen.

Eine andere Schwäche des aktuellen Modells (in der Sekundarstufe II) liegt in der administrativen Herausforderung, den Unterricht der vielen unterschiedlichen Religionsgemeinschaften mit dem zusätzlichen Angebot eines Ethikunterrichts zu koordinieren.

Sollte in den Schulversuchen bzw. später im Regelschulwesen ein anderes Modell des Ethikunterrichts im Pflichtschulbereich eingeführt werden, stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die beiden Angebote zueinanderstehen. Welches Vorwissen von Ethik und welche Vorkenntnisse werden generiert? Passt der Ethikunterricht, wie er in der Sekundarstufe II schon etabliert ist, noch in seiner Grundkonzeption zu den Modellen bzw. zu jenem Modell im Pflichtschulbereich?

Da es viele denkbare Modelle einer ethischen Bildung im Pflichtschulbereich gibt (siehe 3.3.1), ist es an dieser Stelle zu vage, vertiefend über eine mögliche Verhältnisbestimmung zum Ethikunterricht in der Sekundarstufe II nachzudenken. Die Hinweise auf die Problematik sollten deutlich machen, dass eine Konzeption des Ethikunterrichts in der Pflichtschule gut durchdacht werden muss und zwar nicht nur innerhalb des Bereichs der Pflichtschule, sondern auch darüber hinaus.

Eine wesentliche Rolle bei der Konzeption eines Ethikunterrichts in der Pflichtschule wird auch die Entwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts spielen. Möglicherweise ergeben sich aus diesen Entwicklungen heraus Perspektiven für den Ethikunterricht.

6. Ethikunterricht in Österreich im Hinblick auf die Entwicklungen des Religionsunterrichts

Wie in 3.3.1 unter ‚Modelle des kooperativ-dialogischen Unterrichtens' angesprochen, gibt es Überlegungen und Projekte, den konfessionellen Religionsunterricht einer konzeptuellen Weiterentwicklung zu unterziehen. Wolfgang Weirer und Agnes Gmoser stellten in ihrem Beitrag *Es muss sich etwas verändern!* (empirisch gestützte) Wahrnehmungen und Perspektiven vor, die zu einer „behutsamen und organischen Weiterentwicklung auf konzeptioneller und organisatorischer Ebene" anregen. „Dabei wird deutlich, dass pluralitätssensible Formen religiöser Bildung auch plurale Organisationsformen benötigen, dass Abstimmungsbedarf auf der Ebene der derzeit 15 beteiligten Kirchen und Religionsgesellschaften gegeben ist und erste Veränderungsschritte auch unter den gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen möglich sind."[29]

Kooperative Unterrichtsformen sehen vor, dass Lehrer*innen unterschiedlicher Konfessionen und teilweise auch Religionen gemeinsam das Fach Religion unterrichten, entweder in Form eines Teamteachings oder in Form eines modularen Hintereinanders des jeweils anderen konfessionell geprägten Unterrichts.

Sollten sich Modelle dieser Art in der österreichischen Schullandschaft durchsetzen, so wäre es denkbar, den Ethikunterricht in diese Kooperation einzubinden. Dass dieses Modell funktionieren kann, zeigen Organisationformen in deutschen Bundesländern. Natürlich müssten im Vorfeld viele Probleme ausgeräumt werden, wie z.B. die Frage nach der Bezeichnung eines solchen Faches, nach der konkreten organisatorisch-administrativen Umsetzung, nach den rechtlichen

29 Gmoser, Agnes / Weirer, Wolfgang: Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung, in: ÖRF 27 (2019) 162.

Rahmenbedingungen (Stichwort ‚Abmeldung'), nach der Konfessionalität des Religionsunterrichts innerhalb eines solchen kooperativ geführten Faches.

Wenn der Schulversuch Ethik in der Sekundarstufe I und in der Primarstufe gemäß dem jetzigen Modell des Unterrichtsfaches Ethik in der Sekundarstufe II eingeführt wird, so ist dies zunächst eine Chance, eine ethische Bildung im Rahmen eines eigenständigen Faches in den Pflichtschulbereich einzubringen. Ein neues Fach entsteht, die Bildungslandschaft wird erweitert und ethisches Denken wird in den Köpfen der Schüler*innen verankert. Allerdings sollten schon jetzt Überlegungen angestellt werden, die über die beiden Schulversuchsdurchgänge (s. 3.3.2) hinausweisen.

7. Fazit und Ausblick

Aus den angestellten Überlegungen geht hervor, dass eine ethische Bildung auch in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I zum Standard gehören sollte. Modelle und Projekte, wie sie vereinzelt angeboten und evaluiert werden, zeigen den Bedarf an diesem Angebot auf und weisen auf ein großes Interesse vonseiten der Bildungseinrichtungen und der Schüler*innen hin. Die Ausrollung eines Schulversuchs in allen Bildungsregionen Österreichs soll gegebenenfalls zu einer Etablierung des Faches Ethik im Pflichtschulbereich führen. Der Flickenteppich der Schulversuche und der angebotenen Fächer im Rahmen der Schulautonomie hätte nach erfolgter Implementierung damit ein Ende. Das Modell des Ethikunterrichts, wie es in der Sekundarstufe II eingeführt wurde, weist aber Schwächen auf, die oben skizziert wurden. Bei einer Einführung dieses Modells im Pflichtschulbereich würden diese Schwächen nicht beseitigt. Andere Modelle einzuführen führt wiederum zu einer enormen Vorarbeit, was die Einführung und Evaluierung von Schulversuchen, das Erstellen von Lehrplänen, die Lehrer*innen-Ausbildung, die Schaffung rechtlicher Rahmenbedingungen etc. betrifft.

Politisch Verantwortliche und Forscher*innen in den einschlägigen Fachrichtungen sollten gemeinsam einen Weg finden, wie ethische Bildung und religiöse Bildung in der schulischen Praxis, mit einem zumutbaren administrativen Aufwand, realisiert und verankert werden können. Modelle des kooperativen Unterrichtens zeigen möglicherweise einen Ausweg auf wie langfristig ethische und religiöse Bildung im Regelschulwesen zusammenspielen könnten.

Wie immer die Zukunft eines Unterrichtsfachs Ethik oder einer ethischen Bildung aussehen wird, ist es notwendig, dass Lehrpersonen rechtzeitig und entsprechend aus- und fortgebildet werden und dass Lehr- und Bildungspläne erstellt

werden, die bei den Vertreter*innen von Interessensgruppen (Religionsgemeinschaften, Kirchen, Weltanschauungen, Bildungsträger etc.) einen weitgehenden Konsens finden. Dieses Mammutprojekt sollte in kleinen Schritten, gestützt durch eine fundierte (empirische) Forschung, zeitnah angegangen werden.

Anton A. Bucher

Religionsunterricht – Ethikunterricht

Mehr Konvergenzen als Divergenzen

Der Autor

Univ.-Prof. Dr. Anton Bucher, Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg, zugleich habilitiert in Erziehungswissenschaft und mitverwendet am Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Univ.-Prof. Dr. Anton Bucher
Paris Lodron Universität Salzburg
Fachbereich Praktische Theologie
Universitätsplatz 1
A-5020 Salzburg
e-mail: antona.bucher@plus.ac.at

Anton A. Bucher

Religionsunterricht – Ethikunterricht

Mehr Konvergenzen als Divergenzen

Abstract

Nach kurzen Skizzen zur konfliktträchtigen Geschichte von Religionsunterricht und Ethikunterricht, in der ersterer oft einen Mehrwert beanspruchte, wird dafür plädiert, die beiden Fächer als gleichwertig nebeneinander zu stellen und die Divergenzen und Konvergenzen herauszuarbeiten. Zu den ersteren zählen insbesondere unterschiedliche rechtliche Regelungen, aber auch, dass katholischer, evangelischer und orthodoxer Religionsunterricht die Themen in einer biblisch-christlichen Perspektive angehen. Doch das impliziert mitnichten, dass Ethik standpunktlos wäre, orientiert er sich doch an den grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten und an der Würde des Menschen. Aufgezeigt werden sodann die vielen Konvergenzen: Mündigkeit, Anknüpfen an der Erfahrungswelt der Schüler*innen, religiöse Themen im Ethikunterricht, ethische Themen im Religionsunterricht. Faktischer Religions- und Ethikunterricht sind oft nicht voneinander zu unterscheiden. Hier wie dort wird viel diskutiert und weniger Leistungsdruck verspürt als in anderen Fächern. Aufgrund dieser großen Schnittmengen wird abschließend dafür plädiert, die Vision eines gemeinsamen Faches „Ethik und Religionen“ für alle Schüler*innen nicht aus den Augen zu verlieren.

Schlagworte

Religionsunterricht – Ethikunterricht – Österreich – ethische Bildung für alle

Anton A. Bucher

Religious education – ethics education

More convergences than divergences

Abstract

After outlining the conflictual history of religious- and ethics education in schools, where mostly the first one claimed some kind of added value, there is a plea for placing both subjects equal to each other and elaborating the divergences and convergences. Among the former there are different legal regulations but also the fact, that catholic, protestant and orthodox religious education address the topics in a biblical christian perspective. However, this does'nt implicate, that ethics would be pointless, since they are oriented towards the fundamental human rights, the right of freedom and towards the dignity of the human being. Thereafter the many convergences are pointed out: fatigue, connecting to the students' world of experience, religious topics in ethics classes, ethical topics in religious classes. Factual religious and ethics classes are often indistinguishable from each other. Here as well as there are a lot of discussions and less performance pressure than in other classes. In conclusion, due to many similarities, it is advocated not to lose sight of the vision of a common class "Ethics and Religions" for all students.

Keywords
religious education – ethics education – Austria – ethical education for all pupils

CC BY NC

1. Religions- und Ethikunterricht: Eine konfliktträchtige Geschichte

Als zu Beginn des Schuljahres 1997/98 in Österreich an insgesamt acht Schulstandorten in der Sekundarstufe 2 versuchsweise mit Ethikunterricht begonnen wurde, war dies dem ORF in der ZIB 2 noch die erste Schlagzeile wert. Denn diesen Schulversuchen, die nicht von oben her angeordnet, sondern von engagierten Lehrer*innen – auch im Fach Religion – von der Basis aus lanciert wurden, war eine langjährige, kulturkämpferisch anmutende Diskussion vorausgegangen. Einen ersten Kulminationspunkt erreichte diese in den 1970er-Jahren, als die Jungsozialist*innen forderten, den konfessionellen Religionsunterricht abzuschaffen und diesen zu ersetzen, sei es durch „Vergleichende Religionsgeschichte und freigeistige Ethik", sei es durch ein Schulfach „Sozialismus".[1] Nachdem sich die Parteispitze der SPÖ am 12.10.1976 klar zum geltenden Bundesgesetz zum Religionsunterricht bekannt hatte, wurde es um diesen, der in breiten Bevölkerungskreisen hohe Akzeptanz genoss und weiterhin genießt, wieder ruhiger.

Erneut flammte die Diskussion um Religions- und Ethikunterricht zu Beginn der 1990er-Jahre auf. Ursächlich waren Transformationen in der sozioreligiösen Landschaft: Der durch zahlreiche Skandale vorangetriebene Plausibilitätsverlust der Kirche; die kontinuierlich ansteigende Anzahl von Schüler*innen, die sich vom Religionsunterricht abmeldeten, speziell an der gymnasialen Oberstufe, was die Frage nach sich zog, wie bei diesen die vom Schulorganisationsgesetz (§ 2) ausdrücklich geforderte Bildung in „sittlichen, religiösen und sozialen Werten" gewährleistet werden soll. Anfänglich war die Kirche entschieden gegen Ethikunterricht: Als der Regensburger Religionspädagoge Ulrich Hemel im Jahr 1991 vorschlug, auch in Österreich Ethikunterricht einzuführen,[2] konterte Christine Mann, die spätere Schulamtsleiterin in Wien, der Zeitpunkt dafür sei in Österreich noch längst nicht gekommen.[3] Pater Gabriel, der zu Beginn der 1990er-Jahre einen Lehrplan für Ethikunterricht entwickelte, der sich an der Menschenrechtserklärung von 1948 orientierte, wurde vom damaligen Wiener Erzbischof Hermann Groër gemaßregelt und aus dem erzbischöflichen Schulamt in den vorzeitigen Ruhestand geschickt.[4] Aber in der denkwürdigen *Schlägler Erklärung* vom

1 Appesbacher, Matthias: Religionsunterricht in der Erzdiözese Salzburg 1969–1985, Salzburg: Otto Mueller 1988, 69f.

2 Vgl. Hemel, Ulrich: Ethikunterricht in der demokratischen Gesellschaft. Eine Stellungnahme aus religionspädagogischer Sicht, in: Christlich-pädagogische Blätter 104 (1991) 57–61.

3 Vgl. Mann, Christine: Ethikunterricht in Österreich? Nüchterne Fakten zur Beruhigung der Diskussion, in: Christlich-pädagogische Blätter 104/2 (1991) 57–66.

4 Vgl. Sonnleitner, Robert: Er hat alles richtig gemacht, in: die Salvatorianer 2 (2019), in: http://www.salvatorianer.at/site/de/home/aktuelles/article/1581.html [abgerufen am 21.04.2022].

18.6.1993 räumten die katholischen Schulamtsleiter ein: „Kirchlicherseits ist daher die Bereitschaft zu einem konstruktiven Dialog in dieser Frage (Ethikunterricht als Ersatzfach für alle Schüler*innen, die an keinem konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen) jederzeit gegeben."[5]

Damit war eine der Voraussetzungen für die im Herbst 1997 aufgenommenen Schulversuche hinsichtlich des Ethikunterrichts geschaffen. In der Folge nahm die Anzahl der Schulversuchsstandorte kontinuierlich zu. Im Schuljahr 1999/2000, als die offizielle Evaluation der Schulversuche vom Institut für Religionspädagogik der Universität Salzburg durchgeführt wurde – mit dem Ergebnis, die bundesweite Implementierung von Ethikunterricht als alternativen Pflichtgegenstand zu empfehlen[6] –, waren es bereits 76 Schulen mit Ethikunterricht und im Schuljahr 2012/13 nicht weniger als 234. Hernach pendelte sich diese Zahl ein und ‚dümpelten' die Schulversuche vor sich hin, immer wieder von Gerüchten beunruhigt, sie würden aufgrund fehlender finanzielle Bedeckbarkeit eingestellt. Doch nach mehr als zwanzig Jahren kündigte im Frühjahr 2019 die türkis-blaue Regierung[7] an, Ethikunterricht solle flächendeckend und in einem Ausmaß von zwei Wochenstunden für diejenigen Schüler*innen in der Sekundarstufe 2 eingerichtet werden, die an keinem Unterricht einer der staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften teilnehmen, was am 20.11.2020 vom Nationalrat beschlossen wurde. Ab diesem Schuljahr (2021/22) wird demnach an 922 Schulstandorten Ethikunterricht erteilt.

Nach dieser in der Tat langwierigen und auch konfliktreichen Geschichte[8] ist es Zeit, Religions- und Ethikunterricht sachlich nebeneinander zu stellen und nach Divergenzen und Konvergenzen zu fragen – und dies in wertschätzender Weise. Insbesondere Interessensvertreter*innen des Religionsunterrichts standen (und stehen) in der Gefahr, gleichsam auf den Ethikunterricht herunterzuschauen. In einem zwischenzeitlich aus dem Internet genommenen offenen Brief an den evangelischen Bischof Michael Bünker forderten Johannes Idinger und Christoph Liebhart von der ARGE Religion der Christlichen Gewerkschafter, nachdem der evangelische Oberhirte für ein flächendeckendes Alternativfach Ethik plädiert hatte, „dass der Primat des Religionsunterrichts vor dem Ethikunterricht

5 Kathpress vom 18.6.1993.

6 Vgl. Bucher, Anton: Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht", Innsbruck: Tyrolia 2001.

7 Mit der Begrifflichkeit ‚türkis-blaue Regierung' ist die österreichische Regierungskoalition zwischen den Parteien ÖVP und FPÖ gemeint, welche im Zeitraum von 18. Dezember 2017 bis 28. Mai 2019 im Amt war.

8 Ausführlicher vgl. Bucher, Anton: Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig, Innsbruck: Tyrolia 2014.

gesetzlich gewahrt“[9] bleiben solle. Konkret verlangten die beiden Verfasser, Religionslehrer*innen sollten zu Schuljahresbeginn zuerst ihren Unterricht präsentieren können, und erst nach Ablauf der Anmeldefrist seien jene Schüler*innen, die nicht an Religion teilnehmen, für Ethikunterricht einzuteilen, wodurch dieser zu einer Restkategorie werde.

Redundant war – und ist teils noch immer – vom ‚Mehrwert‘ des konfessionellen Religionsunterrichts gegenüber dem Ethikunterricht die Rede, was Letzteren in logisch zwingender Weise ‚weniger wert‘ macht. Franz Asanger vom Bischöflichen Schulamt in Linz argumentiert, dieser „Mehrwert“ sei „entwicklungspsychologisch“ (persönliche Beziehungen zu den Schüler*innen), „existenziell“ (auch die großen Sinnfragen), „erkenntnistheoretisch“ (mehrere Perspektiven miteinander verknüpfen), „demokratiepolitisch“ – und dies in einer Institution, die die Demokratisierung beharrlich ablehnte und bis auf den heutigen Tag ihre Amtsträger nicht vom Volk wählen lässt, wie in der Apostelgeschichte (6,5) beschrieben – und nicht zuletzt „interreligiös“ (Dialog der Religionen).[10] Allerdings, auch im Ethikunterricht können verschiedene Perspektiven eingeübt werden, sind persönliche Beziehungen zu den Schüler*innen möglich, und ‚demokratiepolitisch‘ ist die Tradition von Aufklärung und Diskursethik glaubwürdiger als diejenige einer Institution, deren Pontifex Gregor XVI.[11] noch vor nicht zweihundert Jahren verlautbarte, es sei ein „Wahn, einem jeden müsse die Freiheit des Gewissens zugesprochen und sichergestellt werden“[12].

Anstatt Religions- und Ethikunterricht übereinander zu stellen und schlimmstenfalls gegeneinander auszuspielen, sollten die beiden Fächer als gleichwertig und ebenbürtig nebeneinandergestellt werden, ohne dass ihre Spezifika verwässert und ihre Propria eingeebnet werden. Im Folgenden werden zunächst Divergenzen zwischen den beiden Unterrichtsfächern herausgearbeitet (Abschnitt 2.), sodann die Konvergenzen, die gegenüber Ersteren überwiegen (Abschnitt 3.), bevor ein Blick in mögliche Zukunftsszenarien der beiden Fächer gewagt wird (Abschnitt 4.).

---

9 Liebhart, Christoph/Idinger, Johannes: Werteerziehung. Ethik und Religionsunterricht, in: aps 01 (2019) 9–11; ausführlicher: Bucher [Anm. 7], 108f.

10 Asanger, Franz: Vom Mehrwert des konfessionellen Religionsunterrichts, in: https://www.dioezese-linz.at/schulamt/religionsunterricht/mehrwert-ru [abgerufen am 29.04.2022].

11 Es soll erwähnt werden, dass die katholische Kirche mit und nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil eine offenere (allerdings nicht uneingeschränkt offene) Haltung zur Gewissensfreiheit einnimmt, vgl. dazu etwa die Konzilsdokumente *Gaudium et spes* (GS 16) sowie *Dignitatis humanae*.

12 Denzinger, Heinrich: Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen, Freiburg i. Br.: Herder ^{42}2009, 758, Nr. 2730.

2. Divergenzen

Die wohl stärksten Divergenzen zwischen Religions- und Ethikunterricht sind legistischer Art. Maßgeblich für den Religionsunterricht ist das am 13. Juli 1949 beschlossene Religionsunterrichtsgesetz (RelUG), gemäß dem dieser ein „Pflichtgegenstand" ist (§ 1,1), von dem Schüler*innen von den Erziehungsberechtigten abgemeldet werden können, ab dem 14. Lebensjahr aufgrund der Religionsunmündigkeit eigenmächtig (§1,2). Maßgeblich für den Ethikunterricht hingegen ist das 133. Bundesgesetz: Änderung des Schulorganisationsgesetzes und des Land- und forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetzes, das am 15. Dezember 2020 im Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich kundgetan wurde.[13] Demnach ist Ethikunterricht ab der neunten Schulstufe stets im Ausmaß von zwei Wochenstunden zu erteilen. Anders das RelUG § 7,2, gemäß dem Religionsunterricht nur einstündig zu erteilen ist, wenn an diesem in einer Klasse weniger als zehn Schüler*innen teilnehmen, „die zugleich weniger als die Hälfte der Schüler[*innen] dieser Klasse sind". Als Mindestzahl für eine Ethikklasse sind zehn Schüler*innen vorgesehen, die auch aus anderen Klassen der gleichen Schulstufe rekrutiert werden können. Sofern auch so das Soll nicht erreicht wird, können Schüler*innen aus anderen Jahrgangsstufen zusammengezogen werden. Dem gegenüber kann Religionsunterricht – allerdings nur im Ausmaß einer Wochenstunde – angeboten werden, wenn ‚nur' drei Schüler*innen anwesend sind, „die in ihren Klassen jeweils weniger als die Hälfte der Schüler jeder einzelnen Klasse sind" (RelUG § 7a, 3).

Divergent ist auch die Nominierung der Lehrkräfte. Religionslehrer*innen müssen „von der zuständigen kirchlichen (religionsgesellschaftlichen) Behörde als hierzu befähigt und ermächtigt erklärt" werden (RelUG § 7b, 1). Ethiklehrer*innen hingegen werden von den zuständigen Bildungsdirektionen angestellt, wenn sie die dafür erforderliche Qualifikation mitbringen, aktuell noch die an den Pädagogischen Hochschulen angebotene, vier Semester dauernde berufsbegleitende Zusatzausbildung im Ausmaß von 60 ECTS-Punkten, in gut vier Jahren ein an einer Universität abgeschlossenes Lehramtsstudium in Ethik. Religionslehrer*innen können die Missio canonica verlieren, weniger weil sie schlecht unterrichten, sondern „wenn ihre Lebensführung durch ihr Verschulden in offenkundigem Widerspruch zu tragenden Grundsätzen christlicher Lebensgestaltung und/oder Handlungsorientierung steht" – so Abschnitt 7.2.4 der „Rahmenordnung für Reli-

13 Vgl. Änderung des Schulorganisationsgesetzes und des Land- und forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetzes, BGBl. I 133/2020, in: https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2020/133 [abgerufen am 21.04.2022].

gionslehrer der österreichischen Diözesen (c. 804 CIC)."[14] Dies widerfuhr auch der Trierer Religionslehrerin Bianka Hering, die mit ihrem engagierten Unterricht bei den Schüler*innen sehr gut ankam, aber dem damaligen Diözesanbischof Reinhard Marx mitteilte, sie gedenke, ihre Freundin zu heiraten, worauf ihr die Missio entzogen wurde.[15]

Divergent ist auch der ‚Standpunkt' des seinem eigenen Anspruch nach konfessionell geprägten Religionsunterrichts: Die „Orientierung an der biblischen Offenbarung und der kirchlichen Tradition".[16] Die Erfahrungen der Schüler*innen sollen aus der Perspektive des christlichen Glaubens, der in Jesus Christus seine Mitte hat, reflektiert und gedeutet werden. Aus dieser klaren Positionierung darf jedoch mitnichten der Schluss gezogen werden, Ethikunterricht sei standortlos. Dies klang in der kontroversen Diskussion über ihn öfters an, so bei Christine Mann: „Ein neutraler, informationsorientierter Ethikunterricht an Österreichs Schulen wäre dem bewährten Religionsunterricht mit Lehrpersonen, die ihren weltanschaulichen Standort klar deklarieren, unterlegen."[17] Und der Präsident des Steirischen Landesschulrates kritisierte im Jahr 1995, als Ethikunterricht zusehends stärker eingefordert wurde: „Noch ein ‚Fach', in dem möglichst distanziert und wertfrei über Religionen geredet wird, wo alle Religionen als gleich-gültig dargestellt werden, damit sie uns auch wirklich gleichgültig werden, das brauchen wir nicht."[18]

Dem ist entgegenzuhalten, dass sich Ethikunterricht nicht als wertfrei versteht. Der Ethikdidaktiker Bert Unterholzner stellte hier schon 1987 fest: „Ethikunterricht in diesem Sinne bedeutet aber nicht, dass jedem philosophischen Entwurf das gleiche Gewicht beigemessen wird. Kants Gesinnungsethik wird selbstverständlich einen höheren Rang einnehmen als etwa Sartres nihilistischer Existenzialismus. Ethikunterricht ist daher immer mehr als wertfreier Informationsunterricht."[19] Gemäß dem mittlerweile verbindlichen österreichischen Lehrplan ist der Ethikunterricht „den grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten verpflichtet",[20] wie sie im Zuge der Aufklärung der Kirche abgetrotzt werden

14 Österreichische Bischofskonferenz: Rahmenordnung für Religionslehrer der österreichischen Diözesen (c.804 CIC), in: https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2022/01/Rahmenordnung_RL.pdf [abgerufen am 21.04.2022].

15 Vgl. „Scheidungsgrund Hochzeit", in: https://www.volksfreund.de/region/rheinland-pfalz/scheidungsgrund-hochzeit_aid-6524099 [abgerufen am 21.04.2022].

16 Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den vier- und fünfjährigen Oberstufen Allgemeinbildender Höherer Schulen, Wien 2016, 4, Abschnitt 1.1.

17 Kathpress vom 4.3.1997.

18 Sonntagsblatt vom 27.11.1995, 7.

19 Unterholzner, Bert: Zur Praxis des Ethikunterrichts in Bayern, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 29 (1987) 365–368, 365.

20 Bundesgesetzblatt II Nr. 250/2021, vom 7.6.2021, in: https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2021/250 [abgerufen am 21.04.2022].

mussten, nicht nur Religionsfreiheit, sondern auch Presse- und Gewissensfreiheit. Ethikunterricht soll die Fähigkeit und die Bereitschaft der Schüler*innen stärken, „die Würde des Menschen zu achten, Verantwortung für das eigene Leben und Handeln sowie das friedliche Zusammenleben zu übernehmen sowie eine Haltung von Toleranz und Offenheit zu praktizieren".[21] Das sind unmissverständlich klar positionierte Anliegen, die in einer Gesellschaft, die immer wieder durch Korruption erschüttert wird, Minderheiten entwürdigt und von einem tiefen Graben gehässiger Intoleranz gespalten ist, nur zu stärken sind.

Spezifisch für den Religionsunterricht sind auch etliche seiner Ziele, unter anderem „zu einem vertieften Sakramentenverständnis zu gelangen", „mit der Erlösung durch Jesus den Christus vertraut zu werden", „sich mit dem trinitarischen Gott auf der Grundlage der Bibel, insbesondere mit der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus, auseinander zu setzen".[22] Aber etliche Zielformulierungen zum Religionsunterricht könnten ebenso gut in einem Ethiklehrplan stehen, insbesondere „zu ethisch begründeten Urteilen und solidarischem Handeln zu gelangen", wobei solches aus der prophetisch befreienden Kraft der christlichen Botschaft erfolgen soll.

Selbstredend spezifisch für den Religions- und Ethikunterricht sind zahlreiche Inhalte. So für den Religionsunterricht Jesus Christus, die Sakramente, mystische und spirituelle Traditionen, Maria als Frau und Gottesmutter, das Zweite Vatikanische Konzil etc. Inhalte des Ethikunterrichts, die kaum im Religionsunterricht vorkommen, sind unter anderem Strafrecht und Rechtsordnung, Völkerrecht, gesundheitliche Aspekte des Sports, Unternehmensethik, Doping, Pressefreiheit oder digitale Welt. Doch zahlreiche der in beiden Lehrplänen vorgesehenen Inhalte sind sich gleich, was zu den Konvergenzen von Religions- und Ethikunterricht weiterleitet.

3. Konvergenzen

3.1 Konvergenzen in den Zielen und Inhalten

Gemeinsam ist beiden Fächern, dass sie letztlich zu einer besseren Welt beitragen und gewährleisten wollen, dass die im Zielparagraphen 2 des SchOG geforderte Bildung in den „sittlichen, religiösen und sozialen Werten" gewährleistet wird. Im Ethiklehrplan ist ausdrücklich vom „friedlichen Zusammenleben" die

21 Ebd.

22 Lehrplan [Anm. 16], 4, Abschnitt 1.3.

Rede und Religionsunterricht soll „zum Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung ermutigen und befähigen“.[23]

Gemeinsam ist den beiden Fächern zudem, dass sie der Aufklärung verpflichtet sind, auch der Religionsunterricht, nachdem dieser über Jahrhunderte hinweg weniger die Mündigkeit als vielmehr unbedingten Glaubensgehorsam angezielt hatte. Ein Meilenstein war und ist der Beschluss zum Religionsunterricht der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahr 1974, gemäß dem dieses Fach die Schüler*innen auf eine „mündige Glaubensentscheidung“ vorbereiten und „zu persönlicher Entscheidung“ befähigen soll.[24] Der österreichische Lehrplan versteht Religionsunterricht „als Begleitung der Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zum mündigen Erwachsenen“.[25] Und Ethikunterricht soll „zu selbständiger Reflexion über gelingende Lebensgestaltung befähigen“[26] und so gestaltet werden, „dass mehrere wohlbegründete, voneinander abweichende Positionierungen möglich sind“. [27]

Konvergent ist auch, dass beide Fächer konstitutiv bei den Schüler*innen ansetzen. Im Religionsunterricht sollen die „Lebens-, Glaubens- und Welterfahrungen der jungen Männer und Frauen“ reflektiert werden und die Schüler*innen, ihr Leben und ihr Glaube „in der Mitte“ stehen.[28] Und für die Gestaltung von Ethikunterricht sei „an den Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen“.[29] Allerdings wäre es eine verkürzende Nabelschau, wenn bei diesen Erfahrungen, die interindividuell enorm variieren, stehengeblieben würde. Vielmehr sind diese in Religion auf den überlieferten Glauben zu beziehen und in Ethik auf maßgebliche ethische Positionen, wie sie in der Praktischen Philosophie erarbeitet und tradiert wurden. In der Religionsdidaktik wird dies, seit den 1970er-Jahren, als ‚Korrelation‘ bezeichnet, hinter die nicht mehr zurückgegangen werden kann, weil Glaubensweitergabe, wenn sie funktioniert hat, schon immer korrelativ war.[30] Dem Korrelationsprinzip verpflichtet ist – auch wenn es nicht explizit genannt wird – auch der Ethikunterricht, weil sich drei Perspektiven „einander

23 Lehrplan [Anm. 16], 5, Abschnitt 1.4.

24 Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg i.Br. 1976, 139f.

25 Lehrplan [Anm. 14]: 5, Abschnitt 1.5.

26 Ethik LP [Anm. 18]: Bildungs- und Lehraufgabe.

27 Ebd: Didaktische Grundsätze.

28 Lehrplan [Anm. 14]: 4, Abschnitt 1.2.

29 Ethik LP [Anm. 18]: Didaktische Grundsätze.

30 Thuswaldner, Christiane: Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebbar. Wege, Abwege und Perspektiven des Korrelationsprinzips in der Religionspädagogik, Salzburg 2005 (= Dissertation Universität Salzburg).

ergänzen und durchdringen“ sollen: die personale, gesellschaftliche und ideengeschichtliche Perspektive.[31]

Übereinstimmungen – bis in den Wortlaut hinein – bestehen auch bei den in den Fächern angestrebten Kompetenzen der Schüler*innen. Sowohl in Ethik als auch in Religion sollen sie „wahrnehmen“ lernen, desgleichen „kommunizieren“. Was im Ethiklehrplan „analysieren und reflektieren“ lautet, ist für Religion „verstehen und deuten“. Auch streben beide Fächer an, dass der Unterricht in Lebenspraxis einmündet, in Ethik in der Form von „Handlungsentwürfen zu moralischen Problemen“,[32] in Religion als „begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis“.[33]

Zahlreich sind auch die inhaltlichen Konvergenzen. Religionsunterricht erörtert ethische Themen und Ethikunterricht bringt auch die Religionen zur Sprache, sodass auch vorgeschlagen wurde, dieses Fach ‚Ethik und Religionen‘ zu benennen, so vom früheren Bildungssprecher der Grünen, Harald Walser.[34] Im Ethikunterricht ist für den ersten Jahrgang vorgesehen, nicht nur Religion allgemein zu thematisieren, sondern auch die in Österreich ansässigen Religionsgemeinschaften. Die abrahamitischen Religionen, mit einem Fokus auf Glaubensgrundlagen und moralische Richtlinien, wurden ins dritte Semester gelegt, Hinduismus, Buddhismus und Konfuzianismus ins sechste Semester. Für das achte Semester vorgesehen sind Atheismus, Agnostizismus, kritische Religiosität; Esoterik und neue religiöse Bewegungen; Spiritualität. Dies ermöglicht einen hinreichenden Überblick über die einflussreichsten Religionen und die aktuelle Religiosität.

Umgekehrt sind auch im Religionsunterricht ethische Themen zu erörtern. In der neunten Schulstufe ist es ‚Glück‘, das im Zentrum der Nikomachischen Ethik von Aristoteles steht, sowie die ökologische Ethik. Soziale Gerechtigkeit vor Ort und weltweit ist im dritten Semester vorgesehen, desgleichen nicht näher konkretisierte aktuelle ethische Fragen. ‚Würde‘, woran sich der Ethiklehrplan maßgeblich orientiert, kommt im vierten Semester zur Sprache, ebenfalls der verantwortete Umgang mit Leiblichkeit und Geschlechtlichkeit. Ethisch relevant sind, ins sechste Semester platziert, das prophetische Ethos und die katholische Soziallehre, desgleichen persönliche und strukturelle Schuld. So wie der Ethiklehrplan

31 Ethik LP [Anm. 18]: Zentrale fachliche Konzepte.

32 Ebd.: Kompetenzmodell.

33 Lehrplan [Anm. 14]: 6, Abschnitt 3.2.

34 Vgl. Walser, Harald: Ethikunterricht – woran es hakt, in: Der Standard 9. März 2019. https://www.derstandard.at/story/2000099216186/ethikunterricht-woran-es-hakt [abgerufen am 21.04.2022].

religiöse Essentials enthält, sind auch im Religionslehrplan ethische Essentials eingebunden.

Am 7. Juni 2021 luden die Religionsgemeinschaften Österreichs zu einer Pressekonferenz ein, in der sie, in Anwesenheit von Bildungsbundesminister Heinz Faßmann, eine gemeinsame Erklärung abgaben. In den Religionslehrplänen sollen noch mehr ethische Fragen abgebildet werden, um sicherzustellen, dass sich alle Schüler*innen mit ethischen Themen auseinandersetzen können, „egal, ob sie am Ethikunterricht oder am Religionsunterricht teilnehmen. Ethik- und Religionsunterricht werden zum Teil inhaltlich aufeinander abgestimmt“[35]. Auch erklärte das Bildungsministerium die Bereitschaft, Handreichungen zu ethischen Fragen für Religionslehrer*innen zu veröffentlichen.

Zu dieser Initiative dürfte das Volksbegehren ‚Ethikunterricht für alle‘ motiviert haben, das im Jänner 2021, mitten im Lockdown, immerhin 159.979 Unterschriften zusammenbrachte[36] und ein starkes Argument auf seiner Seite hat. Schüler*innen können religiös oder nicht religiös sein und sich in letzterem Falle von einem entsprechenden Unterricht abmelden. Aber es ist nicht möglich, nicht ethisch zu sein. Jeder Mensch ist ein soziales Wesen (Aristoteles) und unvermeidlich in Ethik involviert. Eine im Mai 2020 durchgeführte Umfrage des Gallup-Institutes brachte übrigens zutage, dass 70 Prozent der Österreicher*innen Ethikunterricht für alle Schüler*innen befürworten, gerade einmal 16 Prozent das von der türkis-blauen Regierung umgesetzte Modell (Ethik als Ersatzpflichtgegenstand) unterstützen und die verbleibenden 14 Prozent der Meinung sind, es brauche überhaupt keinen Ethikunterricht.[37] Auch eine im Jahr 2016 in der Bundesrepublik durchgeführte repräsentative Umfrage brachte zutage, dass 69 Prozent grundsätzlich befürworten, es sollte einen gemeinsamen Unterricht zu Werten und Normen geben, in dem Religionen durchaus auch behandelt werden.[38]

3.2 Konvergenzen im Unterrichtsgeschehen

Konvergenzen bestehen auch im faktischen Unterrichtsgeschehen. Im Ethikunterricht wird – was diskursethisch naheliegend ist – sehr viel diskutiert. Von 1.832 Schüler*innen in diesem Fach gaben 51 Prozent an, dies sei ‚in jeder

35 „Ethik- und Religionsunterricht. Gemeinsame Erklärung der Religionsgemeinschaften“, in: https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20210607.html [abgerufen am 21.04.2022].

36 Vgl. Verein Ethik für ALLE: Wo/wie unterschreiben?, in: https://www.ethikfueralle.at/wo-wie-unterstuetzen/ [abgerufen am 21.04.2022].

37 Vgl. Verein Ethik für ALLE: Wie stehen sie zum Ethikunterricht? Eine repräsentative Umfrage, in: https://www.ethikfueralle.at/wp-content/uploads/Umfrage_Zusammenfassung.pdf [abgerufen am 21.04.2022].

38 Vgl. „Mehrheit für Abschaffung des Religionsunterrichts, auch bei Union-Wählern“, in: https://yougov.de/news/2016/09/28/mehrheit-fur-abschaffung-des-religionsunterrichts-/ [abgerufen am 21.04.2022].

Stunde' der Fall, 32 Prozent ‚in den meisten Stunden'.[39] Auch im Religionsunterricht wird die meiste Zeit diskutiert, in der Sicht von 20 Prozent dazu befragter Schüler*innen (N = 3.875) ‚immer', von 29 Prozent ‚in jeder Stunde'.[40] Auch gemäß den Daten von Georg Ritzer, der mit 335 Religionsschüler*innen und 244 Ethikschüler*innen eine Längsschnittstudie durchführte, wird in beiden Fächern gleich oft diskutiert, jedenfalls häufiger als Schreiben, Gruppenarbeiten, Referate und kontemplativ-musische Tätigkeiten wie Zeichnen und Malen.[41]

Sowohl Religions- als auch Ethiklehrer*innen werden nur in ganz vereinzelten Ausnahmefällen als indoktrinierend erlebt. 53 Prozent der 1.832 befragten Ethikschüler*innen hielten dafür, sie könnten der Lehrkraft ‚in jeder Stunde' auch widersprechen.[42] In der gerade erwähnten Befragung der 3.875 Religionsschüler*innen gaben 69 Prozent an, ihr/e Lehrer*in zwinge ihnen ‚nie' seine/ihre Meinung auf, und bloß zwei Prozent ‚immer'. Dieses Ergebnis ist umso mehr hervorzuheben, als ein traditionsreiches Stereotyp zum Religionsunterricht darin besteht, Kinder würden indoktriniert, schlimmstenfalls „mental vergiftet" werden – so der Religionskritiker Richard Dawkins.[43] Aber auch der Ethikunterricht hat mit dem latenten Vorwurf zu rechnen, er könne zu einem Gesinnungsunterricht verkommen. An der parlamentarischen Enquete zur Werteerziehung in Österreich im Mai 2012 äußerte Stefan Petzner vom BZÖ die Befürchtung: „Wir müssen aufpassen, dass der vermeintlich positive Ethikunterricht nicht zu einem staatlich verordneten, politisch beeinflussten Gesinnungsunterricht wird."[44] Doch dem ist entgegenzuhalten, dass sich die überwältigende Mehrheit der Ethikschüler*innen darin unterstützt fühlt, sich eine eigene Meinung zu ethischen Fragen zu bilden, aber auch darin, andere Meinungen zu respektieren, was in einer pluralen Gesellschaft unumgänglich ist.

Sowohl der Religions- als auch der Ethikunterricht haben den Nimbus, ein angenehmes Fach zu sein, in dem man sich vom Stress der Leistungsfächer erholen könne, was 60 Prozent der Ethikschüler*innen bejahten.[45] Drei Viertel der Religionsschüler*innen assoziieren Religionsunterricht mit ‚friedlich', 62 Prozent als

39 Vgl. Bucher [Anm. 7], 80.

40 Vgl. Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart: Kohlhammer 2001, 69.

41 Vgl. Ritzer, Georg: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien: Lit 2010, 140.

42 Vgl. Bucher [Anm. 7], 80.

43 Dawkins, Richard: Der Gotteswahn, Berlin: Ullstein ^{6}2016.

44 „Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft. Parlamentarische Enquete des Nationalrats. 4. Mai 2011 (Stenographisches Protokoll)", in: htttps://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/VER/VER_00006/fname_219130.pdf, 54 [abgerufen am 22.04.2022].

45 Vgl. Bucher [Anm. 7], 82.

‚gerecht' – übrigens deutlich mehr als die Schule als ganze – und 61 Prozent als ‚locker'[46]. Im Ethikunterricht fühlen sich 48 Prozent der Schüler*innen in jeder Lektion wohl, weitere 35 Prozent in den meisten Stunden.[47] Gemeinsam ist den beiden Fächern auch die Gefahr, aufgrund von zu viel Lockerheit bzw. zu wenig Leistungsanforderungen disziplinarisch gestört zu werden, was allemal Gift für den Unterricht und das Lernen ist. Jede*r fünfte Ethikschüler*in erlebt die Lektionen als disziplinarisch häufig gestört, anspruchslos und wenig effizient.[48] Und in der Befragung zum Religionsunterricht bekannten 25 Prozent der Schüler*innen, in jeder Stunde zu stören, und ebenso viele gaben an, dass die Lehrer*innen oftmals „Ruhe" schreien, was in aller Regel nur kurz wirkt.[49] Ganz entscheidend ist, möglichen Disziplinstörungen zuvorzukommen, am probatesten durch einen Unterricht, der Interesse weckt und zahlreiche Aktivitäten ermöglicht.

Faktischer Religions- und Ethikunterricht lassen sich oft gar nicht voneinander unterscheiden. Hier wie dort wird rege diskutiert, werden Schüler*innen ermuntert, ihre eigene Meinung einzubringen, wird darauf verzichtet, zu indoktrinieren, und versucht, ein Klima der Wertschätzung und der Toleranz zu schaffen, ganz davon abgesehen, dass so viele identische Themen behandelt werden. Religions- und Ethikunterricht könnten sich auch deswegen ähnlicher geworden sein, weil Ersterer längst nicht mehr so konfessionell geprägt erteilt wird, wie etliche kirchliche Amtsträger es sich wohl wünschen. Bezeichnend dafür ist der Brief einer 15-jährigen Schülerin, den der damalige Salzburger Weihbischof Andreas Laun im Jahr 2010 auf die Plattform *kath.net* stellte.[50] Die Verfasserin, die anonym bleiben wollte, beklagt sich bitter über ihren Religionsunterricht, den so zu nennen eine „Schande" sei, als „römisch-katholischer" erst recht. „Wir haben ein Buch, in dem wir von der Kirche wenig bis fast nichts lernen. Die meiste Zeit lernt man entweder über andere Religionen oder über Ökumene, aber dabei kommt der katholische Glaube gar nicht vor!"

Ein Einzelfall? Eher nicht. Schon im Jahr 2004 wurden in den Diözesen Salzburg und Linz 757 Religionslehrer*innen nicht nur zu ihrer Befindlichkeit befragt – die übrigens überraschend gut ist –, sondern auch dazu, welche Ziele sie in ihrem Unterricht anstreben.[51] Die höchste Zustimmung erhielt: ‚Mit meinem RU ver-

46 Bucher [Anm. 37], 60.

47 Vgl. Bucher [Anm. 7], 80.

48 Vgl. Bucher [Anm. 7], 83f.

49 Vgl. Bucher [Anm. 37], 71.

50 Laun, Andreas: Diese Bestie ist das Böse, ist der Böse, ist Lüge und Verderben, in kath.net (13.07.2010), in: https://www.kath.net/print/27386 [abgerufen am 21.04.2022].

51 Vgl. Bucher, Anton/Miklas, Helene: Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien: Lit 2005.

folge ich das Ziel, dass die Schüler*innen ihre Fragen, Sorgen und Probleme ansprechen können.' 58 Prozent intendieren dies ‚intensiv', 35 Prozent ‚stark'.[52] Am wenigsten Zuspruch erhielt: ‚Beziehungen zu Heiligen aufbauen': 5 Prozent ‚intensiv', 16 Prozent ‚stark'. Und wie verhält es sich mit ‚Dass die SchülerInnen die Glaubenslehre der Kirche kennenlernen'? Das verfolgen 5 Prozent ‚intensiv', 24 Prozent ‚stark', 49 Prozent ‚mittelmäßig' und 22 Prozent ‚schwach'. Freilich, in der Volksschule wird dieses Ziel stärker angestrebt als an den Gymnasien. Dennoch liegt die Zustimmung zu diesem klassischen Ziel traditioneller Katechese weit hinter derjenigen zu solchen Ambitionen, die auch im Ethikunterricht angestrebt werden, beispielhaft ‚andere Meinungen respektieren' (‚intensiv/stark': 95 Prozent), ‚fähig und bereit werden, sich in ihrer Lebenswelt für Gerechtigkeit und Frieden einzusetzen' (‚intensiv/stark': 87 Prozent).

Wie sehr sich faktischer Religionsunterricht – zumal an der Oberstufe – von der Kirche entfernt hat, räumen auch Verantwortliche der Kirche ein. In einem Beitrag darüber, warum sich so wenige Schüler*innen vom Religionsunterricht abmeldeten – trotz der damals täglich aufgedeckten Missbrauchsskandale –, zitierten die Vorarlberger Nachrichten am 4. November 2011 den Schulamtsleiter Theo Lang so: „Religionslehrer werden nicht mit Kirche identifiziert."[53] Aber: Religionslehrer*innen werden von der Kirche bestellt, können durch sie von ihrer Tätigkeit entbunden werden und absolvieren ein Studium, das von ihr genehmigt werden muss.

4. Wie weiter: Gemeinsam oder getrennt?

Die Implementierung von Ethikunterricht für jene Schüler*innen, die, aus welchen Gründen auch immer, keinen Religionsunterricht besuchen, hat zahlreiche positive Aspekte. Nach 24 Jahren Schulversuch besteht für hunderte von Ethiklehrer*innen Gewissheit, dass sie ihre Tätigkeit fortsetzen können. In diesem Vierteljahrhundert verunsicherte oft das Gerücht, die Schulversuche würden aus finanziellen Gründen eingestellt. In der Sekundarstufe 2 ist es endgültig Vergangenheit, dass Schüler*innen ins Café gehen, während sich ihre Mitschüler*innen mit der Bergpredigt oder dem achtteiligen Pfad im Buddhismus beschäftigen. Abertausende von jungen Österreicher*innen würden sich in den nächsten Jahren nicht mit der goldenen Regel, Gerechtigkeitskonzepten etc. beschäftigen, wenn Ethikunterricht nicht bundesweit eingeführt worden wäre.

52 Ebd. 80f.

53 „Reli-Stunden" erholen sich", in: VOL. Vorarlberg online 4.11.2011, https://www.vol.at/„Reli-stunden"-erholen-sich/3074281 [abgerufen am 29.04.2022].

Aller Voraussicht nach wird die jetzige Regelung von Religions- und Ethikunterricht die nächsten Jahre, möglicherweise sogar Jahrzehnte, halten – erst recht in einem nicht gerade innovationsfreudigen Bildungswesen. Was sich jedoch in den kommenden Jahren weiter verändern wird, ist die sozioreligiöse Landschaft. Die Quote der Katholik*innen wird schon in absehbarer Zeit unter die psychologisch wichtige Marke von 50 Prozent sinken und, wenn weiterhin Skandale wie die Falschaussage des emeritierten Papstes Benedikt XVI. das Vertrauen untergraben, noch zügiger. Zusehends mehr Schüler*innen werden keiner Religionsgemeinschaft mehr angehören und noch mehr junge Menschen als jetzt werden in andere Religionen eingebunden sein, speziell den Islam.

Der Veränderung unterworfen ist auch die politische Landschaft. Es ist nicht prinzipiell auszuschließen, dass jene Partei, die sich stets schützend hinter den Religionsunterricht stellte, die ÖVP, in die Opposition gehen muss. Ein eher linkes Regierungsbündnis könnte, in Zeiten knapper werdenden Finanzen erst recht, die Frage aufwerfen, ob es wirklich opportun ist, für eine Religionsstunde vier Religionslehrer*innen zu bezahlen – katholisch, evangelisch, muslimisch, orthodox – die in ihren Lektionen weitgehend identische Themen zur Sprache bringen, auch das der Gemeinschaft, aber die Klasse dabei zerstückelt. Von daher wirkt es seltsam, wenn behauptet wird, es sei „nur oder hauptsächlich" der konfessionelle Religionsunterricht, „welcher das Zusammenwachsen einer Klasse mit der gleichzeitigen Akzeptanz von Unterschieden ermöglicht und fördert" – so etwa die islamische Religionspädagogin Amena Shakir.[54]

Aus diesen Gründen sollten auch andere mögliche Varianten angedacht werden, wie die religiös-ethische Bildung der nächsten Generationen sichergestellt werden könnte. Ein zukunftsfähiges Modell wurde, in Kooperation der Religionsgemeinschaften mit dem Staat, in der traditionell katholischen Zentralschweiz entwickelt und im Jahr 2006 an den Pflichtschulen eingeführt. Es handelt sich um das Unterrichtsfach ‚Ethik und Religion', das deshalb als notwendig erachtet wird, weil „ethische und religiöse Fragestellungen […] [als] unverzichtbare Teile des allgemeinen Bildungsauftrags der Schule" gesehen werden.[55] Dieses Fach wird, weil seine Inhalte alle Schüler*innen angehen, im ganzen Klassenverband erteilt und ist nicht konfessionell gebunden. Angezielt werden Werthaltungen wie folgende: „Die Kinder betrachten jeden Menschen als gleich wertvolle, einmalige und entwicklungsfähige Person […] orientieren sich an philosophischen, ethi-

54 Shakir, Amena: Die Bedeutung des konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule – eine islamische Perspektive, in: Hafez, Farin/Shakir, Amena (Hg.): Religionsunterricht und säkularer Staat, Berlin: Frank & Timme 2012, 111–128, 112.

55 Lehrplan Ethik und Religion für das 1.–6. Schuljahr, Luzern: 2005, 3, in: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/2020/787748218_2005_A.pdf?sequence=2 [abgerufen am 21.04.2022].

schen und religiösen Grundwerten und Grundnormen."[56] Auch in Österreich gab und gibt es Stimmen, die absolut Vergleichbares forderten, so der frühere Bildungssprecher der Grünen Harald Walser an der Parlamentarischen Enquete über Werteerziehung im Mai 2012: „Der Religionsunterricht in der Praxis entwickelt sich schon längst in Richtung eines allgemeinen Unterrichts. Nehmen wir das als Staat zur Kenntnis und versuchen wir hier nicht gegen die Religionsgemeinschaften und die Kirchen, sondern mit ihnen eine Lösung herbeizuführen, an deren Schluss allerdings klar das Ziel stehen muss: Wir wollen einen einheitlichen Ethik- und Religionenunterricht, und wir wollen den konfessionellen Religionsunterricht in der Schule durchaus als Möglichkeit, aber eben nicht als Verpflichtung."[57]

Ein solches gemeinsames Fach wäre auf Dauer wesentlich kostengünstiger und würde stärker garantieren, dass Religion und Ethik nicht aus der Schule herauskatapultiert werden, was eine enorme Verarmung wäre.

56 Ebd. 6.

57 „Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft. Parlamentarische Enquete des Nationalrats. 4. Mai 2011 (Stenographisches Protokoll)", in: htttps://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/VER/VER_00006/fname_219130.pdf [abgerufen am 21.04.2022].

Hans-Bernhard Petermann

Religiöse Bildung im Philosophie-/ Ethik-Unterricht

Der Autor

Dr. Hans-Bernhard Petermann, Philosoph (MA/Mag.) – Pädagoge/Bildungswissenschaftler (Dr.paed) – Theologe (Dipl.Theol), 43 Jahren Schuldienst (1976-1997) und Hochschullehre an der PH Heidelberg (1997-2019) im Fach Philosophie. (Arbeits- u. Forschung-Schwerpunkte: Didaktik der Philosophie und Ethik, Philosophieren mit Kindern, Religionsphilosophie, Bildung und Interdisziplinarität; umfangreiche wissenschaftliche u. fachdidaktische Veröffentlichungen: https://hb-petermann.de); seit 2019 als Pensionär tätig durch Vorträge, Seminare, Veröffentlichungen, vorrangig zur Sprach- und Leseförderung (www.leseleben.de).

Dr. Hans-Bernhard Petermann
AOR a.D., ehem. Pädagogische Hochschule Heidelberg
Häusserstraße 28
D-69120 Heidelberg
e-mail: hbpetermann@web.de

Hans-Bernhard Petermann

Religiöse Bildung im Philosophie-/ Ethik-Unterricht

Abstract

Religion ist elementares Thema auch im Ethikunterricht, jedoch in philosophischer Perspektive. Diese These wird erarbeitet durch kritische Auseinandersetzung mit deutschen Bildungsplänen und Unterrichtswerken und mit den Lehrplänen des neu eingeführten Ethikunterrichts in Österreich. Begründet wird die These mit Erläuterung eines philosophischen Begriffs von Religion. Im letzten Teil wird sie entfaltet durch eine Didaktik des Religiösen im Rahmen schulischer Bildung. Es geht dabei um vier Elemente: Sensibilisierung für das Religiöse, Verständigung über religiöse Sprache, religionskundliches Basiswissen, Bildung zu je persönlich reflektierter Religiosität.

Schlagworte

Religiöse Bildung – Ethik als Teil der Philosophie – Religionsphilosophie

CC BY NC

Hans-Bernhard Petermann

Religious Education in instruction of philosophy

Abstract

Religion is an elementary topic also in ethics lessons, but in a philosophical perspective. This thesis is developed by critically examining german educational plans and textbooks and the curricula of the newly introduced ethics education in Austria. The thesis is substantiated with an explanation of a philosophical concept of religion. In the last part it is developed by a didactics of the religious in the context of school education: It is about four elements: sensitization for the religious, understanding of religious language, basic knowledge of religion, education to personally reflected religiosity.

Keywords
religious education – ethics as a part of philosophy – philosophy of religion

CC BY NC

Ist Religion ein elementares Thema auch im Fach Ethik? Ja, aber in philosophischer Ausrichtung – so die These des vorliegenden Beitrags. Damit wird eine bloß auf Wertevermittlung fokussierte Thematisierung von Religion zurückgewiesen wie auch eine rein religionskundlich informierende. Zentrum einer philosophischen Auseinandersetzung ist vielmehr das, was in den verschiedenen religiösen Formen und Elementen eigentlich Religion ist; genauer: Was ist das Religiöse in den tradierten Religionen, in ihren Sinngehalten, in ihren Moralvorstellungen, in ihren Riten und gelebten Verhaltensweisen, und was ist überhaupt Religion? Die Gründe für und die Konsequenzen aus dieser These werden in meinem Beitrag erläutert und zur Diskussion gestellt.[1]

1. Kritische Anmerkungen zur Konzeption der Unterrichtsfächer Religion und Ethik

Mein Beitrag ist eingebunden in die Diskussion um das neue Pflichtfach Ethik in Österreich. Vor Einlassung auf mein eigentliches Thema, warum und mit welchem Sinn religiöse Bildung im Fach Ethik Inhalt sein sollte, sind darum einige Anmerkungen zu machen zur Problematik der neuen Situation eines zum Fach Religion auch in Konkurrenz tretenden Fachs Ethik:

1. Zunächst ist es unzweifelhaft, dass mit dem EthU nicht ein gegenüber dem RU[2] ganz anders ausgerichtetes Fach eingerichtet worden ist. Das ist vielmehr dem *demografischen Wandel* geschuldet: In den meisten mitteleuropäischen Ländern nimmt die Zahl der Nichtreligiösen bzw. Konfessionslosen in den letzten Jahrzehnten ständig zu, liegt bei Jugendlichen oft über 50 %.[3] Für sie kann der traditionell konfessionell gebundene RU trotz vielfacher konzeptioneller Neuausrichtungen[4] nicht mehr selbstverständlich zum schulischen Fächerkanon gehören. Ein Ersatz- bzw. Alternativangebot musste gefunden werden, auch in Österreich, das Fach Ethik.[5]

---

1 Der vorliegende Beitrag greift diverse frühere Veröffentlichungen auf, vor allem Petermann, Hans-Bernhard: Religion als Thema im Philosophie- und Ethik-Unterricht, in: Schröder, Bernd / Emmelmann, Moritz (Hg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen: V&R 2018, 129–143.

2 ‚RU' und ‚EthU' nachfolgend als die (üblichen) Abkürzungen für ‚Religionsunterricht' bzw. ‚Ethikunterricht'.

3 Vgl. dazu die diversen bekannten statistischen wie auch qualitativen Erhebungen zu Religionszugehörigkeit, für die aktuelle Lage in Österreich mit Belegen kurz zusammengefasst im Beitrag Boehme, Katja / Petermann, Hans-Bernhard im vorliegenden Heft zu Interreligiösem Begegnungslernen.

4 Vgl. bereits die Bemerkung des sog. Synodenbeschlusses: „Dem sich als ungläubig betrachtenden Schüler, der sich vom Religionsunterricht nicht abmeldet, ist im Religionsunterricht Gelegenheit gegeben, durch die Auseinandersetzung mit der Gegenposition den eigenen Standort klarer zu erkennen oder auch zu revidieren." (Gemeinsame Synode der Bistümer der BRD: Der Religionsunterricht in der Schule, Würzburg 1974, Abschn.2.5.1). – Vgl. ebenfalls: EKD: Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, bes. 30f.

5 Geschichte und Hintergründe der Einführung von Ethik als Alternativfach für Religion in Deutschland habe ich genauer skizziert u.a. im Beitrag Petermann 2018 [Anm. 1], 130–133.

2. Unter dem Titel *Ethikunterricht* verstehe ich nachfolgend alle seit Ende der 1970er Jahre zunächst in den einzelnen deutschen Bundesländern unter unterschiedlichen Namen entstandenen Alternativfächer zum konfessionellen RU.[6] In Deutschland ist der EthU heute weithin etabliert; in vielen Regionen besucht ihn sogar die Mehrzahl der Schüler*innen.[7] Gleichwohl leidet der EthU nach wie vor an dem Makel, nur Ersatzfach gegenüber dem verfassungsrechtlich verankerten[8] RU zu sein, mit wichtigen Konsequenzen und Problemen vor allem für das Verhältnis von EthU und RU: Im Unterschied zum RU, der konfessionell und in inhaltlicher Verantwortung durch die Religionsgemeinschaften ausgerichtet ist, kann der EthU nur bekenntnisneutral und in staatlicher Verantwortung unterrichtet werden. Das führt zu der Ambivalenz, den EthU einerseits zu konzentrieren auf eine Schüler*innen nicht beeinflussende ‚neutrale' Information zu Lebensformen und Moralvorstellungen; andererseits kann sich der EthU nicht dispensieren von der grundsätzlichen mit schulischer Bildung verbundenen Orientierungsleistung auch zu Fragen konkreter persönlicher Lebensgestaltung, religiöse Orientierung eingeschlossen.[9]

3. Mit dem Status als Alternativfach wird auch die *inhaltliche Konzeption* des EthU zum Problem. Im fachdidaktischen Diskurs herrscht heute Einigkeit, dass die Leitdisziplin für den EthU die Philosophie ist. Sein Ziel ist primär die Herausforderung zum Philosophieren, konkreter, selber zu denken, dialogisch

6 Die deutschen Bundesländer Bayern und Rheinland-Pfalz machten über ihre Schulgesetze 1972 den Anfang unter dem Titel ‚Ethik', der von vielen anderen Bundesländern übernommen wurden; Niedersachsen entschloss sich zu ‚Werte und Normen' (ursprünglich ‚Religionskunde'), Nordrhein-Westfalen zu ‚Praktische Philosophie'; nach der Wende wartete Brandenburg mit dem interessanten Titel ‚LER' auf (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde). Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern installierten das Fach ‚Philosophieren mit Kindern', Hamburg und Bremen ‚Philosophie'. – Über Geschichte, Verteilung und Problematik des EthU in Deutschland gibt ausführlich Auskunft: Fachverband Ethik: Denkschrift zum Ethikunterricht 2016, in: http://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/daten_bundesverband/dateien/Grundlagentexte/Denkschrift_zum_Ethikunterricht_2016-k_2_c_1_.pdf [abgerufen am 31.12.2021]. – Zu Geschichte und Konzeption von Ethikunterricht in Österreich ist einschlägig die Studie: Bucher, Anton A.: Der Ethikunterricht in Österreich, Innsbruck: Tyrolia 2014.

7 Das schließt die in Anm. 6 genannten Fächer mit dem Titel ‚Philosophie' ein. Unabhängig davon gab es in einigen deutschen Bundesländern, etwa in Baden-Württemberg, vor allem aber in NRW, lange vor Einführung des EthU Philosophie als Fach in der gymn. Oberstufe. EthU ist freilich auch 2022 (noch) nicht in allen deutschen Bundesländern für alle Klassenstufen eingeführt.

8 In Deutschland gilt das in Berufung auf das Grundgesetz Art.7 (3).

9 Exemplarisch zu dieser Problematik heißt es etwa in § 100a des SchulG BaWü: „Ethikunterricht dient der Erziehung der Schüler zu verantwortungs- und wertbewusstem Verhalten. Sein Inhalt orientiert sich an den Wertvorstellungen und den allgemeinen ethischen Grundsätzen, wie sie in Verfassung und im Erziehungs- und Bildungsauftrag des § 1 niedergelegt sind. Der Unterricht soll diese Vorstellungen und Grundsätze vermitteln sowie Zugang zu philosophischen und religionskundlichen Fragestellungen eröffnen." – Zur Problematik der verfassungsrechtlichen Stellung von EthU orientiert grundlegend und knapp: Petermann, Hans-Bernhard: Bildung, Religion, Säkularität – Zur Einführung, in: Hailer, Martin / Petermann, Hans-Bernhard / Stettberger, Herbert (Hg.): Bildung – Säkularität – Religion, Heidelberg: Mattes 2013, 11–23. – Vgl. auch Thomas, Philipp: Für einen sinnorientierenden Philosophieunterricht. Drei fachdidaktische Kompetenzen, Tübingen 2014 (= Skriptum Philosophisches Seminar), in: https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/56357/Sinnorientierender%20Philosophieunterricht.%20Drei%20fachdidaktische%20Kompetenzen.pdf?sequence=1 [abgerufen am 31.12.2021].

zu denken, begrifflich klar, reflektiert und stimmig zu denken.[10] Unter diesen Denkformen ist auch Religion Thema im EthU und sollte daher nicht reduziert werden auf eine gegenüber dem RU alternative Sittlichkeitslehre.[11] – In einem philosophisch orientierten EthU ist zudem das gesamte Panorama philosophischer Fragen Thema, mit Kant sind das die epistemologische Frage „Was kann ich wissen?", die ethische „Was soll ich tun?" und die transzendierende „Was darf ich hoffen?", zusammengebunden in der anthropologischen „Was [überhaupt] ist der Mensch?".[12] Die Frage nach Religion, im Kant'schen Schema der dritten Frage zuzuordnen, ist im EthU insofern nur eine unter vielen. Und auch bei religionskundlichen Elementen ist unter philosophischer Perspektive nur von Interesse, was in den vielen Formen, Ebenen, Dimensionen, Phänomenen und Ausprägungen von Religion eigentlich das spezifisch Religiöse ist. Diese grundlegende sokratische Perspektive des *ti estin* (was ist etwas eigentlich) gilt im Übrigen ebenso für die Fragen nach Erkenntnis, Moral oder Menschsein.[13]

4. Manche österreichische Religionsvertreter scheinen im neuen EthU für den traditionellen RU keine *Konkurrenz* zu sehen, im Gegenteil, der EthU werte den RU sogar auf, zumal dieser in Alternative zum philosophisch ausgerichteten EthU seinerseits kompetent ‚ethische Fragen' zur Auseinandersetzung bringe.[14] Mit solchen Überlegungen stellen sich freilich für die Zukunft des RU weitere nicht unproblematische *Herausforderungen*:

---

10 Vgl. Kant, Immanuel. Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Königsberg 1798, A 167, (hier zit. nach Werke Bd.VI, hg. Weischedel). – Zur genaueren didaktischen Auslegung dieser ‚Vorschriften' des Philosophierens vgl. Petermann, Hans-Bernhard: Vom Staunen zum Denken. Philosophieren fördert Lesekompetenz, 2013, in: http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HBP_2013_VomStaunenzumDenken.pdf [abgerufen am 31.12.2021].

11 Zu diesem Anspruch philosophisch geprägter Bildung vgl. auch Petermann, Hans-Bernhard: Art. Philosophie / Philosophische Bildung, in: WiReLex 2017 – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, in: https://hb-petermann.de/wp-content/uploads/2020/04/Petermann-2017_PHILOSOPHIE_philosophische_BILDUNG__WiReLex.pdf [abgerufen am 31.12.2021].

12 Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, Königsberg ^{2}1787, B 833 (hier zit. nach Werke Bd.III, hg. Weischedel).

13 Zur Erläuterung: Auch die Kant'sche Frage ‚Was kann ich wissen' fragt nicht nach Inhalten des Wissens, sondern nach Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen, sich wissend zu Welt, zu sich selbst, zu Anderen zu verhalten. Ebenso ist Anliegen der Frage ‚Was soll ich tun' nicht die Vermittlung eines Kanons inhaltlicher Normen, gar die Einbindung in eine real vorfindliche Moral, sondern das Gewahrwerden von Moralität als grundlegender Dimension von Menschsein sowie von daher die Auseinandersetzung mit bzw. Reflexion auf Formen moralisch verantwortbarer (und auch unverantwortlicher) Lebensführung; auch deshalb nennt das Schulfach sich in Deutschland ‚Ethik-Unterricht', nicht ‚Moral-Unterweisung'. Das setzt freilich voraus, dass Ethik als Reflexion von Moral nicht möglich ist ohne Einbindung in den Kontext elementarer anthropologischer Fragen, einschließlich der Reflexion von Formen menschlicher Wahrnehmung, Erkenntnis, Sprache, des Denkens, Verstehens, Urteilens, Handelns und auch Transzendierens (etwa in Bereichen der Geschichte, der Kunst, auch der Religion). Dieser elementare und quasi metakritische und reflexive Bezug auf alle möglichen Themen bringt im Übrigen auch die asymmetrische Rolle von EthU im Verhältnis zum RU wie auch im Gesamt der schulischen Fächer besser zum Ausdruck als die missverständliche Fixierung auf konfessionelle Neutralität.

14 Vgl. dazu die Pressenachricht vom Juni 2021: https://www.vienna.at/ethikunterricht-kuenftig-auch-im-religionsunterricht/7012459 [abgerufen am 31.12. 2021]. – Vgl. auch den bereits vor 20 Jahren erstellten Evaluationsbericht von Bucher, Anton A: Ethikunterricht in Österreich, in: https://www.sbg.ac.at/pth/people/bucher/evaluation.htm [abgerufen am 31.12.2021], ausführlicher vgl. Bucher 2014 [Anm. 6].

- Deuten solche Einlassungen an, dass der RU angesichts steigender Zustimmung für den EthU seine traditionelle konfessionelle Bindung zunehmend zurückstellt zugunsten eines allgemeiner (und für alle Schüler*innen) *lebenskundlich* und werteorientierend ausgerichteten Fachs?[15]

- In welcher Perspektive kann und sollte konfessioneller RU *ethische Fragen* thematisieren: Geht es um Vermittlung spezifisch religiös begründeter Moral, oder soll man sich auch mit der Frage, was Moral grundsätzlich ist, auseinandersetzen, einer Frage, die den Rahmen eines bekenntnisorientierten Fachs sprengt und zudem originär und kompetenter in der Philosophie zuhause ist?[16]

- Wie kann und sollte der RU die Frage nach *Religion* und Religiosität als speziell religionsunterrichtliche gegenüber der ethikunterrichtlichen Thematisierung als allgemeinen Bildungsauftrag geltend machen?

2. Religion als Thema im Ethik-Unterricht – eine Bestandsaufnahme

Auf Grundlage der skizzierten Konzeption von EthU wird auch Religion in recht unterschiedlicher Weise im EthU thematisiert. Dazu seien als Hintergrund der Diskussion um das Fach Ethik in Österreich zunächst einige Tendenzen aus unterschiedlichen deutschen Bildungsplänen und Unterrichtswerken stichpunktartig erläutert:

Zu erinnern ist vorab an den Streit um die Benennung des ‚R' im *Brandenburgischen* Fach LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde)[17]: Das ‚R' stand anfangs relativ offen für ‚Religion' im Sinne einer die Ebene des Religiösen auch als Sinnorientierung einschließenden Zielsetzung. Als Antwort auf die Pluralität religiöser Verortungen favorisierte man dann kurzzeitig den Titel ‚Religionen'. Um aber kirchlichen Einsprüchen gegen die Vermittlung originär religiöser Inhalte durch staatlich verantwortete Bildung zu begegnen[18] und somit auch den

15 Manche religionsdidaktischen Einlassungen sind zumindest als Öffnung in diese Richtung zu lesen, vgl. etwa den Untertitel und manche Ausführungen in der EKD-Denkschrift 2014 [Anm. 4]. Auch diverse RU-Bildungspläne legen eine Lesart nahe, wonach nicht mehr allein spezifisch Religiöses, sondern zunehmend, z.T. vorrangig allgemeine anthropologische und aktuelle Fragen der Lebensführung zum Thema gemacht werden.

16 Vgl. oben [Anm. 13.] – Zum speziellen Problem einer Thematisierung von Moral und Ethik in theologischer und religionsunterrichtlicher bzw. in philosophischer und ethikunterrichtlicher Perspektive vgl. Petermann, Hans-Bernhard: Religiöse Moral und theologische Ethik. Zum Problem moralischer Orientierung durch Religion, in: Hailer u.a. 2013 [Anm. 9], 201–222.

17 Vgl. dazu ausführlich inkl. detailliertere Literaturverweise: Petermann, Hans-Bernhard: Religion zur Erfahrung bringen. Bausteine einer Didaktik des Religiösen, Heidelberg: Helios 2003, 411–427.

18 Dabei ist zu bedenken, dass LER nicht als Alternativfach zu Religion eingeführt wurde, sondern gegen erhebliche Klagen seitens der Kirchen als i.d.R. für alle Schüler*innen verbindliches Fach, dem gegenüber RU nur zusätzlich auf freiwilliger Ebene in Schulräumen angeboten wird.

bekenntnisneutralen Anspruch von LER zu betonen, entschloss man sich 1996 zu ‚Religionskunde'. Diese (auch andere Ethik-Pläne tragende) Konzeption zog und zieht sich bis heute die Kritik zu, Religion bloß einseitig religionskundlich und unter historischen, soziologischen und psychosozialen Gesichtspunkten zu thematisieren.[19]

Auch der an Schulen in Deutschland *real praktizierte* EthU war in den ersten gut 25 Jahren (und ist es oft auch heute noch) zum Thema Religion mehr oder weniger rein religionskundlich-informativ ausgerichtet auf Kenntnisse zur Geschichte der großen Religionen (unter Einbezug der östlichen Religionen) zu ihren Gottesbildern, wichtigen Riten, vor allem ihren jeweiligen Moralvorstellungen, ggf. auch kritisch im Vergleich zu alternativen Weltanschauungen. Exemplarisch dafür mag die vielerorts geübte Praxis stehen, in Klasse 8 beim Thema Islam die nächste Moschee zu besuchen, wo man über den Aufbau des Gebäudes, die vorbereitenden Waschungen oder die Gebetshaltungen informiert wurde, dann die sog. fünf Säulen durchzunehmen und darüber schließlich eine Klassenarbeit schreiben zu lassen. Einlassungen auf den tieferen religiösen Sinn solcher Phänomene bleiben dabei außer Betracht.

Selten wurde hingegen in früheren Unterrichtswerken über kulturelle und historische Phänomene hinaus aus philosophischer Perspektive das *spezifisch Religiöse* in Religionen und in ihren religiösen Vollzügen und Verhaltensweisen angesprochen. Ausnahmen bilden die Doppelseite zum Thema „Transzendenz" im seinerzeit weit verbreiteten Cornelsen-Werk ‚Ethik 9/10'[20] sowie das ganz unter dem Stichwort „Sinnsuche" komponierte Religionskapitel aus ‚Ich bin gefragt. 9/10'[21] oder das Kapitel „Religion – was ist das?" im Cornelsen-Nachfolgeband ‚Abenteuer Mensch sein. 9/10'[22].

Einige neuere Bildungspläne scheinen den Blick auf Religion insofern erweitern zu wollen, als neben Religionen auch nichtreligiöse *Weltanschauungen* thematisiert werden. So lautet etwa das größere Themenfeld in Hessen (2011) „Religio-

19 Interessant ist in diesem Zusammenhang ein damaliger quasi entgegenlaufender Vorwurf seitens der Philosophie, durch den Einbau des ‚L' (Lebensgestaltung) gerate LER in die Gefahr eines therapeutisierenden Unterrichts, womit die spezifisch philosophisch-kritische Perspektive verloren gehe.

20 Vgl. Brüning, Barbara u.a. (Hg.): Ethik 9/10 Berlin: Cornelsen 2006, 108f.

21 Vgl. Wilke, Ursula (Hg.): Ich bin gefragt. 9/10, Berlin: Volk und Wissen 2001, 132–165. – Die Konzeption dieses Kapitels hat der Autor Petermann maßgeblich mitgestaltet.

22 Vgl. Henke, Roland / Sewing, Eva-Maria (Hg.): Abenteuer Mensch sein, Berlin: Cornelsen 2008, 104–123. – Auch bei diesem Kapitel hat der Autor Petermann entscheidend mitgewirkt, vor allem im religionsphilosophischen Abschnitt „Der Anspruch von Religion" (110–115); vgl. dazu auch die kommentierenden Lehrer-Handreichungen. – Nicht verschwiegen werden sollte in diesem Zusammenhang, dass die Thematisierung von Religion als Anspruch und persönlich prägender Religiosität bei vielen Ethik-Lehrkräften Skepsis auslöst, damit Schüler*innen unzulässig zu beeinflussen; vgl. dazu unten im Kap. 4 die Punkte (1) und (4).

nen, Weltbilder und Kulturen".[23] Eingeschliffen wird dabei jedoch die Differenz von Religion, Weltanschauung und Kultur.[24]

Zur Klärung der im EthU angestrebten Kompetenzen lohnt ein genauerer Blick nach *Baden-Württemberg*, das 2016 für alle Schulstufen neue Bildungspläne eingeführt hat. Für die Sek I wird Religion unter dem Titel „Glauben und Ethos" verhandelt[25], in einer ersten Perspektive „Glaubensgrundsätze und Achtung des Religiösen"[26], in einer zweiten „Ethisch-moralische Werte und Glaubensgrundsätze". Für Klasse 9 sollen die Schüler*innen „verschiedene Erscheinungs- und Ausdrucksformen des Religiösen sowie deren *kulturelle* Bedeutung darstellen. Sie können die drei monotheistischen Weltreligionen in Grundzügen *vergleichen*. Sie können Toleranz gegenüber religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen und ihre Grenzen im Kontext von Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung *erörtern*" [Hervorh. hbp]. Grundlagen, durch die ein solcher Vergleich, gar eine Erörterung möglich wären, werden in den Ausführungen nicht genannt, ebenso wenig für die Ziele für Klasse 10, wonach die Schüler*innen „den ethischen Gehalt von Religionen (unter anderem dem Judentum, Christentum und Islam) herausarbeiten, vergleichen und diskutieren [können]. Sie können sich mit religiösen Erscheinungsformen auseinandersetzen und die Bedeutung der Goldenen Regel erläutern." Von einer Einlassung auf das spezifisch Religiöse in Religionen ist weder hier noch da die Rede; offenkundig wird auch hier die Thematisierung von Religion auf Moralvorstellungen und kulturelle Aspekte reduziert.[27]

Auch das *niedersächsische* Fach ‚Werte und Normen' muss sich zumindest vom Titel her die Kritik einhandeln, dass Religion vorrangig unter Untersuchung geltender Moral- und Wertvorstellungen verhandelt wird. Doch immerhin wird zuletzt neben der Religionswissenschaft an erster Stelle explizit die Philosophie als Leitdisziplin genannt.[28] Und man liest weiter: „Durch den Kompetenzbereich ‚Fragen

23 Hessisches Kultusministerium (Hg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Ethik, Wiesbaden 2011, 19. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_ethik_realschule.pdf.

24 So auch in der in Anm. 4 genannten Denkschrift, wenn auf S. 36 „gleiche Information zu Religionen und Weltanschauungen" gefordert wird. – Andernorts und in anderen europäischen Ländern gibt es sogar Tendenzen, Nichtreligiöse oder Atheisten als den Religionsgemeinschaften gleichgestellte Weltanschauungsgemeinschaften aufzufassen, sogar in einem Kinderbuch, das „Religionsfreie" fälschlich als eine der „Glaubensgruppen" (sic!) in Deutschland vorstellt (Schädlich, Susan: Woran Menschen glauben, Hamburg: Carlsen 2017).

25 Auch dies in einer bedenklichen Verwechslung von Glauben und Weltanschauung: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan 2016. Ethik, in: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_ETH.pdf. [abgerufen am 31.12.2021], 27f., 42f.

26 Für dieses und die in diesem Absatz folgenden Zitate: ebd.

27 Grundsätzlich, auch mit Verweisen auf weitere Hintergrundliteratur, zum Verlust des Philosophischen im philosophisch ausgerichteten Ethikunterricht: Kirschner, Anne / Petermann, Hans-Bernhard: Zur „Philosophie" einer Ethik ohne Philosophie. Kritische Rückfragen an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016, in: Pädagogische Korrespondenz 56 (2017) 37–63.

28 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Werte und Normen. Kerncurriculum für das Gymnasium Jahrgänge 5–10, Hannover 2017, 8.

nach Orientierungsmöglichkeiten' gelangen die Schülerinnen und Schüler somit zu religionskundlichen Kenntnissen *und* [Hervorh. hbp] zu einer eigenständigen wie nachdenklichen Auseinandersetzung mit religiös bzw. weltanschaulich begründeten Entwürfen von Lebenssinn und Lebensgestaltung."[29]

Auch den Anspruch von Religion und implizit einen Begriff von Religion beziehen aus philosophischer Sicht die Philosophie-Bildungspläne in *Hamburg* und *Berlin* ein: In Hamburg wird 2017 im „Arbeitsbereich Metaphysik" zunächst nicht nur thematisch klar zwischen Glück und Sinn unterschieden, sondern die über Glücksempfinden oder Glückszustände wie auch über die epistemologische Ebene hinaus reichende Sinnfrage explizit mit der religionsphilosophischen Frage verbunden: „Welche Rolle spielt der Glaube bei der Sinnsuche des Menschen? Was ist Religion?"[30] Der Rahmenlehrplan 2017 in Berlin greift Religion im sechsten Themenfeld auf unter dem Titel „Worauf kann ich vertrauen? – Wissen und Glauben"; dabei seien Fragen zu verhandeln nach „Sinn des Lebens, Hoffnung und Vertrauen, Wissen und Wahrheit, Sterben und Tod, Religiöser Glaube"; sie sprechen über eine rein religionskundliche Ebene hinaus „existenzielle Fragen" in philosophischer Perspektive an.[31]

Wenn wir nun vor dem Hintergrund der Entwicklung in Deutschland in die aktuell vorliegenden Lehrpläne für Ethik in *Österreich*[32] schauen, sind ungeachtet ihrer realen Umsetzung auch hier aus philosophischer Sicht kritische Bemerkungen angebracht:

Konzeptionell zunächst wird gegenüber früheren Entwürfen zwar deutlich die *Philosophie* als „Grundlagenwissenschaft" betont, doch sowohl in der Skizze der Bildungsaufgabe als auch in der Aufzählung der einzelnen ‚Lehrstoffe' wird der philosophische Charakter des Fachs Ethik nicht recht deutlich. Gewiss fallen Worte wie „begründetes Argumentieren und Reflektieren" oder „Auseinandersetzung". Das scheint aber fixiert zu bleiben auf eher lebenskundlich ausgerichtete Fragen von „Ethik und Moral", „Persönlichkeitsentwicklung" oder „Lebensgestaltung". Noch deutlicher wird die Einschränkung von Philosophie auf das Teilge-

29 Ebd., 18.

30 Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung: Bildungsplan Stadtteilschule. Philosophie, in: http://www.hamburg.de/contentblob/2372662/0f50d1b1e34f55daa14c41bd74399f46/data/philosophie-sts.pdf [abgerufen am 31.12.2021].

31 Senatsverwaltung für Bildung: Rahmenlehrplan 1-10 kompakt, Berlin 2017, 30f.; detaillierter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Ethik_2015_11_10_WEB.pdf [abgerufen am 31.12.2021]

32 Vgl.: Bundesgesetzblatt f. d. Republik Österreich (BGBl.) Ausgeg. am 7. Juni 2021. Teil II, daraus auch alle in den folgenden drei Absätzen zitierten Ausdrücke. – Diese 250. Verordnung versammelt in neun Artikeln die aktuell geltenden Lehrpläne für das neu als Pflichtfach eingerichtete Fach Ethik; die grundlegenden Beschreibungen der Bildungsaufgabe, der Kompetenzen und abgesehen von wenigen kleinen Ergänzungen der Inhalte für die einzelnen Jahrgangsstufen sind für die in den unterschiedlichen Lehranstalten identisch.

biet Ethik/Moralphilosophie in der Nennung der einzelnen Themen; Fragen der theoretischen Philosophie, insbesondere zu Epistemologie, aber auch der Ästhetik und Geschichtsphilosophie bleiben ganz außer Acht.

Die meisten Moral und Ethik betreffenden *Themen* sind ihrerseits stark auf lebensweltlich aktuelle Fragen ausgerichtet, Themen also der konkreten und materiellen Moral. Problematisch wird das, wenn etwa unkritisch „Selbstverantwortung" und „Sucht" zu einem Titel verbunden genannt werden.[33] Ins Zentrum rücken eher soziopsychologische oder aber gesellschaftspolitische Aspekte eines Themas, wie wir damit umgehen sollten und was die Gründe für entsprechende soziopsychischen, sozialen, kulturellen Symptome sein könnten (etwa zu den Themen „Krieg und Frieden", „Technik und Wissenschaft", „Wirtschaft und Konsum"). Grundsätzliche philosophische Fragen, was eigentlich mit Recht, Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung, Leben, Glück, Toleranz usw. gemeint ist, sind allenfalls implizit Thema. Auch mit „Grundkonzepte der Ethik" scheinen die Lehrpläne eher metaethisch über bestimmte Ethik-Theorien informieren zu wollen, statt philosophisch nach dem zu fragen, was überhaupt unter Moral und Ethik zu verstehen ist, abgesehen davon, dass auch grundsätzlich der Unterschied zwischen Moral und Ethik nicht deutlich wird.[34]

Der Themenbereich *Religion*, dem im vorliegenden Beitrag die Aufmerksamkeit gilt, wird auf religionskundliches Basiswissen zu einzelnen Religionen, ihre „moralische Richtlinien" (sic!) und ihre Auswirkung auf Kultur, Gesellschaft, Politik reduziert. Verdächtig ist auch die Parallelisierung von „Religion und Weltanschauung".[35] Die religionsphilosophisch interessante Frage, was Religion eigentlich ist und bestimmte Formen, Ebenen, Ausdrucksweisen von Religion, wird mit einem Wort wie „kritische Religiosität" allenfalls für religionsphilosophisch gut Gebildete zu einem möglichen Thema.

3. Religion als Thema der Philosophie

Wenn der vorliegende Beitrag Religion als elementares Thema auch für den EthU behauptet, reicht es nicht, nur das Wie einer solchen Thematisierung zu skizzieren. Im Sinne einer gegen bloße Standardisierungen gerichteten Stärkung von

33 Problematisch ist dies, weil die Auseinandersetzung mit Sucht natürlich nur ein eher kleiner, wenngleich wichtiger Teil der philosophisch-anthropologisch sehr viel weiteren und grundsätzlicheren Frage nach Selbstverantwortung ist, was durch die eher psychohygienische Fixierung auf Sucht tendenziell außer Betracht bleibt.

34 Zur Klärung s.o. Anm. 13, Auf diesen Unterschied hat implizit bereits ARISTOTELES aufmerksam gemacht, wenn er in seiner ‚Nikomachischen Ethik' meint, er erforsche das Gutsein nicht um einer Theorie willen, was es sei, sondern damit wir gut würden (NE 1003b 26f., zit. n. d. griech. Paginierung Bekker), was zwar den Vorrang des Gut-Lebens vor der Theorie, was ‚gut' sei betont, die Theorie aber zugleich als Fundament für die Reflexion und Umsetzung des guten Lebens versteht.

35 Vgl. dazu oben der dritte Absatz im Kap.2 und die Anm. 24, ebenfalls der fünfte Absatz im vorliegenden Kap.3.

Fachlichkeit ist als Sach-Hintergrund eines philosophischen EthU jedenfalls thetisch zu umreißen, warum und mit welchem Begriff Religion Thema von Philosophie und damit von EthU ist und sein sollte[36]:

Entgegen *postmoderner* Auffassungen, in pluralen und globalisierten Lebensverhältnissen dekonstruktivistisch unter Religion „alles, was man dafür hält", zu verstehen[37], ist ein Begriff von Religion schon kritisch-heuristisch unabdingbar, um eine Basis zu haben, wovon überhaupt die Rede ist bei Religion und Formen und Phänomenen von Religion und Religiosität.[38]

Systemtheoretisch ist zu fragen, ob Religion gegenüber anderen Lebensformen bzw. sog. ‚sozialen Systemen' (N. Luhmann) wie Weltanschauung, Lebenshaltung, Ethos, Ideologie, Kultur, Wissen nicht einen besonderen Bereich ausmacht. Konkret wäre zu erläutern, dass Religion sich zwar immer auch als kulturelles Phänomen bzw. im Kontext von Kultur zeigt, aber darum nicht lediglich eine Kulturform ist; dass weiterhin konkrete Religionen zwar auch bestimmte Weltanschauungen und nicht selten ideologisch-dogmatisierende Systeme bis hin zu historisch-politisch wirkmächtigen Institutionen ausgebildet haben, darum aber keineswegs auf Weltanschauungen oder gar Ideologien oder politische Systeme reduziert werden können; dass auch auf der subjektiven Ebene für Angehörige einer Religion sich ihre Religion in einem bestimmten Ethos, einer bestimmten Lebenshaltung ausdrückt, dass aber Religion ihren Kern in einem gelebtes Ethos überschießenden Bereich hat; dass Religion als institutionalisierte Glaubensform zwar nicht selten epistemologische und ontologische Positionen vertritt, darum aber nicht als eine bestimmte Wissensform fehlverstanden werden darf.

Nicht nur Religionswissenschaftler arbeiten damit, Religion und Religionen unter anderem durch Bezug auf bzw. Auseinandersetzung mit konkret benennbaren Objekten zu bestimmen, vor allem den *Bezug auf Gott* oder auf ein Jenseits. Insbesondere der als Kriterium oft unterstellte Gottesbezug wird aber dann problematisch, wenn gar nicht hinterfragt wird, warum bzw. mit welchem Verständnis

36 Interessant ist in diesem Zusammenhang eine erhöhte und differenziertere Aufmerksamkeit für das Thema Religion im (philosophie-)fachdidaktischen Diskurs; so richtete das ‚Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik' im September 2021 seine Tagung aus zum Thema „Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht". Vgl. dazu demnächst die Veröffentlichung der entsprechenden Beiträge durch René Torkler (Hg.) im Thelem-Verlag Dresden.

37 Mit diesem provokativen Zitat von Lucian Hölscher wartet beispielsweise programmatisch auf der Band Weyel, Wilhelm / Gräb, Birgit: Religion in der modernen Lebenswelt, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006. – Damit wird zumindest diagnostiziert, dass in der (post-)modernen Lebenswelt faktisch nicht selten alle möglichen weltanschaulichen Positionen wie auch kulturelle Ausdrucksformen als Religion beansprucht werden.

38 Verzichtet man auf ein solches heuristisches Vorverständnis von Religion läuft man Gefahr, auch im Unterricht allerhand eher Psychologisches und Soziologisches zu verhandeln, ohne dabei die Frage aufzuwerfen, was daran religiös ist. Eine Tendenz dazu ist nicht selten auch in bildungskonzeptionellen Curricula im RU zu beobachten. Vgl. dazu Kap. 2.

von Gott etwa im Buddhismus ein expliziter Gottesbezug gar nicht zum Zentrum der Religion gezählt wird.[39]

Aus der Kritik an Versuchen einer eher inhaltlich-konkretistischen und definitorisch-abgrenzenden Bestimmung von Religion ergibt sich die Herausforderung, einen zumindest *kriteriologischen Begriff von Religion* zu etablieren. Am schlichtesten hat einen solchen Kant formuliert, wenn er den Bereich der Religion durch die Frage „Was darf ich hoffen?" bestimmt.[40] Natürlich liegt der Akzent dieser Frage nicht auf dem Was; *Gegenstände* der Hoffnung in vorstellbaren Bildern zu formulieren, das tradieren die institutionalisierten Religionen. Kants Frage ist demgegenüber interessiert an der *Struktur* von Hoffnung als grundlegender Dimension von Menschsein, für Kant übrigens deutlich unterscheidbar von den Dimensionen des Wissens und der Moral – Inhalt der beiden anderen großen philosophischen Fragen „Was kann ich wissen?" und „Was soll ich tun?". Der Vergleich dieser Fragen macht weiterhin deutlich, dass der Bezug auf Hoffnung durch ‚darf' gekennzeichnet ist. Diese Ausrichtung bezieht sich für Kant auf ‚Glückseligkeit', seit Aristoteles letztes Sinnziel allen Lebens (*eudaimonia*). Das führt auch Hegel aus, wenn er von Religion als „Beschäftigung mit diesem letzten Endzweck, [in dem] alle anderen Zwecke zurück [laufen]" redet, „ein unendliches Verhältnis", „Bewußtsein der absoluten Wahrheit".[41] Hoffnung bezeichnet mithin einen Bezug auf Unendliches, das uns, die wir uns darauf beziehen, letzten Sinn gibt, der als letzter Sinn uns freilich ebenso sehr entzogen, von uns nicht herstellbar, uns vielmehr transzendent gegeben ist, sodass wir uns und unsere Lebenswelt immer nur transzendierend darauf beziehen können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass dieser Bezug auf Transzendentes nicht nur in der Religiosität des Menschen zum Ausdruck kommt, sondern auch in seiner Geschichtlichkeit.[42]

Diese Struktur von Religion konkretisiert in (auch für eine unterrichtliche Thematisierung von Religion) geeigneter Form Gustav Mensching, wenn er Religion *„als erlebnishafte Begegnung mit heiliger Wirklichkeit und als antwortendes Handeln*

39 Vgl. in diesem Zusammenhang die hochinteressanten Einlassungen des Literaten und Islamwissenschaftlers Navid Kermani in seinem neuesten Buch: Jeder soll von da, wo er ist, einen Schritt näher kommen. Fragen nach Gott. München: Hanser 2022, bes. 44–52, 77–89.

40 Kant 1787 [Anm. 12 u. 13].

41 Hegel, Georg W.F., Vorlesungen über die Philosophie der Religion, in: Ders. / Moldenhauer & Michel (Hg.): Werke Bd. 16, Frankfurt: Suhrkamp 1969, 12.

42 Zur Erläuterung dieser menschliche Transzendenz ernst nehmenden eschatologischen Struktur von Religion vgl. zuletzt vom Autor: Petermann, Hans-Bernhard: Hoffen – warum, wie, worauf? Philosophische Bemerkungen zur eschatologischen Frage, in: Boehme, Katja (Hg.): Hoffnung über den Tod hinaus?, Heidelberg: Mattes 2016, 103–123.

des vom Heiligen existentiell bestimmten Menschen" fasst.[43] Die Elemente dieses Satzes lassen sich folgendermaßen zu einem *Begriff von Religion* entfalten:

- Als *Begegnung* geschieht Religion stets im Horizont *menschlicher Erfahrung*. Genauer heißt das, a) von Religion können wir nur reden, wenn wir sie ernst nehmen als *Menschen* prinzipiell zugänglichen Erfahrungsraum; b) Religion ist gleichwohl ein Geschehen, das nicht wir konstruieren, sondern das uns als letzter Sinn *widerfährt;* c) diesem Widerfahrnis *begegnen* aber wir zugleich als Subjekte, die dies in Erfahrung bringen.

- Sinnzentrum von Religion ist für Mensching das *Heilige*. Darin liegt ein Doppeltes: Zum einen bezeichnet die Dimension des Heiligen, wie eben angedeutet, etwas uns Menschen wesentlich Entzogenes, vom Alltäglichen Abgeschnittenes, unsere alltägliche Lebenswelt Transzendierendes. Religion ist darum strukturell auch keine (herstellbare oder zu vollziehende) Weltanschauung. Sondern, dies zum andern, Religion bietet zugleich Heil, oder, wie die Religionen es nennen, Erlösung, etwas, was uns letztlich bestimmt in dem, was wir sind bzw. noch nicht sind, aber auf das wir letztlich ausgerichtet sind, weil es uns letzte Sinnorientierung verheißt.

- Das Element *erlebnishaft* erschließt sich aus den bisherigen Ausführungen: Religion ist nur Religion, wenn sie nicht reines Konstrukt ist, sondern real erlebt und vernommen werden kann, ästhetisch, emotional, denkend, handlungsorientierend und dadurch umfassend auf unsere ganz konkrete Lebensgestaltung einwirkend.

- Die Einwirkung von Religion auf unser Leben betrifft vor allem unser *Handeln*: Fachsprachlich formuliert: Religion ist immer auch Orthopraxie, rechtes Handeln, nie nur Orthodoxie, rechter Glaube. Religion muss also Wirkung zeigen als eine unser Leben im Rahmen der uns zur Verfügung stehenden Möglichkeit zum Guten hin verändernden Praxis.

- Und schließlich ist Religion nicht irgendein, gar ein beliebig austauschbarer oder zufälliger Bereich menschlichen Lebens, sondern einer, der uns *existenziell*, also wesentlich, betrifft und bestimmt. Als solche ist sie nie schlichte Widerspiegelung oder bloßer Ausdruck irgendwelcher realer Lebensverhältnisse, sondern jener elementare Sinnhorizont, der uns letztlich offenlegt, was wesentlich, wahrhaft und eigentlich wir sind, jede, jeder Einzelne, alle.

43 Mensching, Gustav: Art. Religion. Erscheinungs- und Ideenwelt, in: RGG (^{3}1961), Fünfter Band, 961. – Zur Auslegung Petermann 2003 [Anm. 17], 115–122.

Erst auf Basis einer solchen begrifflichen Bestimmung von Religion lässt sich schließlich auch unsere oben mehrfach aufgeworfene, Religion inhaltlich differenzierende Frage stellen, was das eigentümlich Religiöse in Religion und in den Religionen ist. Detaillierter und so auch konkreten schulischen Unterricht transparenter gliedernd wäre dann zu fragen[44] nach dem Religiösen in

- verschiedenen *Ebenen*, d.i. Phänomenen, Erscheinungs- und Ausdrucksformen, Dokumenten, Orten von Religion, auch in der Geschichte der Religionen, ihren tradierten und vollzogenen Riten und Festen, ihren in Heiligen Texten dokumentierten Zeugnissen, ihren ästhetisch wahrnehmbaren Kunstwerken, Bildern, Skulpturen, Räumen, Klängen, Gerüchen;
- *Formen*, in denen Religion von einzelnen Menschen gelebt wird, als grundlegende Religiosität, Religionszugehörigkeit, subjektiv gelebter Glaube, Spiritualität, öffentliches Bekenntnis, Frömmigkeit, sichtbar in der Vielfalt von Ausdrucksweisen wie Bekenntnis, Lehre, Feier, Dienst (an Mitmenschen und an der Welt), Gemeinschaft; Formen auch, die durch religiöse Gemeinschaften und Institutionen zum Ausdruck gebracht werden, soziale oder politische Erscheinungsformen von Religion sowie Äußerungen zu konkreter Lebensführung;
- *Dimensionen* bzw. Sinnzielen, auf die Religion und religiöses Leben ausgerichtet sind, vor allem Aussagen bzw. Positionen zu den grundlegenden anthropologischen Fragen: wer bin ich, woher komme ich, wohin gehe, wie soll ich leben.

4. Philosophieunterrichtliche Ziele beim Thema ‚Religion'

Wenn zuletzt grundlegend inhaltliche Konzeptionen zum Thema ‚Religion' im EthU skizziert und dafür auch konkrete Beispiele genannt wurden, ist das schließlich kurz noch didaktisch auszuformulieren:

Meine didaktische Grundthese zu Religion im Rahmen schulischer Bildung lautet[45]: Bei der Thematisierung von Religion in der Schule ist, gleich in welchem Fach, auch im philosophisch dimensionierten EthU, didaktisch und pädagogisch die zentrale Aufgabe die *Verständigung* über das Religiöse, eine Verständigung, die aber auch zu persönlicher *Orientierung* führt.[46] In dieser Ausrichtung sind

44 Ausführlicher dazu, auch mit weiteren Literaturangaben: Petermann, Hans-Bernhard: Formen von Religion – womit wir uns heute auseinandersetzen müssen in: Hailer u.a. 2003 [Anm. 9], 31–54.

45 Ausführlicher vgl. Petermann 2003 [Anm. 17], 126–147 im Kontext.

46 Bildungskonzeptionell sieht sich der Autor insofern verbunden mit dem Imperativ eines Verstehen-Lernens und -Lehrens im Sinne von Gruschka, Andreas. Erziehen heißt Verstehen lehren. Stuttgart: reclam, [2]2019.

sich im Übrigen bei unterschiedlicher konfessioneller Ausrichtung RU und EthU einig: Auch der RU unterscheidet sich als Schulfach explizit von der Einbindung in eine konkrete Religionsgemeinschaft, was einzelnen Religionsgemeinschaften für ihre außerschulische Katechese überlassen bleibt; RU ist so gesehen bildungskonzeptionell konfessionell ebenso neutral wie EthU. EthU andererseits kann, wie mehrfach angedeutet, seinerseits nicht ausblenden, woran RU in seiner konfessionellen Ausrichtung notwendig gebunden ist: die Aufgabe elementarer Orientierung im Religiösen. An anderer Stelle habe ich diese Aufgabe als Orientierung hin zu ‚Konfessionabilität' bezeichnet[47], d.h. sich konfessionell verorten zu können, wozu zu befähigen nach meiner (im ethikdidaktischen Diskurs zugegeben eher kritisch gesehenen) Ansicht RU und EthU gleichermaßen den Anspruch haben sollten.

Für den EthU hat das, im Bedenken der zuvor (Kap. 3) erläuterten Ebenen, folgende die Inhalte systematisierende Konsequenz: Soll Religion (a) *bildungskonzeptionell* konsistent, (b) der *Sache* der *Religion* gegenüber angemessen, (c) heutiger *Erfahrungswelt* gewachsen und (d) an den Anforderungen *schulischer Bildung* orientiert zum allgemeinen Bildungsgut werden, ist sie *inhaltlich* zumindest auf vier Ebenen zu thematisieren:

(1) als *religiöse Propädeutik* im Sinne einer Sensibilisierung und Erfahrungskunde hinsichtlich dessen, was einen religiösen Menschen auszeichnet;

(2) als *religiöse Sprachlehre* im Sinne einer Hermeneutik bzw. Kunst des Deutens und Dechiffrierens des eigentümlich Religiösen;

(3) als *Religionskunde* im Sinne des Kennenlernens und Beurteilens tradierter religiöser Lebensanschauungen, Vollzüge, Symbole;

(4) als *religiöse Orientierung* im Sinne der Befähigung (nicht Vermittlung!) zu je eigener und autonom zu verantwortender religiöser Lebensentscheidung.

Diese Ebenen müssen in Perspektive eines philosophisch konzipierten, gleichwohl bekenntnisneutralen Fachs ‚Ethik' genauer erläutert werden:

ad (1): Propädeutik ist nicht misszuverstehen als religiöses Katechumenat. Aber *Sensibilisierung* beansprucht doch eine subjektiv herausfordernde Auseinandersetzung mit Religion. Auch EthU kann bei aller Neutralität gegenüber konkreten religiösen Bekenntnissen nicht indifferent bleiben, ob uns das Thema Religion etwas angeht oder nicht. Vielmehr ist Religion ernst zu nehmen als originäre

47 Vgl. Petermann 2003 [Anm. 17], 430–455, bes. 450.

Dimension von Menschsein und ist deswegen ein notwendiger Gegenstand von Bildung, gleich, wie Einzelne sich zu konkreten religiösen Bekenntnissen stellen. Sensibilisierung meint dabei eine elementare Öffnung, ein Gewahrwerden für und Reflexion auf das eigentümlich Religiöse menschlicher Existenz. Da dies sich nicht nur für jüngere Schüler*innen aber nicht abstrakt-theoretisch zeigt, sondern nur in der konkreten erlebnishaften Begegnung mit konkret gelebten religiösen Lebensformen, liegt es nahe, diese propädeutische Ebene im Unterricht nicht distanziert analytisch anzugehen, sondern in realen Begegnungen, etwa mit religiösen Orten, Räumen, Ritualen, in der Begegnung mit bzw. durch literarisch verdichtete Zeugnisse von religiösen Menschen, die zur Narration herausfordern, was in der Religionspädagogik seit langem, in der Philosophiedidaktik aber auch seit geraumer Zeit als biografisches Lernen bekannt ist.[48]

ad (2): Notwendige Basis zum Verstehen des Religiösen in allen religiösen Erscheinungsformen ist (dies auch auf Grundlage meiner langjährigen Erfahrung im Religions- wie auch Philosophie-Unterricht einschließlich entsprechender Lehrerbildung) die Fähigkeit, *religiöse Sprache* wie auch weitere Ausdrucksformen von Religiosität verstehen und in ihrem Anspruch auslegen zu können. Das gilt in religiös pluralen und politisch aufgeladenen Zeiten sowie angesichts szientistisch-historisierender Vorurteile insbesondere für den Umgang mit religiösen Texten, die nicht nur im historisch-kulturellen Kontext ihrer Entstehung, sondern vor allem in ihrem Anspruch in Sprache verdichteter religiöser Botschaft in all ihren literarischen Formen ernst genommen werden müssen.[49]

ad (3): Nur auf Grundlage der beiden zuerst genannten Ebenen hat es Sinn, real vorfindliche und/oder historisch tradierte *Erscheinungsformen* von Religion im EthU (wie auch im RU!) zum Thema zu machen. Anders: Religionskundliche Kenntnisse, auch religiöse Moralvorstellungen[50] können verstanden (nicht bloß zur Kenntnis genommen!) werden nur durch Bezug auf ihren hermeneutisch zu erschließenden Sinn.[51]

---

48 Vgl. dazu demnächst Petermann, Hans-Bernhard: Erzählung als lebendiges Verstehen, in: Boehme, Katja / Petermann, Hans-Bernhard (Hg.): Erzählungen und Erzählen. Narration im Interreligiösen Begegnungslernen, Heidelberg: Mattes 2022.

49 Vgl. dazu grundlegend Halbfas, Hubertus: Religiöse Sprachlehre, Düsseldorf: Kösel 2012, sowie vom Autor komprimiert: Petermann 2003 [Anm. 17], 166–185.

50 Zum Verstehen religiöser Moralvorstellungen als Reflexion und Theorie von Moral, also Ethik vgl. Petermann, Religiöse Moral und theologische Ethik, in: Hailer u.a. 2013 [Anm. 9].

51 Exemplarisch sei dafür die Frage genannt, was Menschen eigentlich tun, wenn sie fasten, und was sie damit (intendiert oder nicht) ausdrücken, statt nur über Formen des Fastens zu informieren – ein geeignetes Thema übrigens in einem Philosophie einschließenden Interreligiösen Begegnungslernen. Vgl. dazu den Beitrag Boehme & Petermann zu interreligiösem Begegnungslernen im vorliegenden Heft.

ad (4): Als Leitspruch für philosophische Didaktik gilt nicht selten der Titel eines Aufsatzes von Kant: „Sich im Denken orientieren".[52] Eine *Orientierung* in Sachen Religion, worauf im Übrigen Kants Schrift deutlich ausgerichtet ist, gilt in der EthU-Community gleichwohl bis heute als verdächtig, als würden Schüler*innen dadurch möglicherweise unzulässig religiös infiltriert. Demgegenüber vertritt der vorliegende Beitrag ausdrücklich Sinnorientierung, auch in religiöser Konnotation, als elementare Aufgabe auch von EthU: Selbstbestimmt, das schließt ein in vernünftiger Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen, sich religiös zu verorten, sei es in glaubender Zustimmung oder begründeter Ablehnung zu Religiosität überhaupt wie auch zu bestimmten Religionen, gehört wie die verantwortliche Auseinandersetzung mit eigenen und von Gemeinschaften vertretenen moralischen Vorstellungen und Handlungen sowie Weltanschauungen und Werteorientierungen zu elementaren Fähigkeiten, zu denen zu bilden auch der EthU die Pflicht hat. Denken, das Element von Philosophie(ren) schlechthin, ist mithin auch als Denken des Denkens[53] nie völlig auf sich selbst gestellt, sondern darf, ja muss – auch dies philosophisch gut begründbar – zumindest danach fragen, worauf es sein Denken eigentlich gründet und mit welchem letzten Ziel es denkt, worin es eben, sich gewissermaßen selbst transzendierend, seine fundamentale Sinnorientierung in Erfahrung und zur Sprache zu bringen vermag.[54]

52 Kant, Immanuel: Was heißt: Sich im Denken orientieren?, Berlin 1786, 304–330, (hier zit. nach Werke Bd.V, hg. Weischedel). – Programmatisch mit deutlich fachdidaktischen Akzentuierungen bezieht sich auf diese Schrift etwa die Preisschrift für Herbert Schnädelbach: Dietz, Simone u.a. (Hg.), Sich im Denken orientieren, Frankfurt: Suhrkamp 1996.

53 Einschlägig vgl. dazu Hegel in seinem gesamten Werk, explizit etwa in Hegel, Georg W.F.: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften, Berlin ^{2}1827, § 2, sowie mit ausdrücklichem Bezug auf Aristoteles' Begriff von Philosophie als Denken des Denkens (*nous noêseôs* bzw. *noêsis tou noêtou*) ebd. im Anschluss an den letzten § 577.

54 Die tiefere konzeptionelle Ausrichtung von Philosophie als ‚Sinnorientierung' zu bezeichnen, das habe ich, wie zeitgleich und übereinstimmend auch Philipp Thomas (vgl. Thomas 2014 [Anm. 9]) in diversen Veröffentlichungen erläutert, am ausführlichsten in der längeren, auch eine Didaktik des Religiösen aus philosophischer Sicht grundlegende Abhandlung: Petermann, Hans-Bernhard: Der Mensch als Fragewesen, in: Lindner, Heike / Zimmermann, Mirjam (Hg.): Schülerfragen im (Religions-) Unterricht, Neukirchen: Neukirchener VlgsGes. 2011, 239–262.

Tibor Reimer

Ethikunterricht und Religionsunterricht in der Slowakei

Eine Beziehung zwischen Zusammenarbeit und Konkurrenz

Der Autor

Doz. ThDr. Tibor Reimer, PhD., Lehrstuhl für praktische Theologie an der Römisch-katholischen theologischen Fakultät der hl. Kyrill und Method der Comenius-Universität Bratislava.

Doz. ThDr. Tibor Reimer, PhD.
Comenius-Universität Bratislava
Römisch-katholische theologische Fakultät der hl. Kyrill und Method
Lehrstuhl für praktische Theologie
Kapitulská 26
SK-81458 Bratislava
e-mail: tibor.reimer@frcth.uniba.sk

Tibor Reimer: Ethikunterricht und Religionsunterricht in der Slowakei. Eine Beziehung zwischen Zusammenarbeit und Konkurrenz
ÖRF 30 (2022) 1, 69–87 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.5

Tibor Reimer

Ethikunterricht und Religionsunterricht in der Slowakei

Eine Beziehung zwischen Zusammenarbeit und Konkurrenz

Abstract

Der Ethikunterricht und der Religionsunterricht sind nach der ‚sanften Revolution' seit den Neunziger JahrenBestandteil des Unterrichtsgeschehens an den Schulen in der Slowakei. Die Beziehung zwischen den beiden Unterrichtsfächern wurde von den verschiedenen schulpolitischen und auch ideologischen Kontexten geprägt. Von anfänglicher Komplementarität, über konkurrierende Alternative, bis zu neuen Spannungen zwischen Ethik und Religion in der Schule, ergeben sich in der aktuellen Lehrplan-Reform neue Perspektiven: die Möglichkeit eines ‚Ethikunterrichts für alle' und die Notwendigkeit einer Kooperation des konfessionellen Religionsunterrichts.

Schlagworte

Ethikunterricht – Religionsunterricht – Komplementarität – Alternative – Lehrplan-Reform

CC BY NC

Tibor Reimer

Ethical Education and Religious Education in Slovakia

A relationship between cooperation and competition

Abstract

Ethical education and religious education have become part of the curriculum in schools in Slovakia since the nineties after the 'soft revolution' (1989). The relationship between the two subjects was shaped by the different school-political and also ideological contexts. From initial complementarity, through competing alternatives, to new tensions between ethics and religion in schools, new perspectives are emerging today because of the current curriculum reform: the possibility of 'ethical education for all' and the need for cooperation of confessional religious education.

Keywords
ethical education – religious education – complementarity – alternative – curriculum reform

Tibor Reimer: Ethikunterricht und Religionsunterricht in der Slowakei. Eine Beziehung zwischen Zusammenarbeit und Konkurrenz
ÖRF 30 (2022) 1, 69–87 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.5

Der Ethik- und Religionsunterricht als zwei unterschiedliche Unterrichtsfächer sind in der Slowakei erst seit dem Jahr 1990 zum dauerhaften Bestandteil des Unterrichtsgeschehens geworden. Nach der gesellschaftlichen Wende wurden sie ursprünglich als kooperierende Wahlfächer eingeführt: der Religionsunterricht als Förderung des religiösen Daseins der Schüler*innen, der Ethikunterricht als Hilfe bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Nicht als Alternative gedacht, wurde der Ethikunterricht schon in den 90er-Jahren zum alternativen Wahlpflichtfach zum Religionsunterricht, erstmals nur an der Sekundarstufe I und seit 2004 definitiv in den ersten elf Jahrgängen an allen Schularten. Der Ethikunterricht wurde so zum ‚atheistischen' Unterrichtsfach für Schüler*innen ohne religiöse Zugehörigkeit und zum Konkurrenten des Religionsunterrichts. Die seit 2020 begonnene neue Lehrplan-Reform in der Slowakei bringt diese Beziehung zwischen Ethikunterricht und Religionsunterricht in eine neue Dimension: Der Ruf nach einer Abschaffung der Alternative beider Unterrichtsfächer eröffnet die Möglichkeit eines ‚Ethikunterrichts für alle', stellt so aber die Stellung des Religionsunterrichts in der Schule infrage.

Dieser Beitrag bietet eine historische Analyse der Beziehung zwischen dem Ethik- und Religionsunterricht an Schulen in der Slowakei und versucht, sie in den verschiedenen Kontexten zu interpretieren. Diese Beziehung war in den ersten Jahren von einer potenziellen Komplementarität gekennzeichnet, wandelte sich aber sehr schnell in eine erzwungene und konkurrierende Alternative, die in der heutigen Zeit zu einer neuen Konstellation von Ethik- und Religionsunterricht in der Schule führen kann und – mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auch – wird, mit einer völlig offenen Perspektive für den Religionsunterricht.

1. Ethikunterricht und Religionsunterricht: zwei neue Unterrichtsfächer am schulischen Horizont

Das Bildungswesen war in der Slowakei vor dem Jahr 1989 eng mit der kommunistischen Schulpolitik verknüpft, die von einer zentralistischen und vor allem ideologischen Auffassung von schulischer und außerschulischer Bildung geprägt war. Die kommunistische Ideologie des sozialistischen Landes beeinflusste in deutlichen Maßen besonders die religiöse Bildung in den Schulen. Nach den turbulenten Jahren der Dubček-Ära wurde in der Zeit der Normalisierung im Jahr 1970 eine Richtlinie des Bildungs- und Kultusministeriums der Slowakischen Sozialistischen Republik für den Religionsunterricht erlassen. Demnach durften alle staatlich anerkannten Kirchen und religiösen Gesellschaften Religionsunterricht für Schüler*innen von der zweiten bis siebten Klasse der Grundschule und

der Sekundarstufe I erteilen. Die Eltern der angemeldeten Schüler*innen wurden so aber zur Zielscheibe von Überwachung und sogar Verfolgung durch das kommunistische Regime.[1] Der Religionsunterricht durfte nur von Geistlichen mit staatlicher Erlaubnis zur Ausübung ehrenamtlicher und unentgeltlicher Tätigkeit erteilt werden. Der Religionsunterricht wurde zwar an den Schulen unterrichtet, aber nur nach Ende des Schulunterrichts, um den normalen schulischen Ablauf nicht zu stören. Die Kirchen und Religionsgemeinschaften waren verpflichtet, dem zuständigen Kulturministerium jährlich einen Eintrag über die Zahl der Schüler*innen, die am Religionsunterricht teilnahmen, sowie eine Liste mit den Namen der Geistlichen als Religionslehrer an den Schulen vorzulegen. Der Religionsunterricht lag somit unter regelmäßiger Zensur durch das kommunistische Regime und hatte keine Entwicklungsperspektiven, sondern stand unter ständigem Verdacht der antisozialistischen Indoktrination. Eine solche ablehnende bzw. duldende Haltung gegenüber dem Religionsunterricht in der Schule spiegelt sich vor allem im erheblichen Defizit einer seriösen pädagogischen und theologisch akzeptablen Fachdidaktik des Religionsunterrichts wider.[2]

Einen Ethikunterricht gab es während des kommunistischen Regimes als eigenes Schulfach nicht. Im Rahmen der kommunistischen Erziehung war die moralische und ethische Erziehung sehr stark von der Ideologie der wissenschaftlichen marxistisch-leninistischen Lehre geprägt. Das Konzept der kommunistischen Moralerziehung wurde von einer dogmatischen Interpretation der Ethik abgeleitet, in der die kommunistische Ethik über alle anderen ethischen Systeme erhoben wurde.[3] Die Aufgabe der moralischen Erziehung bestand darin, die moralische Persönlichkeit zielgerichtet und planvoll im Geist der kommunistischen Moral zu formen. Neben den Grundsätzen, die auf die Hingabe an den Kommunismus und die gewissenhafte Arbeit für die Gesellschaft, den Kollektivismus, abzielten, enthielt die moralische Erziehung mit der Zeit auch andere Grundsätze, wie z. B. humane Beziehungen und Respekt zwischen den Menschen, gegenseitige Achtung in der Familie und Sorge für die Erziehung der Kinder.[4] Einen angemessenen Stellenwert und ihre Berechtigung gewann die ethische Erziehung erst nach dem Jahr 1989, als die gesellschaftliche Entwicklung in der Slowakei die Aufmerksamkeit auf eine Reihe von Themen lenkte, die von der Gesellschaft als dringlich empfunden wurden und nach bestimmten Veränderungen und Lösungen verlangten.

1 Náboženstvo a súčasnosť 3 (1984) 19–20, in: http://samizdat.sk/system/files/nabozenstvo-a-sucastnost/1984/nabozenstvo-a-sucastnost-1984-3.pdf [abgerufen am 28.12.2021].

2 Vgl. Hanesová, Dana: Náboženská výchova v školách. Banská Bystrica: PF UMB 2005, 33–34.

3 Vgl. Kučerová, Stanislava: Obecné základy mravní výchovy. Brno: PFMU 1990, 30.

4 Vgl. Sádovská, Anna: Mravná výchova. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave 2012, 65.

1.1 Die Entideologisierung des Bildungswesens nach dem November 1989

Nach dem November 1989 änderte sich die Situation radikal. Zunächst gab es eine Periode der Entideologisierung des Bildungswesens und eine Phase der Dezentralisierung und Demokratisierung. Die Zeit der Entideologisierung und Dezentralisierung wich allmählich einer Phase der Suche nach mehr Stabilität im Bildungswesen, aber auch nach neuen Innovationen, die zu den ersten Reformvorschlägen führten und schließlich in neue Bildungsgesetze und deren Umsetzung mündeten.[5] Die historisch revolutionären politisch-sozialen und sozio-ökonomischen Veränderungen, die in der Slowakei nach dem November 1989 stattfanden, erzwangen logischerweise auch grundlegende rechtliche, pädagogisch-organisatorische, aber vor allem auch ideologisch-pädagogische Veränderungen im Bereich der Bildung. Insbesondere die Änderungen in der Konzeption von Inhalt und Organisation der allgemeinen und beruflichen Bildung zielten darauf ab, den Inhalt und die Durchführung der Bildung in der Schule dem objektiven Stand von Wissenschaft und Technik anzupassen. Einseitige ideologische und politische Überlagerungen wurden aus dem Schulwesen ausgeschlossen. Gleichzeitig wurden die ersten legislativen Maßnahmen ergriffen, um die Demokratisierungsprozesse in Gang zu setzen, die das schulische Umfeld wieder zu seiner eigentlichen Vielfalt und Diversität führen sollten.

Diese erste Phase der Entideologisierung und der Dezentralisierung dauerte nicht lange und fand kurz nach der politischen Wende 1989 statt. Somit war sie noch eine gemeinsame Phase der damaligen Tschechoslowakei. Sie war geprägt von der Dekonstruktion alter Ideologien und Strukturen, der Ausarbeitung von Entwicklungsperspektiven, die jedoch meist auf idealistischen Vorstellungen von den Möglichkeiten der weiteren politischen und wirtschaftlichen Entwicklung der Gesellschaft beruhten.[6]

Im Bereich der religiösen Erziehung war der Staat durch seine Gesetzgebung seit 1990 bestrebt, religiösen Eltern und Institutionen die Möglichkeit zu geben, ihre Kinder in der Schule, auch im Rahmen des staatlichen Bildungssystems, in Übereinstimmung mit den religiösen und moralischen Überzeugungen ihrer eigenen Kirche und Religionsgesellschaft zu erziehen. Dementsprechend erlaubte das Gesetz Nr. 308/1991 von der Religionsfreiheit und vom Status aller staatlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften, ihren Bildungsauftrag durch die Erteilung eines Religionsunterrichts zu erfüllen, wobei die Ernennung von

5 Vgl Kosová, Beata / Porubský, Štefan: Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989. Banská Bystrica: PF UMB 2011, 25.

6 Vgl. Ebd. 38.

Religionslehrer*innen nach ihren internen Vorschriften erfolgte. Der Religionsunterricht wurde in der Verfassung der Slowakischen Republik verankert, die mit dem Gesetz Nr. 460/1992 verabschiedet wurde. Nach §13 der slowakische Verfassung „sind die registrierten Kirchen und Religionsgemeinschaften in Übereinstimmung mit der Rechtsordnung der Slowakischen Republik berechtigt, Religion in allen Schulen und schulischen Einrichtungen, die Teil des slowakischen Bildungssystems sind, zu unterrichten. Gemäß den rechtlichen Anforderungen der Slowakischen Republik haben Religionslehrer*innen den gleichen Status wie Lehrer*innen anderer Unterrichtsfächer. Eine notwendige Bedingung für die Ausübung des Religionsunterrichts an allen Schulen ist das eigene Mandat der registrierten Kirche oder Religionsgemeinschaft."[7]

1.2 Religionsunterricht und Ethikunterricht als komplementäre neue Unterrichtsfächer

Der Religionsunterricht wurde so als Wahlfach in den Schulen eingeführt, hatte aber von Anfang an mit großen Problemen zu kämpfen. Mit der Veränderung der politischen Situation erhielt auch er eine neue Dimension. Die Zahl derer, die sich zum Religionsunterricht anmeldeten, stieg rapide an und belief sich mancherorts auf 100 Prozent aller Schüler*innen. Angesichts des zunehmenden Interesses am Religionsunterricht gab es ein Personalproblem in Bezug auf die Unterrichtsabdeckung. Damit wurde das Theologiestudium mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik auch für Laien zugänglich gemacht. Außerdem musste ein Lehrplan entwickelt werden, der die Bedürfnisse der Schüler*innen in den verschiedenen Klassen, Stufen und Schultypen widerspiegelte. Ähnlich verhielt es sich mit den Schulbüchern, die zuerst auf Diözesanebene und später zentral erstellt wurden. All dies musste ohne besondere theoretische Ausbildung der am Prozess beteiligten Personen bewältigt werden, da die Zeit eine schnelle Reaktion erforderte. Die Kirchen in der Slowakei waren Anfang der 90er-Jahre nicht ausreichend professionell auf die flächendeckende Einführung des Religionsunterrichts vorbereitet. Negative Einstellungen und Vorurteile gegenüber der Religion hielten sich hartnäckig, was sich auch in den schwierigen Bedingungen des Unterrichts widerspiegelte. So wurde einerseits der Religionsunterricht in vielen Schulen auch weiterhin diskriminiert und vor oder nach dem offiziellen Schulunterricht angehängt; andererseits wurden seitens der Religionspädagog*innen fächerübergreifenden Beziehungen mit anderen Unterrichtsfächern vielmals vermieden.[8]

7 Ústava Slovenskej republiky, in: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1992/460/ [abgerufen am 28.12.2021].

8 Vgl. Hanesová 2005 [Anm. 2], 34.

Die Einführung des Ethikunterrichts in den Lehrplan der Grund- und Sekundarschulen in der Slowakei wurde Anfang der 90er-Jahre von einer Gruppe von Expert*innen initiiert, die hauptsächlich aus dem christlichen Umfeld kamen: Der Gründer des slowakischen Ethikunterrichts, L. Lencz, lehrte an der theologischen Fakultät der Universität Trnava, weitere Mitautorinnen, O. Krížová und E. Ivanová, waren Pädagoginnen an der römisch-katholischen theologischen Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava. Ziel des Unterrichtsfaches Ethik war es ursprünglich, die ‚moralische Verwüstung' junger Menschen zu verhindern, die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler*innen zu beeinflussen und ihnen zu helfen, ihre eigene Identität zu bilden. Das Unterrichtsfach sollte auch eine präventive Wirkung bezüglich soziopathologischer Phänomene haben.[9]

L. Lencz brachte als Leiter der Expert*innengruppe des Bildungsministeriums und Initiator dieses Unterrichtsfaches zum Ausdruck, dass man bei der Ausarbeitung der Vorschläge und des Projekts der ethischen Erziehung nach solchen konzeptionellen Ausgangspunkten gesucht habe, die ethisches Verhalten einschließen, aber weder Anzeichen einer moralischen Erziehung noch einer philosophischen Ethik oder eines pädagogisch-psychologischen Szientismus und Behaviorismus aufweisen. Die erforderliche Erziehung fand L. Lencz im Werk des spanischen Psychologen R. Roche Olivar, der ein Äquivalent zur schulischen Moralerziehung schuf, das die Individualisierung der Schüler*innen unterstützt und den Charakter des Kindes in Bezug auf sich selbst und die Gesellschaft positiv formt. R. Roche Olivar nannte dieses Konzept ‚Erziehung zur Prosozialität'.[10] Diese Theorie stützt sich auf die Ergebnisse zahlreicher Forschungen auf dem Gebiet der prosozialen Psychologie, die zum Schluss gekommen sind, dass der entscheidende Faktor für eine positive Entwicklung eines Kindes der Erwerb prosozialer Einstellungen und Verhaltensweisen ist, die Bereitschaft und Fähigkeit, andere zu akzeptieren und zu verstehen und etwas für sie zu tun, auch wenn daraus kein direkter und unmittelbarer Nutzen zu ziehen ist. Das Verhalten eines Kindes wird durch persönliche Überzeugungen und verinnerlichte ethische Normen bestimmt, die sich aus universeller Solidarität und Gerechtigkeit ableiten.[11]

Der Ethikunterricht wurde so im Jahr 1990 als Experiment an 60 Schulen in der ganzen Slowakei eingeführt. Aufgrund des Erfolges des Experiments wurden

9 Vgl. Lencz, Ladislav / Krížová, Oľga: Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy, in: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1315/773547673_1997.pdf?sequence=1 [abgerufen am 28.12.2021].

10 Vgl. Roche Olivar, Roberto: Psicologia y Educacion para la Prosocialidad. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona 1990; Roche Olivar, Roberto: Etická výchova. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 1992.

11 Vgl. Lencz, Ladislav: Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti. Bratislava: MC 1993, 5.

immer mehr Schulen in die Validierung einbezogen – im Jahr 1992 waren es bereits rund 300 Schulen. Die ursprüngliche Absicht der Verfasser*innen war es, dieses Wahlfach allen Schüler*innen, unabhängig von ihrer konfessionellen oder weltanschaulichen Ausrichtung, ergänzend und in Zusammenarbeit mit dem Religionsunterricht anzubieten. Dies wurde jedoch nicht erreicht, und nach einer politischen Entscheidung wurde der Ethikunterricht ab dem 1. September 1993 als Alternative zum Religionsunterricht – als Wahlpflichtfach – eingeführt.

2. Ethikunterricht oder Religionsunterricht: eine erzwungene Alternative

Im Jahr 1993 wurde durch den Beschluss des Bildungsministeriums der Slowakischen Republik der Religionsunterricht in den Schulen als Wahlpflichtfach und der Ethikunterricht als seine Alternative eingeführt. Beide Unterrichtsfächer blieben aber für die Schüler*innen in der Grundschule als Wahlfächer. Seit dem Schuljahr 2004/2005 sind der konfessionelle Religionsunterricht und Ethikunterricht alternative Wahlpflichtfächer in allen Klassen der Primär- und Sekundärstufe (mit Ausnahme der letzten zwei Klassen der Sekundärstufe II, dort bleiben sie Wahlfächer) für jeweils eine Stunde pro Woche.[12] Der Ethikunterricht wurde so zum ‚atheistischen' Unterrichtsfach für Schüler*innen ohne religiöse Bekenntnis und zur Konkurrenz zum Religionsunterricht.

Die Einführung einer erzwungenen Wahl zwischen zwei alternativen Unterrichtsfächern – Ethik oder Religion – wurde von Anfang an von mehreren Pädagogen*innen und Bildungsexperten*innen infrage gestellt, mit der Begründung, dass dadurch den Schüler*innen zwangsläufig die positiven Elemente des anderen Unterrichtsfaches vorenthalten werden. Die Autoren*innen des slowakischen Ethik-Lehrplans selbst betrachteten beide Fächer als komplementär. L. Lencz charakterisierte die Erziehung zur Prosozialität als ein Konzept sowohl für religiöse als auch für nicht religiöse Schüler*innen. Ihm zufolge ist die Religion kein Konkurrent, sondern ein Verbündeter des Ethikunterrichts im Streben nach Prosozialität. Der Ethikunterricht folge im Sinne der Verfassung den christlichen Traditionen, beide Unterrichtsfächer haben identische Ziele und stehen nicht im Widerspruch zueinander.[13] Auch weitere Bildungsexperten*innen kritisierten diese obligatorische Wahl zwischen beiden Fächern als unverantwortlich stark und versuchten dieses Spannungsverhältnis mit einem integrierenden neuen Unterrichtsfach zu lösen. Mehrere Autoren*innen, unter ihnen E. Klátiková, orien-

12 Vgl. Ministerstvo Školstva SR. Pokyn MŠ SR č. 2004-8005/15678-E zo dňa 20.5.2004, in: https://www.minedu.sk/data/att/1225.pdf [abgerufen am 28.12.2021].

13 Vgl. Lencz, Ladislav: Metódy etickej výchovy. Bratislava: Metodické centrum 1993, 10.

tierten sich in dieser Hinsicht an einem neuen Unterrichtsfach – ‚multikulturelle Erziehung' – als Alternative zum Religionsunterricht, das die Grundsätze der Erziehung zur Prosozialität sowie einen multireligiösen Religionsunterricht mit Schwerpunkt auf Identität, Toleranz und Dialog umfassen sollte.[14] E. Klátiková betonte dabei die Überkonfessionalität der multikulturellen Erziehung, die darauf abziele, die einzelnen Schüler*innen für Vielfalt zu sensibilisieren, um zu lernen, den Wert von Unterschieden zu entdecken und sie zu schätzen. Diese Initiativen und Versuche fanden aber keine Resonanz.[15]

Die Wahlmöglichkeit zwischen zwei Wahlpflichtfächern – Ethikunterricht oder Religionsunterricht – hatte eine Polarisation der Gesellschaft zur Folge und führte zur Abneigung und Aversion des anderen nicht gewählten Unterrichtsfaches. Dies spiegelte sich auch in der geringen Akzeptanz des Ethikunterricht in der breiten Gesellschaft wider. Besonders in Regionen mit hoher Religiosität wurde der Ethikunterricht nicht akzeptiert und somit von Schüler*innen auch wenig besucht. Beide Unterrichtsfächer, die ursprünglich als komplementär konzipiert waren, gingen somit getrennte Wege.[16]

2.1 Der Religionsunterricht: von der Schulkatechese zum kompetenzorientierten Unterricht

Durch den Vertrag zwischen der Slowakischen Republik und den anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften[17] wurde im Jahr 2002 ein konfessioneller Religionsunterricht gesetzlich verankert. Anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften haben demnach das Recht, in allen Schulen und schulischen Einrichtungen, die Teil des Bildungssystems der Slowakischen Republik sind, das Fach Religion zu unterrichten. Diese Vereinbarung wurde noch durch den Vertrag zwischen der Slowakischen Republik und dem Heiligen Stuhl sowie dem Abkommen zwischen der Slowakischen Republik und den eingetragenen Kirchen und Religionsgemeinschaften über den Religionsunterricht im Jahr 2004 ergänzt. Letztendlich gewährleistet das Schul- und Bildungsgesetz Nr. 245/2008 aus dem Jahr 2008 den konfessionellen Religionsunterricht. Obwohl zwölf Kirchen auf-

14 Vgl. Klátiková, Elena: Multikultúrna výchova – liek na rozumovú a citovú krátkosť?, in: Pedagogické rozhľady 13/4 (2004) 1.

15 Vgl. Hanesova, Dana: Kľúčové princípy etickej výchovy v náboženskej výchove, in: Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Banská Bystrica: PF UMB 2009, 82.

16 Vgl. Kudláčová, Blanka: História, súčasnosť a perspektívy predmetu etická výchova v SR, in: Mravná výchova v školách a Slovensku a v zahraničí. Banská Bystrica: PF UMB 2009, 135.

17 Bei der letzten Volkszählung im Februar 2021 bekundeten fast 70 % der Bevölkerung ihre Mitgliedschaft zu Kirchen und Religionsgemeinschaften (vor zehn Jahren waren es 76 %). Die meisten Gläubigen sind römisch-katholisch (56 %), 5,3 % gehören der protestantischen und 4 % der griechisch-katholischen Konfession an, 1,6 % sind reformierte und 0,9 % sind orthodoxe Christ*innen. 23,8 % der Bevölkerung gaben keine Religionszugehörigkeit an: Das ist ein Anstieg von 10 %. Vgl. Statistical Office of the Slovak Republic. Roman Catholics represents 56 percent of the population, in: https://www.scitanie.sk/en/roman-catholics-represents-56-percent-of-the-population [abgerufen am 18.2.2022].

grund einer Vereinbarung mit dem Staat die Möglichkeit haben, den Religionsunterricht an Schulen in der Slowakei zu unterrichten, gibt es in der Slowakei nur einige Kirchen mit registrierten Lehrplänen: die römisch- und griechisch-katholische, die christlich-reformierte, die orthodoxe, die evangelische Kirche und die Brüdergemeinde.[18]

Der konfessionelle Religionsunterricht, insbesondere der katholische Religionsunterricht für die Primar- und Sekundarstufe, war in den ersten Jahren eher auf eine schulische Katechese ausgerichtet, in dem die Schüler*innen religiöses Wissen und Grundhaltungen erwarben und die Umsetzung in Form eines christlichen Lebensstils erlernten. Die Struktur des Lehrplans für den Religionsunterricht war linear, seine Inhalte wurden in jeder Jahrgangsstufe monothematisch behandelt und basierten auf Sachinformationen. Die Unterrichtsziele betonten eher die kognitive Komponente, es fehlte daher das Gleichgewicht zwischen den kognitiven, affektiven und psychomotorischen Komponenten des Lernprozesses. Deshalb wurden im Jahr 2010 neue Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht für die Grund- und Sekundärschulen entwickelt, die den Schwerpunkt auf die Schüler*innen und auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen legen, die für ihr persönliches Leben und das Leben in der Gesellschaft notwendig sind.[19]

Im Jahr 2020 wurde ein aktualisierter Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht erstellt, der den Religionsunterricht nicht als Vermittlung der Inhalte des katholischen Glaubens oder der katholischen Religion versteht, sondern als Entwicklung der religiösen Fähigkeiten der Schüler*innen.[20] Der Unterricht orientiert sich an den empirisch messbaren Kompetenzen, die die Schüler*innen über einen längeren Zeitraum hinweg im Laufe des Unterrichts erwerben. Somit wird religiöse Kompetenz als erlernbares kognitives Wissen und Problemlösefähigkeit – mit den damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten zur erfolgreichen und verantwortungsvollen Anwendung dieser in einer Vielzahl von Situationen – zu einem grundlegenden Konzept. Kompetenzen werden durch Reflexion und Konfrontation mit spezifischem Wissen erworben, das die Schüler*innen miteinander verknüpfen und auf einzelne Lebenssituationen anwenden. Religiöse Kompetenzen konzentrieren sich auf den kognitiven Bereich, schließen aber emotionale, soziale und volitive Aspekte nicht aus. Im

18 Vgl. Hanesova 2009 [Anm. 15], 82.

19 Vgl. Reimer, Tibor: Religiöse Bildung in der Slowakei, in: Jäggle, Martin / Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas (Hg.): Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Göttingen: V&R unipress 2013, 167–169.

20 Vgl. Reimer, Tibor: Náboženská výchova ako rozvoj náboženských kompetencií. Bratislava: Don Bosco 2020, 138–139.

Zentrum des heutigen Religionsunterrichts steht somit die ganzheitliche Entwicklung der Schüler*innen.[21]

2.2 Der Ethikunterricht als Erziehung zur Prosozialität

Auch der Ethikunterricht ist in der Slowakei seinen eigenen Weg gegangen. Allgemeine Grundlage des Ethikunterrichts ist das spanische Modell von R. Roche Olivar der Erziehung zur Prosozialität.[22] Die philosophischen Grundlagen des slowakischen Konzepts der ethischen Erziehung bilden jedoch die Philosophie des Dialogs und die Tugendethik im Gegensatz zum psychologisch-pädagogischen Projekt von R. Roche Olivar. Obwohl das spanische Konzept eine Inspiration des slowakischen Ethikunterrichts ist, enthält das slowakische Konzept nach M. Brestovanský eine unbestreitbar stärkere ethische Dimension. Die Modelle ähneln einander auffallend, L. Lencz ergänzte Olivars zehn ethische Grundthemen um Anwendungsthemen, die sich mit aktuellen ethischen Fragestellungen mit explizit ethischer Zielsetzung beschäftigen. Auch Lencz' Modell des Ethikunterrichts selbst ist ausgefeilter, wobei Roche Olivars Modell (kognitive Sensibilisierung – Training – reale Erfahrung) im ersten Schritt auch eine emotionale Sensibilisierung vorsieht, gefolgt von einer moralischen Reflexion (als Voraussetzung für die Verinnerlichung von Werten) und von einem Training unter Gruppenbedingungen mit Übertragung auf das reale Leben. So verlagert sich das gesamte slowakische Modell von der oben erwähnten psychosozialen Ausbildung auf die Entwicklung von Tugenden im Sinne einer Tugendethik.[23]

Inhaltlich fokussiert sich der slowakische Ethikunterricht auf die Erziehung zur Prosozialität und Entwicklung moralischer Werte. Die Wirksamkeit des Ethikunterrichts beruht auf vier grundlegenden Komponenten: der Vision des Ethikunterrichts, dem Bildungsprogramm, dem Erziehungsstil und den spezifischen Methoden. Die Vision wird durch ein Erziehungsprogramm erfüllt, das auf dem Erwerb bestimmter Kenntnisse und sozialer Fähigkeiten beruht, wobei die Schüler*innen durch einen angemessenen Erziehungsstil angesprochen werden und durch die Anwendung ausgewählter spezieller Methoden moralische Werte und Handlungen verinnerlichen sowie Tugenden und moralisches Urteilsvermögen entwickeln.[24]

21 Vgl. Blaščíková, Andrea: Náboženské kompetencie z pohľadu filozofie výchovy k cnosti, in: Edukácia 4/1 (2021) 19–21.

22 Vgl. Roche Olivar 1992 [Anm. 10].

23 Brestovanský, Martin: *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis 2019.

24 Vgl. Lencz 1993 [Anm. 11], 5–6.

Der Begriff ‚Prosozialität' steht im Zentrum des Ethikunterrichts in der Slowakei. Diese Schwerpunktsetzung erfolgt aus dem Grund, dass das sozial-psychologische Konzept ethischer Bildung von R. Roche Olivar die identitätsbildende Stellung von Prosozialität als wichtigstes Prinzip ethischer Bildung betont. Auffallend dabei ist, dass dem Moment der Reflexion als Bedingung und Möglichkeit moralischer Urteilsfähigkeit und -findung keine Bedeutung zugemessen wird, sondern dass es primär um die Internalisierung von Werten durch die Schüler*innen geht. Bei diesem Prozess sollen die Lehrer*innen den Schüler*innen hilfreich zur Seite stehen. Im Gegensatz zu R. Roche Olivar, der den Schwerpunkt auf soziale Kompetenzen legt, betont das slowakische Konzept die ethische Dimension des gesamten Modells. L. Lencz hebt bei der Entwicklung seines Konzepts (aufbauend auf Olivars Theorie) den Vorrang der Ethik vor prosozialem Verhalten hervor und definiert Prosozialität als Grundlage für moralisch positives Verhalten.[25]

Auch der Ethikunterricht musste mit mehreren Problemen kämpfen. Einerseits sind es objektive Probleme, wie z.B. die fehlende Qualifikation der Ethiklehrer*innen (besonders in Grundschulen) wie auch ihre mangelnde Authentizität, Professionalität und Kompetenz im Unterricht. R. Martincová betont in diesem Zusammenhang, dass die Problematik des Ethikunterrichts auch durch die mit dem Lehrerberuf verbundenen Risiken gekennzeichnet sei, insbesondere durch das Gefühl der Unsicherheit, der Nutzlosigkeit, der Sinnlosigkeit der eigenen Arbeit und des allgemeinen Burnouts.[26]

Anderseits hatten mehrere Autoren*innen generell Einwände gegen die Vertretbarkeit von Moralerziehung im schulischen Kontext. Auch das Konzept der ethischen Erziehung zur Prosozialität, die Inhaltslosigkeit des Ethikunterrichts sowie die Unbestimmtheit und Redundanz verschiedener ethischen Begriffe im Unterricht wie z.B. Tugend und moralischer Charakter wurden kritisiert. Diese Stimmen hatten aber auch positive Einwirkung auf den slowakischen Ethikunterricht und führten zu einer Klärung der wichtigsten Begriffe und zu einer rigorosen Vertiefung des Konzeptes des Ethikunterrichts.[27]

2.3 Religionsunterricht und Ethikunterricht in der Praxis

Obwohl beide Unterrichtsfächer nach der Schulreform im Jahr 2008 dem Bildungsbereich ‚Mensch und Werte' angehörten, gab es zwischen ihnen nur wenige

25 Ebd.

26 Vgl. Martincová, Romana: Implementácia etickej výchovy? Problémy a perspektívy, in: Pedagogika.sk 12/1 (2021) 39–40.

27 Vgl. Brestovanský, Martin: Mýty o prosociálnosti, výchove charakteru a etickej výchove, in: Orbis scholae 14/3 (2020) 93–110.

Schnittstellen und minimale Zusammenarbeit. Dies lag auch an der katechetischen Ausrichtung des Religionsunterrichts. D. Hanesová wies in diesem Zusammenhang auf die historische Entwicklung, auf den rechtlichen Kontext beider Unterrichtsfächer sowie auf die unterschiedlichen theoretischen, pädagogischen und philosophischen Grundlagen im Kontext der öffentlichen Schulen hin. Während der Ethikunterricht zu den weltanschaulich neutralen Fächern zählte, wurde der Religionsunterricht von einem religiösen, theozentrischen Bildungsschwerpunkt dominiert, der andere Beziehungen der primären Beziehung zwischen Gott und Mensch unterordnet. Auch wenn die Religionspädagogik die Erziehung zusammen mit den anderen pädagogischen Wissenschaften als eine Form der bewussten Einwirkung auf das Kind betrachtet, die auf seine integrale Entwicklung gerichtet ist und die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Erziehungsansatzes widerspiegelt, besteht ihre Besonderheit darin, dass sie diese Beziehungen aus der Perspektive einer anderen Beziehung betrachtet – der Beziehung zwischen dem Menschen und dem Transzendenten.[28]

Anderseits handelte es sich um zwei Unterrichtsfächer, die sich beide an einer schulischen Werteerziehung beteiligen. D. Hanesová betonte dabei, dass es sich trotz der Unterschiede zwischen den philosophischen Grundlagen von Ethikunterricht und der christlichen Ethik im Religionsunterricht in jedem Fall um zwei Fächer innerhalb derselben Schule handle, es zwischen ihnen eine Beziehung der Toleranz und des Dialogs geben müsse, eine Suche nach Gemeinsamkeiten. Die Gemeinsamkeiten in der Herangehensweise der Erziehungen weisen in gewisser Weise auf die gleichen Ziele des Lehrprozesses hin, nämlich die Entwicklung eines Bewusstseins für die eigene Identität, eine positivere Einstellung zum Leben und zu den Menschen, die allmähliche Verinnerlichung moralischer Normen, die Aneignung eines Verhaltens, das dem Druck der Gesellschaft einigermaßen standhält, und die Fähigkeit zur Selbstreflexion.[29]

In der gegenwärtigen Schulpraxis ist aber der Ethikunterricht in gewisser Hinsicht keine wirkliche Alternative zum Religionsunterricht. Nach der Statistik des slowakischen Schulamtes nehmen mehr als zwei Drittel aller Schüler*innen in den Grundschulen und an der Sekundarstufe I am Religionsunterricht teil (68,1 %), aber nur 28,5 % am Ethikunterricht. Die Teilnahme am Ethik- und Religionsunterricht in den Grundschulen und auf der Sekundarstufe I blieb in den letzten Jahren ziemlich konstant, der Anteil der Schüler*innen am Religionsunterricht nimmt aber nach der 5. Klasse ein wenig ab: 70 % der Viertklässler*innen

28 Vgl. Hanesova 2009 [Anm. 15], 83.

29 Vgl. Ebd. 84.

gehen im Durchschnitt in den Religionsunterricht, bei den Neuntklässler*innen sind es 65 % (siehe Abb.1). An den Gymnasien und anderen Schulen der Sekundarstufe II ist aber nur noch die Hälfte aller Schüler*innen zum Religionsunterricht angemeldet.

GRUNDSCHULE UND SEKUNDARSTUFE 1 (1.-9. SCHULJAHR)			
SCHULJAHR	Schüler gesamt	Schüler im Ethikunterricht	Schüler im Religionsunterricht
2015/16	423.788	117.914 (27,8%)	292.080 (68,9%)
2016/17	429.818	113.886 (26,4%)	295.010 (68,6%)
2017/18	436.990	125.216 (28,7%)	296.350 (67,8%)
2018/19	443.577	129.505 (29,2%)	298.837 (67,4%)
2019/20	450.861	138.171 (30,6%)	305.009 (67,7%)

Abb. 1

Dabei gibt es aber deutliche regionale Unterschiede. In der Region Bratislava z.B. waren es im Jahr 2014/2015 nur 50,5 % der Schüler*innen, die am Religionsunterricht teilnahmen, hingegen waren 46,1 % zum Ethikunterricht angemeldet. Im Jahr 2019/2020 waren es schon 50,7 % der Schüler*innen, die am Ethikunterricht teilnahmen, und nur noch 48,2 % der Schüler*innen im Religionsunterricht. Auf der anderen Seite nahmen in der Region Prešov im Schuljahr 2014/2015 fast 87,3 % der Schüler*innen am Religionsunterricht teil und nur 9,5 % am Ethikunterricht. Interessant ist, dass sich dieser Anteil in den letzten Jahren wenig verändert hat: Im Schuljahr 2019/2020 waren 87 % der Schüler*innen im Religionsunterricht und 10,5 % im Ethikunterricht.[30] Diese doch erheblichen regionalen Schwankungen des Anteils an Schüler*innen, die am Ethik- oder Religionsunterricht teilnahmen, korrelieren im Besonderen mit der regionalen Religiosität der Bevölkerung und weisen dabei auf ein hohes Interesse der Schüler*innen am Religionsunterricht hin.

Im Hinblick auf den konfessionellen Religionsunterricht sind 88 % der Schüler*innen zum römisch-katholischen und 4,5 % zum griechisch-katholischen Religionsunterricht angemeldet, 4,5 % nehmen am evangelischen, 1,5 % am reformierten und 0,8 % am orthodoxen Religionsunterricht teil, anderen Religionsgemeinschaften gehören 0,7 % der Schüler*innen an.[31]

30 Vgl. Centrum vedecko-technických informácií SR. Informácie o školstve, in: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve.html?page_id=8868 [abgerufen am 29.12.2021].

31 Vgl. Ebd.

3. „Ethik für alle!“ – und was wird aus dem Religionsunterricht?

Das nationale pädagogische Institut in der Slowakei hat im Jahr 2020 mit der Reform des staatlichen Lehrplans für die Grund- und Sekundarschulen begonnen, die Ende 2022 fertiggestellt sein wird. Die ersten Schulen, die den neuen Lehrplan auf freiwilliger Basis einführen wollen, werden dies im Schuljahr 2023/24 tun können. Anschließend wird die Unterstützung und Ausbildung der Lehrkräfte verstärkt, sodass ab dem Schuljahr 2026/27 alle Grund- und Sekundarschulen in der Lage sein werden, die neuen Inhalte und Unterrichtsformen umzusetzen.[32]

Diese Lehrplanreform gilt auch für die Unterrichtsfächer Ethik und Religion. In der endgültigen Fassung des Schulreformdokuments ‚Učiace sa Slovensko‘ (‚Die lernende Slowakei‘) aus dem Jahr 2017, das zur Grundlage für das neue Nationale Programm für die Entwicklung des Bildungswesens (2018–2027) wurde, wird im Abschnitt über die Bildungsinhalte in Grund- und Sekundarschulen unter den Maßnahmen 1–10.15 die Abschaffung des Wechsels zwischen den Fächern Ethik und Religion erwogen, mit dem Ziel, Ethikunterricht als Pflichtfach für alle Schüler*innen einzuführen. Dem Dokument zufolge hatte die Alterative von Ethik- und Religionsunterricht „bestimmte historische Wurzeln und Ursachen, die nun aber überwunden sind. Heute gibt es keinen Grund mehr, diese beiden Unterrichtsfächer gegeneinander auszuspielen – im Gegenteil, sie sind keine Alternativen zueinander.“[33] Ziel ist es, den Religionsunterricht als Wahlpflichtfach beizubehalten, den Ethikunterricht aber als Pflichtfach für alle Schüler*innen anzubieten.

3.1 Ein Ethikunterricht für alle Schüler*innen

Die ersten Folgen dieser Reform zeigten sich sehr bald. So entschied das slowakische nationale pädagogische Institut im Februar 2021, dass der Bildungsbereich ‚Mensch und Werte‘ abgeschafft wird und die Unterrichtsfächer Ethik und Religion dem Bildungsbereich ‚Mensch und Gesellschaft‘ zugeordnet werden. Als Reaktion auf diese Abschaffung des Bildungsbereichs ‚Mensch und Werte‘ gaben mehrere akademische Experten*innen und auch Religions- und Ethiklehrer*innen die Erklärung ‚Gemeinsam für ein gutes Leben unserer Kinder‘ ab, um die Werteerziehung hervorzuheben, d.h. den Akzent auf eine Stärkung der menschlichen Werte im Bildungssystem der slowakischen Schulen zu setzen.

32 Vgl. Štátny pedagogický ústav: Vzdelávanie pre 21. storočie, in: https://vzdelavanie21.statpedu.sk [abgerufen am 29.12.2021].

33 Burjan, Vladimír / Ftáčnik, Milan / Juráš, Ivan u.a.: Učiace sa Slovensko. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania, in: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf [abgerufen am 29.12.2021].

Die Erklärung betont, dass „die Elemente der Charakterbildung, der Persönlichkeitsbildung und der Werteerziehung, die in verschiedenen Unterrichtsfächern und auch fächerübergreifend vorkommen, ihren konzeptionellen Schwerpunkt in den Fächern Ethik- und Religionsunterricht finden, die im Bildungsbereich ‚Mensch und Werte' zusammengefasst sind. Heute ist es besonders wichtig, die Aufmerksamkeit auf die Qualität des Unterrichts in diesen Fächern zu lenken und ihre Stellung in der pädagogischen Praxis der slowakischen Schulen zu stärken. Wir erklären dies im Bewusstsein der gegenseitigen Ergänzung, Zusammenarbeit und Unterstützung der beiden Fächer, des Religions- und Ethikunterrichts."[34] Diese Erklärung ist ein Ausdruck eines Verlangens nach einer konkreten Form eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts, der keineswegs ethisch oder religiös neutral sein möchte, sondern in dem die unterschiedlichen Überzeugungen über Glauben und Leben zur Grundlage des Unterrichtsgeschehens werden. Diese Initiative fand aber aufgrund der laufenden Lehrplanreform keine weitere Fortsetzung.

Der neue nationale Lehrplan, der bis Ende 2022 fertiggestellt werden soll, sieht einen Ethikunterricht für alle Schüler*innen vor. Diese Entscheidung wurde aber keinesfalls empirisch begründet, sondern ist vielmehr ideologisch motiviert. V. Burjan, einer der Autoren des Schulreformdokuments ‚Učiace sa Slovensko', begründet diesen Beschluss damit, dass der Inhalt des Fachs Ethik für alle Schüler*innen wichtig sei, unabhängig von ihrer Religion. Es gebe nur wenige Überschneidungen zwischen dem Religions- und Ethikunterricht, sodass Schüler*innen, die sich heute für den Religionsunterricht entscheiden, wichtige Komponenten des Ethikunterrichts verpassen, was nicht wünschenswert sei. Der Inhalt des Fachs Ethikunterricht basiert laut V. Bujan auf allgemeingültigen, in unserer Zivilisation weithin akzeptierten Werten. Er sei daher auch für Schüler*innen aus religionszugehörigen Familien relevant und schließlich könne die sichtbare äußere Aufteilung der Schüler*innen in säkularen staatlichen Schulen nach Religion, Nationalität oder sozialem Hintergrund potenziell gefährlich sein. Wenn nun der Ethikunterricht für alle Schüler*innen verpflichtend wird, ergebe sich das Problem, wo der Religionsunterricht in den Stundenplan aufgenommen werden kann. Aus organisatorischen Gründen müsse er in die Freistunden, an das Ende des Schultages oder in den Nachmittag verlegt werden, was seine Stellung unter den Fächern verschlechtern würde. Der Religionsunterricht, so Bujan, habe zwar seinen Platz in der Schule, aber er könne nicht allen Schülern*innen aufgezwungen werden. Denjenigen, die nicht daran interessiert sind, müsse zu diesem Zeitpunkt

34 Spoločne za dobrý život našich detí. Vyhlásenie akademickej iniciatívy na podporu výchovy k dobrým vzťahom a hodnotám, in: https://www.truni.sk/spolocne-za-dobry-zivot-nasich-deti [abgerufen am 29.12.2021].

ein anderes Schulfach angeboten werden. Dies bedeute, dass ein neues Alternativfach zum Religionsunterricht geschaffen werden muss.[35]

3.2 Wie geht es weiter mit dem Religionsunterricht?

Die Diskussion zum Status des Religionsunterrichts in der Schule in der Slowakei ist zurzeit sehr aktuell. Einerseits gewährleistet das Schul- und Bildungsgesetz aus dem Jahr 2008 den konfessionellen Religionsunterricht als Wahlpflichtfach, anderseits zeigt sich ganz klar, dass der aktuelle schulische Diskurs den konfessionellen Religionsunterricht an die Ränder des Unterrichtsgeschehens drängen will. Dies eröffnet wiederum neue Perspektiven für den Religionsunterricht besonders an öffentlichen Schulen, und zwar in Hinblick auf die wahrgenommene Vielfalt und Heterogenität der Schüler*innen. Das heißt, über Religion als etwas nachzudenken, das uns nicht trennt oder unterscheidet, sondern das uns vereint und stärkt. Eine mögliche Perspektive würde sich in einem überkonfessionellen Religionsunterricht für alle Schüler*innen ergeben, in dem alle Religionsgemeinschaften und ebenso Konfessionslose gleichberechtigt an einer Zusammenarbeit beteiligt sind. Hierbei ginge es mehr um eine Förderung der religiösen Urteilskompetenz in einer pluralen Welt und das Einüben von verschiedenen – auch nicht religiösen – Weltanschauungen. Der Anspruch eines überkonfessionellen Religionsunterrichts ist aber nach L. Ohly entweder eine nicht religiöse und damit fachfremde Beschäftigung mit Religion oder eine ideologische Vernebelung konfessionell-religiöser Wahrheitsansprüche. Der Religionsunterricht würde so zu einem religionswissenschaftlichen Schulfach, der über Religion informiert.[36] Ein überkonfessioneller Religionsunterricht hat somit in der stark konfessionszugehörigen Slowakei wenig Perspektive.

Mit den anderen Kirchen und Religionsgemeinschaften wird aktuell eine Diskussion über einen möglichen gemeinsamen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geführt. Die Idee einer konfessionellen Zusammenarbeit der verschiedenen Religionsgemeinschaften geht über ein ökumenisches Modell hinaus und schafft eine Möglichkeit, Verschiedenheiten zu achten und Gemeinschaften zu stärken. Ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht könnte sich als eine Form von Unterrichtsorganisation realisieren, bei der verschiedene Konfessionen über einen bestimmten Zeitraum hinweg einen gemeinsamen Religionsunterricht konzipieren, durchführen und weiterentwickeln. Die Schüler*innen würden somit

35 Vgl. Burjan, Vladimír: Mala by byť etická výchova povinná pre všetkých žiakov, in: https://dobraskola.sk/mala-by-byt-eticka-vychova-povinna-pre-vsetkych-ziakov/ [abgerufen am 29.12.2021].

36 Vgl Ohly, Lukas: Die absurde Alternative von Ethik- und Religionsunterricht. Ein logisch-ethischer Kommentar, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 16/2 (2017) 260–274.

nicht entsprechend ihrer formalen Zugehörigkeit in evangelische, katholische oder orthodoxe Schüler*innengruppen eingeteilt. In diesem Modell des konfessionell-kooperativen Unterricht geht es darum, die unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven der beteiligten Religionsgemeinschaften erkennbar und unterscheidbar im Unterricht zu thematisieren. Eine konfessionelle Kooperation zwischen den verschiedenen Religionsgemeinschaften verlangt gleichzeitig nach entsprechenden Lehrplänen, die aufeinander abgestimmt werden müssen, um Vielfalt und Pluralität der Konfessionen real darzustellen. An dieser konkreten Herausforderung wird aktuell gearbeitet.

Zusammenfassung

Es wurde der Versuch unternommen, die Beziehung zwischen dem Ethik- und Religionsunterricht an den Schulen in der Slowakei historisch zu analysieren und sie in verschiedenen Kontexten zu interpretieren. Aus einer potenziellen Komplementarität der beiden Unterrichtsfächer wurde sehr bald eine konkurrierende Alternative. Heute kann man sagen, dass diese ungewollte Alternative zum Schaden beider Unterrichtsfächer wurde, denn weder der Religionsunterricht noch der Ethikunterricht nutzen die Möglichkeit nach einer intensiveren Zusammenarbeit oder Integration. So gingen beide Unterrichtsfächer ihre eigenen Wege. Diese scheinbare Idylle wurde durch die im Jahr 2020 begonnene Lehrplanreform in der Slowakei durcheinandergebracht. Der Ruf nach Abschaffung der Alternative beider Unterrichtsfächer eröffnet nun neue Perspektiven. Die Möglichkeit eines ‚Ethikunterrichts für alle' stellt die Position des Religionsunterrichts in der Schule infrage. Es sieht so aus, als ob aus dieser spannungsvollen Situation der Ethikunterricht als Sieger hervorgehen wird. Dennoch glauben wir, dass die notwendige Reflexion über Religion in der Schule letztendlich zum Nutzen des Religionsunterrichts erfolgen kann. Diese Reflexion muss – in Hinblick auf die Vielfalt und Heterogenität der Schüler*innen auch im Religionsunterricht – über Religion nachdenken als etwas, das uns nicht unterscheidet, sondern uns vereint. Eine konkrete Herausforderung ist deshalb die konfessionelle Kooperation zwischen den verschiedenen Religionsgemeinschaften, mit dem Ziel, Vielfalt und Pluralität der Konfessionen real darzustellen. Und dazu ist der Religionsunterricht – auch in der Slowakei – ein unverzichtbares Unterrichtsfach.

Georg Ritzer / Elisabeth Zissler / Edda Strutzenberger-Reiter /
Nikolaus Janovsky / Petra Steinmair-Pösel

Das Forschungsprojekt EthOS

Theoretische Grundlegungen und Einblicke in die erste Untersuchungsphase einer empirischen Studie zur Implementierung von Ethikunterricht an Österreichs Oberstufen

Die Autor*innen

Dr. theol. habil. Dr. phil. Georg Ritzer, Hochschulprofessor am Institut für Religionspädagogische Bildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein. Religionslehrer an der BAfEP Salzburg. Privatdozent an der Universität Salzburg am Fachbereich für Praktische Theologie.

Dr. theol. habil. Dr. phil. Georg Ritzer
KPH Edith Stein
Institut für Religionspädagogische Bildung / IRPB Salzburg
Gaisbergstraße 7/I
A-5020 Salzburg
e-mail: georg.ritzer@kph-es.at

Dr.in Elisabeth Zissler, Hochschulprofessorin für Ethik und Leiterin des Hochschullehrgangs Ethik an der KPH Wien/Krems, Lehrende für Ethik in Aus-, Fort- und Weiterbildung an der KPH Wien/Krems sowie Post-Doc-Mitarbeiterin am Fachbereich Sozialethik an der Universität Wien.

Dr.in Elisabeth Zissler
KPH Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: elisabeth.zissler@kphvie.ac.at

Georg Ritzer / Elisabeth Zissler / Edda Strutzenberger-Reiter / Nikolaus Janovsky / Petra Steinmair-Pösel: Das Forschungsprojekt EthOS. Theoretische Grundlegungen und Einblicke in die erste Untersuchungsphase einer empirischen Studie zur Implementierung von Ethikunterricht an Österreichs Oberstufen
ÖRF 30 (2022) 1, 88–109 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.6

Georg Ritzer / Elisabeth Zissler / Edda Strutzenberger-Reiter /
Nikolaus Janovsky / Petra Steinmair-Pösel

Das Forschungsprojekt EthOS

Theoretische Grundlegungen und Einblicke in die erste Untersuchungsphase einer empirischen Studie zur Implementierung von Ethikunterricht an Österreichs Oberstufen

Die Autor*innen

Dr.in Edda Strutzenberger-Reiter, Professorin an der KPH Wien Krems, Institut Christliche Religion, Schwerpunkte Interreligiosität und Schulentwicklung und qualitative Sozialforschung.

Dr.in Edda Strutzenberger-Reiter
KPH Wien/Krems
Institut Christliche Religion
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: edda.strutzenberger-reiter@kphvie.ac.at

Dr. Nikolaus Janovsky, Vizerektor an der KPH Edith Stein. Theologe, Schwerpunkt Systematische Theologie, Leiter des Hochschullehrgangs Ethik an der KPH Edith Stein in Tirol.

Dr. Nikolaus Janovsky
KPH Edith Stein
Riedgasse 11
A-6020 Innsbruck
e-mail: nikolaus.janovsky@kph-es.at

PD Dr.in Petra Steinmair-Pösel, Rektorin der KPH Edith Stein, Sozialethikerin.

PD Dr.in Petra Steinmair-Pösel
KPH Edith Stein
Rektorat / Hochschulstandort Innsbruck
Riedgasse 11
A-6020 Innsbruck
e-mail: petra.steinmair@kph-es.at

Georg Ritzer / Elisabeth Zissler / Edda Strutzenberger-Reiter / Nikolaus Janovsky / Petra Steinmair-Pösel: Das Forschungsprojekt EthOS. Theoretische Grundlegungen und Einblicke in die erste Untersuchungsphase einer empirischen Studie zur Implementierung von Ethikunterricht an Österreichs Oberstufen
ÖRF 30 (2022) 1, 88–109 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.6

Georg Ritzer / Elisabeth Zissler / Edda Strutzenberger-Reiter /
Nikolaus Janovsky / Petra Steinmair-Pösel

Das Forschungsprojekt EthOS

Theoretische Grundlegungen und Einblicke in die erste Untersuchungsphase einer empirischen Studie zur Implementierung von Ethikunterricht an Österreichs Oberstufen

Abstract

Dieser Beitrag skizziert das Forschungsprojekt EthOS, das sich mit der Implementierung des Unterrichtsfachs Ethik in Österreich beschäftigt. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven erhoben: So finden Erwartungen von Schüler*innen an das Fach ebenso Eingang in die Forschung wie Erfahrungen von Lehrpersonen bei der Einführung desselben. Zudem wird das Thema ethische Kompetenz in den Blick genommen. Nach der Vorstellung theoretischer Überlegungen zum dem Ethikunterricht zugrundeliegenden Kompetenzmodell, folgt ein erster Einblick in die Befragung von Schüler*innen bezüglich ihrer Erwartungen an den Ethikunterricht.

Schlagworte
Ethikunterricht – ethische Kompetenzen – Kompetenzmodell – Einführung Ethikunterricht – empirische Studie – Erwartungshaltungen Lehrer*innen, Schüler*innen

CC BY NC

Georg Ritzer / Elisabeth Zissler / Edda Strutzenberger-Reiter /
Nikolaus Janovsky / Petra Steinmair-Pösel

The research project EthOS

Theoretical foundations and insights into the first research phase of an empirical study on the implementation of Ethics lessons in Austrian high schools

Abstract

This article outlines the research project EthOS. The project deals with the implementation of the subject Ethics in Austrian high schools. It focuses on students' expectations regarding the subject, experiences of teachers during the introduction as well as the achievement of ethical competence. One part of the article presents the theoretical framework of the competence model on which ethics lessons are based. It ends with a first insight into the survey of students regarding their expectations of ethics lessons.

Keywords
Ethics lessons – ethical competences – competence model – implementation of Ethics lessons – empirical study – expectations teachers, pupils

Georg Ritzer / Elisabeth Zissler / Edda Strutzenberger-Reiter / Nikolaus Janovsky / Petra Steinmair-Pösel: Das Forschungsprojekt EthOS. Theoretische Grundlegungen und Einblicke in die erste Untersuchungsphase einer empirischen Studie zur Implementierung von Ethikunterricht an Österreichs Oberstufen
ÖRF 30 (2022) 1, 88–109 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.6

1. Evaluierung zur Einführung des Ethikunterrichts – Hinführung

Das Unterrichtsfach Ethik gibt es in Österreich an einzelnen Schulen schon seit über 20 Jahren als Schulversuch.[1] Mit der Änderung des Schul-Organisations-Gesetzes (SchOG) durch den Beschluss des Nationalrates vom 20. November 2020[2] müssen nun all jene Schüler*innen der Oberstufen von Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMS, BHS) sowie Kollegs und Abendschulen für Berufstätige, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen, den Pflichtgegenstand Ethik im Ausmaß von zwei Wochenstunden besuchen. In den §§ 39 Abs 1, 55a Abs 1 sowie 68a Abs 1 SchOG wurde zudem festgelegt, dass die Einführung des Ethikunterrichts ansteigend mit der neunten Schulstufe (an AHS, BHS, BMS) erfolgt und die neue Rechtslage ab dem Schuljahr 2021/22 umzusetzen ist.

Vor diesem Hintergrund evaluiert eine Forscher*innengruppe im Rahmen des Forschungsprojekts EthOS die Implementierung des Ethikunterrichts an Österreichs Schulen. Das Kernteam[3] besteht aus Mitarbeiter*innen der Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen Edith Stein und Wien/Krems, das Projekt wird finanziell durch den Tiroler Wissenschaftsfonds (TWF) unterstützt. An dieser Stelle soll kurz darauf eingegangen werden, warum sich ein Kooperationsprojekt zweier Kirchlicher Pädagogischer Hochschulen mit der Einführung von Ethikunterricht beschäftigt. Es sind vier Hauptgründe, die ausschlaggebend sind: a.) Sowohl an der KPH Edith Stein als auch an der KPH Wien/Krems (in Kooperation mit der Universität Wien) wird der seit 2019 eingerichtete *Hochschullehrgang Ethik* (60 ECTS-Punkte) angeboten. Damit werden Ethiklehrer*innen ausgebildet, um den nun deutlich höheren Bedarf an Lehrpersonal abdecken zu können. Von den Forschungsergebnissen wird erwartet, dass sie Einblicke in den Ethikunterricht sowohl aus Perspektive der Schüler*innen als auch der Lehrer*innen liefern, wodurch zukünftig zu einer bedarfsorientierten Weiterentwicklung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Ethiklehrer*innen beigetragen werden kann. b.) Die Einführung des Unterrichtsfachs Ethik wird als wichtige Ergänzung im österreichischen Schulsystem gesehen, das auch für Schüler*innen, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen, eine systematische Auseinandersetzung mit ethi-

1 Vgl. Auer, Karl Heinz: Ethikunterricht in Österreich aus rechtlicher Perspektive, in: Ders (Hg.): Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven, Innsbruck / Wien: Tyrolia 2002, 41–70, 41.

2 Vgl. BMBWF: BGBl. I Nr. 133/2020. Änderung des Schulorganisationsgesetzes und des Land- und forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetzes 2020.

3 Das Kernteam der Forscher*innengruppe besteht aus (Reihung alphabetisch): Janovsky Nikolaus, Peter Teresa, Ritzer Georg (Co-Leitung), Steinmair-Pösel Petra, Strutzenberger-Reiter Edda, Zissler Elisabeth (Co-Leitung). Weitere Mitarbeiterinnen: Einspieler Silvia, Pölzl Magdalena, Wrulich Elfriede. Das Team bringt Expertise aus unterschiedlichen Forschungskontexten im ethischen und empirischen Bereich mit sowie auch unterschiedliche Perspektiven in Bezug auf die organisatorische Ebene von Ethikunterricht und der Ausbildung von Ethiklehrpersonen.

schen Themen und somit eine Aneignung ethischer Kompetenzen ermöglicht. Die zu erwartenden Forschungsergebnisse zur Messung ethischer Kompetenz stehen in weiterer Folge in unmittelbarem Zusammenhang mit der dritten Motivation zur Durchführung des Forschungsprojekts, c.) dem Bekenntnis zur gesellschaftspolitischen Verantwortung kirchlicher pädagogischer Hochschulen. Es geht dabei um die gesellschaftliche Relevanz ethischer Kompetenzen, um die theoretische Auseinandersetzung mit deren Inhalten und darum, die outputorientierte Annäherung an diese zu überprüfen. Als vierter Grund ist noch zu nennen, d.) dass von einzelnen Ergebnissen der Untersuchung zudem erwartet wird, dass sie für mögliche Kooperationen zwischen Ethikunterricht und Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden können.

2. Die drei Projektphasen des Forschungsprojekts EthOS

Die dem Projekt zugrundeliegende Forschungsfrage lautet: *Was wird von Ethikunterricht erwartet und was ist er imstande zu leisten?* Zur Beantwortung dieser Frage wird eine empirische Erhebung an Schulen durchgeführt, an denen Ethikunterricht im Schuljahr 2021/22 eingeführt wurde und die bis dahin keinen Schulversuch ‚Ethik' umgesetzt haben. Die Erhebung bezieht sowohl die Perspektive der Schüler*innen als auch der Lehrer*innen mit ein.

In Phase 1 beschäftigt sich das Projekt zunächst mit der Frage, welche Erwartungen Schüler*innen an den Ethikunterricht haben. Hierfür werden Daten in Form von Schüler*innenaufsätzen[4] erhoben. Erste dahingehende Einblicke werden im Abschnitt fünf dieses Beitrags gegeben.

In Projektphase 2 widmet sich die Studie der Perspektive der Lehrer*innen. Hier geht es zum einen um die Frage, welche Ziele Ethiklehrer*innen in ihrem Unterricht verfolgen, und zum anderen darum, wie sie die Implementierung des neuen Unterrichtsfachs in Bezug auf seine Akzeptanz, die Rahmenbedingungen und Materialien sowie die eigenen Kompetenzen erleben. Diesen Fragestellungen wurde im Jänner bis März 2022 im Rahmen von Leitfadeninterviews[5] mit Lehrpersonen nachgegangen.

In der Projektphase 3 geht es um den Output von Ethikunterricht mit Blick auf Kompetenzaneignung/-erwerb der Schüler*innen. Folgende drei Fragestellungen stehen dabei im Fokus: Wie lassen sich ausgewählte ethische Teilkompetenzen

4 Vgl. Schultheis, Klaudia: Schule und Lernen aus der Perspektive der Kinder. Konzeptuelle und methodische Grundlagen der Pädagogischen Kinderforschung, in: Hartnack, Florian (Hg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte, Wiesbaden / Heidelberg: Springer 2019, 49–82, 77.

5 Vgl. Helffereich, Cornelia: Leifaden- und Experteninterviews, in: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer ^{2}2019, 669–686.

vor dem Hintergrund des dem Ethikunterricht zugrundeliegenden Kompetenzmodells messen? Gibt es bei den Schüler*innen ethische Kompetenzzuwächse, die sich auf die Teilnahme am Ethikunterricht zurückführen lassen? Lassen sich Indikatoren finden, die sich positiv auf die Entwicklung ethischer Kompetenzen auswirken? Zur Beantwortung dieser Fragen werden vom Forschungsteam bestehende Instrumentarien zur Messung ethischer Kompetenzen angepasst bzw. weiterentwickelt. Diesbezüglich ist eine Längsschnittstudie bei Schüler*innen im Schuljahr 2022/23 geplant, die eine Befragungswelle am Beginn und eine Befragungswelle am Ende des Schuljahres umfasst. Das Projekt sieht zudem vor, dass Schüler*innen, die im genannten Schuljahr die neunte Schulstufe besuchen, in deren Abschlussklassen nach vier (in AHS) bzw. fünf (in BHS) Jahren erneut befragt werden.

Zusammengefasst steht das Projekt auf drei Säulen: die qualitative Erhebung der Schüler*innenperspektive in Bezug auf Erwartungen an den Ethikunterricht mittels Texte, (Projektphase 1) qualitative Leitfadeninterviews mit Lehrer*innen zu den Themen Ziele im Ethikunterricht und Erfahrungen mit der Implementierung des Ethikunterrichts (Projektphase 2) und eine quantitative Längsschnittstudie bei Schüler*innen in Bezug auf ethische Kompetenzen (Projektphase 3). Somit handelt es sich um einen empirisch triangulativen Zugang, der sowohl auf Ebene der Datenerhebung als auch auf Ebene der Datenauswertung und Interpretation mehrperspektivisch angelegt ist. Dem Prinzip der Offenheit der qualitativen Forschung folgend, können weitere Erhebungsschritte wie beispielsweise Fokusgruppen mit Schüler*innen durchgeführt werden. In der Umsetzung orientiert sich das Forschungsteam am Mixed-Methods-Ansatz, wie er auch von Udo Kelle beschrieben wird.[6]

3. Zur Evaluation des Ethikunterrichts: Bisherige Untersuchungen

Zur Evaluation des Ethikunterrichts gibt es mittlerweile eine lange Tradition. Im österreichischen Kontext sind dazu besonders die Untersuchungen von Anton Bucher[7] zu nennen, der seine Forschungen nicht zuletzt zwecks Vergleichbarkeit zum Teil an den Evaluationen des Unterrichtsfachs Lebensgestaltung-Ethik-Reli-

6 Vgl. Kelle, Udo: Mixed Methods, in: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer ²2019, 159–173.

7 Vgl. Bucher, Anton A.: Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“, Innsbruck: Tyrolia 2001; Bucher, Anton A.: Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig!, Innsbruck / Wien: Tyrolia 2014.

gionskunde in Brandenburg (LER)[8] orientierte. Diese beiden Traditionen nehmen auch Ziele und Teilnahmemotive von Schüler*innen[9] und Lehrer*innen[10] in den Blick. Die Forschungsergebnisse zeigten Ethiklehrer*innen als intrinsisch motiviert, mit dem Ziel, durch den Ethikunterricht einen Beitrag zur ethischen Bildung der Schüler*innen zu leisten.[11] Österreichische Lehrer*innen erwarteten bei der Einführung des Schulversuchs Ethik, dass Schüler*innen ein höheres Reflexionsniveau erreichen und tolerantere Haltungen einnehmen,[12] Lehrpersonen aus Brandenburg sind der Meinung, einen positiven Einfluss auf das Schulklima zu nehmen.[13] Von Seiten der Schüler*innen war zur Zeit des Schulversuchs in Österreich das Interesse an einem neuen Fach, an ethischen Themen und schlechte Erfahrungen mit Religionsunterricht ausschlaggebend für die Teilnahme am Ethikunterricht.[14]

Geht es um den Versuch, Effekte von Ethikunterricht zu messen, findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und Instrumentarien,[15] wobei die überwiegende Mehrheit der Untersuchungen auf Selbsteinschätzungen der Schüler*innen oder auf Fremdeinschätzung durch Lehrer*innen basieren. Dabei sind Selbsteinschätzungen und objektivierte Fähigkeiten relevante Größen, die in engem Zusammenhang zueinander stehen,[16] daher spricht aus forschungsökonomischer Perspektive viel dafür, mit den Selbsteinschätzungen der Schüler*innen zu operieren, zumal deren persönliche Wahrnehmung und Einschätzungen „ernst zu nehmen sind, sofern Jungen und Mädchen als Subjekte auch der ethischen Bil-

8 Vgl. Leschinsky, Achim: Vorleben oder nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion", Frankfurt a. M.: Diesterweg 1996; Leschinsky, Achim / Schnabel, Kai-Uwe: Ein Modellversuch am Kreuzweg. Möglichkeiten und Risiken eines moralisch-evaluativen Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 42/1 (1996) 31–55; Gruehn, Sabine / Schnabel, Kai-Uwe: Schulleistungen im moralisch-evaluativen Bereich. Das Beispiel Lebensgestaltung-Ethik-Religion (LER) in Brandenburg, in: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel: Beltz 2001, 187–201; Leschinsky, Achim / Gruehn, Sabine: LER. Eine Reforminitiative auf dem Weg zu einer realitätsgerechten Aufgabenstellung, in: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 41 (2001) 372–392; Leschinsky, Achim / Gruehn, Sabine: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde – ein notwendiger Reformversuch unterwegs, in: Auer, Karl Heinz (Hg.): Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven, Innsbruck / Wien: Tyrolia 2002, 141–162; Gruehn, Sabine / Thebis, Frauke: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Perspektiven eines neuen Unterrichtsfachs, Brandenburg 2004 (= Schulforschung in Brandenburg 2), in: https://opus4.kobv.de/opus4-slbp/frontdoor/index/index/docId/5272 [abgerufen am 28.12.2022].

9 Vgl. Bucher 2001 [Anm. 7], 179–187.

10 Vgl. Leschinsky / Gruehn 2002 [Anm. 8], 156–159; Bucher 2001 [Anm. 7], 259–287.

11 Vgl. Bucher 2001 [Anm. 7], 263–265.

12 Vgl. Ebd., 278–280.

13 Vgl. Leschinsky / Gruehn 2002 [Anm. 8], 157f.

14 Vgl. Bucher 2001 [Anm. 7], 179–188; Bucher 2014 [Anm. 7], 49–52.

15 Literaturüberblicke z.B.: Nikolova, Roumiana: Zur bildungswissenschaftlichen Ausrichtung des Ansatzes, in: Benner, Dietrich / Nikolova, Roumiana (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International, Paderborn: Schöningh 2016, 45–68, 49–52; Ritzer, Georg: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien: Lit 2010 (= Empirische Theologie 19), 64–75; Bucher 2001 [Anm. 7], 111–121.

16 Vgl. Ritzer, Georg: Vom Versuch Forschungskompetenz bei angehenden LehrerInnen zu messen, in: Erziehung & Unterricht 164/1–2 (2014) 180–187.

dung gewürdigt werden sollen“[17]. Zu bedenken ist bei der Arbeit mit Selbsteinschätzungen allerdings, dass Antworten gemäß sozialer Erwünschtheit[18] nicht auszuschließen sind und es zu Verzerrungen kommen kann. So schätzten beispielsweise im Zuge der Evaluation des LER-Unterrichts in Brandenburg Schüler*innen, die am Unterricht teilgenommen haben, ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme geringer ein als Schüler*innen der Vergleichsgruppe. Die Studienautorinnen erklären dies damit, „dass der LER-Unterricht seine Schüler in besonderer Weise für soziale und moralische Konflikte sensibilisiert und damit zu einer kritischeren Einschätzung jener sozialen Fähigkeiten führt, die für den Umgang mit solchen Konflikten notwendig sind“[19]. Als zwei Ausnahmen, die sich im Kontext der Messung von Output von Ethikunterricht nicht auf Selbsteinschätzungen beziehen, seien das Instrumentarium zur Messung moralischer Kompetenzen (MKT)[20] und das Instrumentarium ETiK[21] genannt. Ersteres – ein von Georg Lind konzipiertes Instrumentarium – basiert auf der Kohlberg‘schen Stufentheorie[22]. Es ermöglicht eine Einschätzung davon, inwieweit sich eine Person bei der Beantwortung von Fragen zu Dilemmageschichten an der moralischen Qualität von Argumenten orientiert. Der zweite Test – entwickelt von einer Forschungsgruppe um Dietrich Benner – differenziert auf theoretischer Ebene zwischen Wissensaufgaben, Urteilskompetenz und Handlungsentwurfskompetenz.[23]

Bisherige Untersuchungen zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich Schüler*innen im Ethikunterricht Wissensinhalte aneignen. Der Einfluss von Ethikunterricht (wie auch Religionsunterricht) auf die ethische Urteilskompetenz scheint jedoch gering. Es sind eher sozialisatorische Hintergrundvariablen wie Bildungsnähe der Eltern oder ob zu Hause über ethische Fragestellungen diskutiert wird, die sich auf diese Urteilskompetenzen bei Schüler*innen auswirken.[24]

---

17 Bucher 2014 [Anm. 7], 53.

18 Vgl. Husfeldt, Vera: Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Überblick und Stand der Forschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14/2 (2011) 159–282.

19 Gruehn / Thebis 2004 [Anm. 8], 147.

20 Das inzwischen als ‚Moralischer Kompetenz Test‘ (MKT) (vgl. Lind, Georg: How to teach morality. Promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit, Berlin: Logos 2016) bekannte Instrumentarium firmierte früher unter ‚Moralischer Urteils Test‘ (MUT) (vgl. Lind, Georg: Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung, Berlin: Logos ^{2}2002).

21 Vgl. Benner, Dietrich / Nikolova, Roumiana (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International, Paderborn: Schöningh 2016.

22 Vgl. Kohlberg, Lawrence / Lindquist, Nils Thomas: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1974.

23 Von den Testkonstrukteur*innen wird die Anwendung der Testaufgaben ausschließlich im Zuge deren eigener Forschung erlaubt. Veröffentlichungen von Aufgaben wird strengstens untersagt, warum auch die folgende Literatur unveröffentlicht ist. Vgl. Ritzer, Georg: Ethisch-moralische Kompetenzen messen. Validierung des Testinstrumentariums ETiK in Österreich, Salzburg 2019 (= Unveröffentlichte Dissertation).

24 Vgl. Ebd., 204–210.

4. Ziele von Ethikunterricht und das dem Ethikunterricht in Österreich zugrundeliegende Kompetenzmodell

Wie die Forschungsfragen aufzeigen, beschäftigt sich das Projekt EthOS neben Fragen der Implementierung zum einen mit den (teilweise verborgenen) Zielen (hidden curricula)[25] von Ethiklehrer*innen und den Erwartungen von Schüler*innen an den Ethikunterricht. Zum anderen geht es auch um die Erreichung von – vom Lehrplan[26] vorgegebenen – Zielen bzw. Kompetenzen. Nach dem österreichischen Lehrplan ist „der Ethikunterricht […] den grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten verpflichtet. Er zielt auf begründetes Argumentieren und Reflektieren im Hinblick auf Fragen der Ethik und Moral ab."[27] Ziel von Ethikunterricht ist also, dass Schüler*innen befähigt werden, über unterschiedliche Formen der Lebensgestaltung zu reflektieren, er soll aber auch Orientierungshilfe im Leben bieten und persönlichkeitsbildend wirken. Als zu verfolgende Werte werden im Lehrplan Toleranz, Offenheit, Achtung der Menschenwürde und friedliches Zusammenleben genannt. Als zentrale Aufgabe des Ethikunterrichts wird dem Lehrplan zufolge die Förderung reflektierten und autonomen Urteilens sowie Handelns gesehen.[28]

Um diese zentralen Anliegen verwirklichen zu können, wird im Lehrplan für den Ethikunterricht unter der Überschrift „Kompetenzmodell, Kompetenzbereiche, Kompetenzbeschreibungen"[29] dargelegt, welche Kompetenzen sich Schüler*innen im Ethikunterricht aneignen sollen. Nach Eckhard Klieme sollen Kompetenzmodelle domänenspezifisch Teildimensionen festlegen, in denen Fertigkeiten und Fähigkeiten auf unterschiedlichen Niveaus beschrieben werden. „Kompetenzmodelle machen Aussagen über die Dimensionen und Stufen von Kompetenzen, die prinzipiell mit Hilfe passender Aufgaben […] empirisch überprüft werden können."[30] Ein solches Kompetenzmodell wird im Lehrplan lediglich angedeutet. Auf einem hinführenden Text des Ministeriums zum Lehrplan wird darauf hingewiesen, dass die Erarbeitung des Lehrplans auf bisherigen Lehrplänen des Schulversuchs und auf einem Lehrplanentwurf der Bundes-ARGE Ethik basiert.[31] Die im Lehrplan verwendete Terminologie lässt jedoch keinen Zweifel, dass in

25 Vgl. Plückhahn, Stephanie: Heimlicher Lehrplan, in: Horn, Klaus-Peter (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012, 29f.

26 Vgl. BMBWF: BGBl. II Nr. 250/2021. Änderung der Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten. 2021.

27 Ebd., 225.

28 Vgl. Ebd.

29 Ebd., 223.

30 Klieme, Eckhard u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit 2003 (= BMBF-Bildungsreform 1), 22.

31 Vgl. BMBWF: Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen 2021, in: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html [abgerufen am 14.12.2021].

die Entstehung des Lehrplans das von Anita Rösch[32] entwickelte Kompetenzmodell Eingang gefunden hat. Ebenso wie andere Modelle, die im Zuge der Einführung des Kompetenzparadigmas im Bereich der Philosophiedidaktik und Ethikdidaktik entstanden sind,[33] steht auch Röschs Ansatz in einer langen philosophischen Tradition der Auseinandersetzung mit der Frage nach der Vermittlung ethischer Urteilskraft. Dabei stellen Problemorientierung, Lebensweltbezug sowie das Einüben von Analyse-, Argumentations- und Urteilskompetenz zentrale Aspekte dar.[34] Im Lehrplan für den Ethikunterricht in Österreich findet man wie auch bei Rösch die Kompetenzdimensionen des Wahrnehmens und Verstehens, des Analysierens und Reflektierens, des Argumentierens und Urteilens sowie des Interagierens und des sich Mitteilens.[35] Diese Quelle ist für das Forschungsprojekt EthOS insofern von Bedeutung, als Rösch die weiter ausdifferenzierten Dimensionen in jeweils drei Niveaustufen unterteilt und für die Erfüllung der jeweiligen Niveaus exemplarische Indikatoren präsentiert.

Die nachstehende Tabelle bietet einen Überblick über die Dimensionen (erste Spalte), Subkompetenzen und Niveaus nach Rösch (zweite, dritte Spalte) und die Subkompetenzen, wie sie im Lehrplan für den Ethikunterricht in Österreich formuliert sind (vierte Spalte).

32 Vgl. Rösch, Anita: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER, Wien u. a.: Lit [3]2012 (= Philosophie in der Schule 13).

33 Vgl. z.B. Rohbeck, Johannes: Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden: THELEM [4]2016; Brüning, Barbara: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis, Berlin / Münster: Lit 2015 (= Einführungen: Pädagogik 6); Geiss, Paul Georg: Kompetenzorientierung im Unterricht, in: Brüning, Barbara (Hg.): Ethik/Philosophie Didaktik, Berlin: Cornelsen 2016, 39–48; Moritz, Arne: Ein Kompetenzentwicklungsmodell für den Ethikunterricht, in: Eichler, Uta / Moritz, Arne (Hg.): Ethik kompetenzorientiert unterrichten I und II. Eine Konzeption für die Klassen 9/10. Begleitmaterial zu Ethik kompetenzorientiert unterrichten, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, 9–41.

34 Vgl. Meyer, Kirsten: Kompetenzorientierung, in: Nida-Rümelin, Julian / Spiegel, Irina / Tiedemann, Markus (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik, Paderborn: Schöningh [2]2017, 104–133.

35 Vgl. Rösch 2012 [Anm. 32], 151–313.

Dimension	Nach Rösch 2012		Nach Lehrplan Ethik 2021
	Subkompetenzen	Niveaus	Subkompetenzen
Wahrnehmen & Verstehen	**Wahrnehmungskompetenz**: „Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und natürlichen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und deuten" (182)	Reduktion Analyse Reflexion	„Schülerinnen und Schüler können […]" „Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und ökologischen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und deuten"
	Perspektivenübernahme: „Sich mit einem anderen Denkkonzept auseinandersetzen und die eigene Position kritisch reflektieren" (189)	Perspektive eines konkreten Anderen Gruppenperspektive Selbstdistanzierung	„sich mit Denkweisen, Wertvorstellungen und Lebenswelten anderer auseinandersetzen sowie die eigene Position einordnen"
	Empathie: „Sich in die Situation und das Erleben anderer versetzen und ihre Handlungen, Gefühle und Entscheidungen nachvollziehen" (197)	Empathisch Sympathetisch Moralisch	
	Interkulturelle Kompetenz: „Interkulturelle Gegebenheiten und differierende Wertvorstellungen wahrnehmen und sich mit ihnen auseinander setzen" (208)	Verständnis/Eigenes Verstehen/Fremdes Verständigung/Gemeinsames	
Analysieren & Reflektieren	**Textkompetenz**: - Lesekompetenz: „Texte fachspezifisch erschließen, interpretieren und beurteilen" (219) - Schreibkompetenz: „Texte unter Berücksichtigung von Thema und Adressatenbezug verfassen" (220)	Information/Vertrautes Interpretation/Fremdes Bewertung/Neues	„ethisch-relevante Texte mit Hilfe fachspezifischer Terminologie und Methoden erschließen und verfassen"
	Sprach(analytische)Kompetenz: „Sprache bewusst einsetzen, fachspezifische Terminologie verstehen, analysieren und verwenden" (227)	Bewusstsein Analyse Kritik	
	Interdisziplinäre Kompetenz: „Wissen aus verschiedenen Fachgebieten reflektiert miteinander verbinden" (236)	Multiperspektivität Differenzierung Vernetzung	„Wissen und Erfahrungen aus unterschiedlichen Fachgebieten und Lebensbereichen aufeinander beziehen und im Lichte ethischer Positionen reflektieren"
	Reflexionskompetenz: „Unter Anwendung ethischer/ philosophischer Theorien über Gegenstände des alltäglichen und wissenschaftlichen Denkens und Handelns nachdenken, gedankliche Zusammenhänge darstellen und diskutieren" (245)	Wissen Nichtwissen Metawissen	
Argumentieren & Urteilen	**Argumentations- & Urteilskompetenz**: „Sich mit eigenen und fremden Positionen kritisch auseinandersetzen, widerspruchsfrei und begründet argumentieren und differenziert urteilen" (258)	Entscheidung Urteil Kontroverse	„moralische und ethische Grundkonzepte darstellen, ihre historischen, sozioökonomischen und kulturellen Zusammenhänge verstehen"
	Moralische Urteilsfähigkeit: „Moralisch verbindliche Grundpositionen erkennen, in ihren historischen und kulturellen Zusammenhängen verstehen und eigenständig begründet moralische Urteile fällen" (274)	Präkonventionell Konventionell Postkoknventionell	
	Ethische Urteilskompetenz: „Situationen als ethisch problematisch erkennen, analysieren, argumentativ gewichten und begründet urteilen" (285)	Sensibilisieren Analysieren Urteilen	„Argumente kritisch prüfen sowie eigenständige und begründete ethische Urteile fällen"
Interagieren & Sich-Mitteilen	**Diskurskompetenz I**: „vernunftgeleitete sachbezogene Auseinandersetzungen konsens- und dissensfähig führen" (299)	Prädiskursiv/Interaktiver Egozentrismus Teildiskursiv/Kommunikationseinheiten Diskursiv/Globalität	„Auseinandersetzungen auf argumentativer Grundlage konsens- und dissensfähig führen und mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten gewaltfrei umgehen"
	Diskussionskompetenz II (Gleich wie in Diskussionskompetenz I)	Ergebnisorientierung/Funktional Faktenorientierung/Analytisch Regelorientierung/Normativ Gerechtigkeitsorientierung/Philosophisch	
	Konfliktkompetenz: „Vernunftgeleitete Auseinandersetzungen führen, Lösungsmodelle entwickeln und Konflikte gewaltfrei lösen" (309)	Streitbewusstsein Probehandeln Modellbildung	
	Darstellungskompetenz: „eigene und fremde Gedankengänge sachgemäß und adäquat darstellen" (312)	Veranschaulichen fremder Gedankengänge Darstellen fremder Gedankengänge Präsentieren eigener Gedankengänge	„eigene Gedankengänge und die anderer sachgemäß und sprachlich sensibel darstellen"

Dimension: Sich orientieren & handeln (Rösch)		**Dimension: Handlungsoptionen entwickeln (Lehrplan)**
Orientierungskompetenz		„durch Handlungsentwürfe zu moralischen Problemen verantwortungsbewusst und ethisch reflektiert Stellung beziehen und die erworbenen Kompetenzen zu eigenen Lebensentwürfen in Beziehung setzen"
Handlungskompetenz		

Tabelle: Kompetenzmodell nach Anita Rösch[36] und nach dem Lehrplan für Ethikunterricht in Österreich[37] im Vergleich

36 Vgl. Ebd.

37 Vgl. BMBWF 2021 [Anm. 26], 223.

Die Darstellung verdeutlicht die Orientierung des österreichischen Lehrplans am Modell von Anita Rösch sowohl in der Konzeption der Grunddimensionen als auch in den Formulierungen der Subdimensionen. Die Nähe des dargestellten Kompetenzmodells zum österreichischen Ethikunterricht zeigt sich weiters in der Umsetzung der beispielhaften Aufgaben für die einzelnen Niveaus. Es differenziert zwischen Reproduktion, Inhalte selbständig verarbeiten und diese reflektiert bewerten zu können.[38] Diese Niveaus entsprechen einer Vorgabe der Reifeprüfungsverordnungen an den AHS §29[39] und den BHS §22[40], denen zufolge Maturafragen Elemente der Reproduktion, des Transfers und der Reflexion beinhalten sollen. Hier zeigt sich am Modell von Rösch jedoch eine Problematik: Diese Niveaus in ansteigender Form finden sich teilweise sowohl in der Grundkonzeption der Dimensionen als auch in den Subkompetenzen und deren Niveaus. Dies ist mit ein Grund, warum die einzelnen Ebenen im Modell von Rösch nicht ganz trennscharf sind.

Auf die letzte der in der Tabelle beschriebenen Dimensionen wurde bislang noch nicht eingegangen. Anita Rösch übertitelt sie mit „sich orientieren und handeln". Sie wird unterteilt in die Dimensionen „Orientierungskompetenz" und „Handlungskompetenz", die gleichzeitig „das Ziel der Kompetenzentwicklung"[41] darstellen. „Handlungskompetenz soll Lernende befähigen, ihr persönliches und gesellschaftliches Leben verantwortlich und persönlich befriedigend zu führen und ihre Umwelt zu gestalten."[42] Handlungskompetenz setzt als die Fähigkeit verantworteten Handelns die Fähigkeit zu reflektieren und zu urteilen voraus. Rösch problematisiert den Begriff der Handlungskompetenz selbst, denn Handlungskompetenz „entzieht sich weitgehend der Beobachtung und Überprüfung. Dies zum einen, da sich diese Prozesse räumlich und zeitlich außerhalb der Schule vollziehen, aber auch, da die Wahrung der Persönlichkeit des Schülers/der Schülerin es verbietet, diese Kompetenzen zu vermessen."[43] Die Erreichung der anderen Kompetenzdimensionen soll dazu beitragen, dass sich Handlungskompetenz entwickelt, deren Zunahme kann im schulischen Kontext jedoch nicht überprüft werden. Demzufolge werden für diese Dimension von Rösch auch

38 Vgl. Rösch 2012 [Anm. 32], 148–150.

39 Vgl. BMUKK: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den allgemein bildenden höheren Schulen (Prüfungsordnung AHS). BGBl. II Nr. 174/2012 2012, in: https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2012/174 [abgerufen am 12.12.2022].

40 Vgl. BMUKK: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die abschließenden Prüfungen in den berufsbildenden höheren Schulen sowie in den höheren Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung (Prüfungsordnung BHS, Bildungsanstalten). BGBl. II Nr. 177/2012 2012, in: https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2012/177 [abgerufen am 21.12.2022].

41 Rösch 2012 [Anm. 32], 154.

42 Ebd., 38.

43 Ebd., 155f.

keine Anforderungsniveaus oder Kompetenzraster mit exemplarischen Indikatoren angeführt. Rösch formuliert, dass das „Kompetenzmodell bei diesen Kompetenzen an seine Grenzen stößt“[44]. Der österreichische Lehrplan für Ethikunterricht führt an Stelle der Handlungskompetenz die Fähigkeit, „Handlungsoptionen [zu] entwickeln“[45], ein. Diese Diktion erinnert an die Formulierung von Dietrich Benner, der in seinem Kompetenzmodell von „Handlungsentwurfskompetenz“ spricht. Damit bezeichnet er die Fähigkeit, „moralische Entscheidungen mit Gründen entwerfen und moralische Handlungen mit anderen abstimmen zu können“[46], und nicht die Handlungen selbst.

Nun sei eine der Forschungsfragen, die der dritten Projektphase hinsichtlich des Outputs von Ethikunterricht mit Blick auf Kompetenzaneignung/-erwerb der Schüler*innen zugrunde liegen, in Erinnerung gerufen: *Wie lassen sich ausgewählte ethische Teilkompetenzen vor dem Hintergrund des dem Ethikunterricht zugrundeliegenden Kompetenzmodells messen?* In diesem Zusammenhang muss aus pragmatischen Gründen eine Fokussierung auf eine Teilkompetenz vorgenommen werden, da eine umfassende Untersuchung aller Kompetenzen mit Fragebögen und teilnehmender Beobachtung für die befragten Schüler*innengruppen zu zeitintensiv wäre. Die genaue Abgrenzung der zu untersuchenden Dimension ist zur Zeit des Verfassens des Beitrages noch nicht gänzlich abgeschlossen. Voraussichtlich wird der Fokus auf die ethische Urteilskompetenz gelegt werden.

Wie die bisherigen Überlegungen gezeigt haben, stehen im vorgelegten Kompetenzmodell nicht konkrete Handlungen im Fokus, sondern die Fähigkeit, Inhalte zu kennen, diese analysieren zu können und Handlungen in reflektierter Weise vorbereiten bzw. beurteilen zu können. Hilfreich kann in diesem Zusammenhang die Differenzierung von Franz Weinert sein, der zwischen *Kompetenz* als das Wissen über abstrakte Regeln, Prinzipien, kognitive Grundfähigkeiten, die als Voraussetzung für das Anwenden in unterschiedlichen Domänen gelten, und *Performanz* im Sinne der tatsächlichen Anwendung von Regeln und Verhaltensweisen differenziert[47]. In seinem viel zitierten Kompetenzbegriff spricht er von „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“, die erforderlich sind, „um bestimmte Proble-

44 Ebd., 156.

45 BMBWF 2021 [Anm. 26], 223.

46 Benner, Dietrich / Nikolova, Roumiana: Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem, in: Dies. (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International, Paderborn: Schöningh 2016, 13–68, 33.

47 Vgl. Weinert, Franz E.: Concept of Competence. A Conceptual Clarification, in: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hg.): Defining and selecting key competencies, Seattle: Hogrefe & Huber 2001, 45–65.

me“[48] lösen zu können. Er nimmt auch die Motivation und das ‚Umsetzenwollen‘ der kognitiven Einsichten in seinen Kompetenzbegriff auf.[49] Nach Martina von Heynitz sollte im domänenspezifischen Bereich des Ethikunterrichts weniger (wie bei Weinert) von der Fähigkeit gesprochen werden, Probleme tatsächlich zu lösen, sondern vielmehr, diese angemessen bearbeiten zu können.[50] Diesen Einwand aufnehmend, wird im Forschungsprojekt EthOS von einem Kompetenzbegriff ausgegangen, der eng an die Definition von Weinert gebunden ist: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme […] [reflektiv zu erörtern und zu bearbeiten], sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problem[bearbeitungen] in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“[51]

Somit kann und darf es im Ethikunterricht in einer pluralen Gesellschaft nicht darum gehen, auf indoktrinierende Weise ‚richtige‘ Handlungsmuster vermitteln zu wollen. Die Frage nach Maßstäben für die Reflexion von sowie das Urteilen über Argumente und Handlungen ist jedoch virulent, will man nicht im Bereich der Willkür bleiben. In diesem Zusammenhang wird mit Dietrich Benner[52] auf das System von Elementarurteilen verwiesen, wie es Johann Friedrich Herbart bereits Anfang des 19. Jahrhunderts[53] vorstellte. Herbart stellte Kriterien auf, die beim Fällen von Urteilen auch in Konfliktsituationen hilfreich sein können. Die fünf moralischen Elementarurteile, die Herbart formulierte, sind aufeinander aufbauend. Im Wesentlichen geht es darum, nicht gleich dem ersten Impuls nachzugeben, sondern den eigenen Willen zu hinterfragen und im Sinne einer Perspektivenübernahme zu relativieren. Es soll innerpsychisch zugelassen werden, dass man Unterschiedliches will, man soll anderen Personen Wohlwollen entgegenbringen und sich von dem, was man selbst will, frei machen. Wenn sich Meinungen zwischen Personen widersprechen, sollen gemäß der eben genannten Bedingungen Konflikte vermieden und konsensual Regeln vereinbart werden. Bei Verstößen gegen vereinbarte Regeln erwächst aus einem überflüssigen Entge-

48 Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel: Beltz 2001, 17–31, 27.

49 Vgl. Ebd., 27f.

50 Vgl. Heynitz, Martina von: Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erhebung ethisch-moralischer Grundkenntnisse, Urteils- und Handlungsentwurfskompetenz, in: Benner, Dietrich / Nikolova, Roumiana (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International, Paderborn: Schöningh 2016, 69–100, 71.

51 Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel: Beltz 2001, 27f.

52 Vgl. Benner, Dietrich: Zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Begründung des Ansatzes, in: Benner, Dietrich / Nikolova, Roumiana (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International, Paderborn: Schöningh 2016, 12–44.

53 Vgl. Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Practische Philosophie, Göttingen: Danckwerts 1808.

genkommen kein Anspruch auf Gegenseitigkeit und bei einem Verstoß gegen eine Regel, bei dem eine Partei Schaden erleidet, ist der entstandene Schaden auszugleichen (Rache verbietet sich) und die Regeln sind zu überdenken.[54]

Nach dieser grundsätzlichen Verortung der drei Untersuchungsphasen des Forschungsprojekts EthOS in die wissenschaftlichen Diskurse rund um die Evaluation des Ethikunterrichts sowie der Kompetenzorientierung und -messung im Ethikunterricht soll nun im letzten Abschnitt ein kleiner Einblick in die erste Forschungsphase – die qualitative Erhebung der Schüler*innenperspektive in Bezug auf Erwartungen an den Ethikunterricht – gegeben werden.

5. Vorgehensweise und Methodik der ersten Projektphase: Texterhebung bei Schüler*innen

In dieser ersten Präsentation des Forschungsgeschehens wird die Vorgehensweise und die Methodik in Bezug auf die Erhebung und Auswertung der Perspektive der Schüler*innen skizziert.

In der ersten Untersuchungsphase beschäftigte sich das Projektteam anhand von Schüler*innenaufsätzen mit der Frage nach den Erwartungen an den Ethikunterricht und mit den Motiven der Schüler*innen, an diesem teilzunehmen. Bei dieser Vorgehensweise wurde auf Ansätze der pädagogischen Kinderforschung zurückgegriffen, die Kinder als Expert*innen ihrer Lernerfahrungen betrachten und ihnen eine aktive Rolle im Forschungsprozess zuschreibt. Dieser Zugang erfordert es, die Kinder zum Kommunizieren über ihre Erfahrung zu motivieren und die Forschenden an ihren subjektiven Perspektiven, ihren Gedanken, Meinungen, Bedürfnissen, Wünschen und Phantasien teilhaben zu lassen.[55] Dementsprechend sind die jeweiligen Sichtweisen der Schüler*innen bezüglich ihrer Teilnahme am Ethikunterricht in der ersten Projektphase von entscheidendem Forschungsinteresse. Mit der gewählten Methode der explorativen Narration[56] beschrieben Schüler*innen ihre Begründungen und Erwartungen, die mit ihrer Teilnahme am Ethikunterricht einhergehen. Dem Paradigma der Offenheit und Gegenstandsorientierung in der qualitativen Forschung[57] folgend wurde eine offene Fragestellung entwickelt, die durch Vorschläge zu verschiedenen Aspekten, auf die die Schüler*innen in ihren Texten eingehen konnten, ergänzt wurde.

54 Vgl. Ebd., 82–99.

55 Vgl. Schultheis 2019 [Anm. 4].

56 Zu diesem methodischen Ansatz vgl. auch: Strutzenberger-Reiter, Edda / Kromer, Ingrid / Lindner, Doris: Vielfalt an Schulen. Umgang mit religiöser Diversität im pädagogischen Alltag, in: ÖRF 23 (2015) 63–71, 68f.

57 Vgl. Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines: Was ist qualitative Sozialforschung? Einleitung und Überblick, in: Dies. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2000, 13–30.

Diese zusätzlichen Vorschläge wurden gemacht, um die Fragestellung altersgerecht und schüler*innenorientiert zu gestalten. Die zentrale Aufgabenstellung, die an die Jugendlichen ergangen ist, lautete dementsprechend:

Stell dir vor, du erzählst einem Freund/einer Freundin, warum du dich für den Ethikunterricht entschieden hast und was du dir vom Ethikunterricht erwartest. Schreib dazu bitte einen Text in der Ich-Form mit mindestens 250 Wörtern. Nimm dir dafür bitte ca. 30 Minuten Zeit. Dabei kannst du zum Beispiel auf folgende Aspekte eingehen:

- *Begründung, warum du den Ethikunterricht besuchst,*
- *deine Erwartungen/Wünsche/Hoffnungen/Befürchtungen im Blick auf den Ethikunterricht,*
- *deine Erwartungen an die Lehrperson,*
- *Gestaltung des Unterrichts, Themen, Methoden,*
- *Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Fächern*

Der Hintergrund für das Angeben dieser Aspekte war das Forschungsinteresse des Teams, einen Blick auf subjektive Erwartungen, Wünsche und Befürchtungen an den Unterricht zu richten – mit seinen zentralen Elementen bezüglich der Bedeutung der Lehrer*innen, der didaktischen Gestaltung sowie der Behandlung spezifischer Themen.[58] Dementsprechend werden Schüler*innen als eigenverantwortliche Akteur*innen im Kontext von Schule gesehen. Dabei wird von einem Verständnis von Unterricht ausgegangen, das die Vorerfahrungen und das Eingebundensein der Subjekte in ihren Handlungskontext in den Mittelpunkt stellt[59]. Die Schüler*innen bekamen zusätzlich die Anregung, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Fächern in den Blick zu nehmen, was in der Interpretation auf das Herausarbeiten möglicher Spezifika des Ethikunterrichts abzielt. Ziel dieser Phase war es, einen ersten explorativen Einblick zu erhalten, wie sich die Implementierung des Ethikunterrichts aus der Perspektive der Schüler*innen zeigt, und mögliche Schlüsse für die weitere Konzeption des Ethikunterrichts aus einer subjektorientierten Perspektive zu ziehen. Dieser Teil der Erhebung bildet eine wichtige Basis, um bildungstheoretische und empirisch basierte Grundla-

58 Vgl. Kempfert, Guy / Rolff, Hans-Günter: Handbuch Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement, Weinheim / Basel: Beltz [5]2018, 122.

59 Vgl. z.B. Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Weinheim / Basel: Beltz 2010.

gen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Schulen im Hinblick auf den Ethikunterricht zu liefern.

Praktisch führte das Forschungsteam die Erhebung folgendermaßen durch: Im Vorfeld wurde in jedem der fünf teilnehmenden Bundesländer (Vorarlberg, Tirol, Salzburg, Niederösterreich, Wien) das Einverständnis der jeweiligen Bildungsdirektionen bzw. Schulleiter*innen der teilnehmenden Schulen eingeholt. An die Eltern der zu befragenden Schüler*innen wurde ein Informationsschreiben inklusive einer zu unterzeichnenden Einverständniserklärung übermittelt – mit dem Hinweis, dass alle Angaben der Erhebung streng vertraulich behandelt und die Befragung völlig anonymisiert durchgeführt wird. Ebenso wurde auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen und dass bei Nichtteilnahme dem Kind keinerlei Nachteile entstehen. Allerdings wurde um das Einverständnis zur Teilnahme am EthOS-Projekt geworben, das wichtige Erkenntnisse über Motivation und Ziele von Jugendlichen im Hinblick auf den Ethikunterricht ermöglicht.

Die an der Untersuchung teilnehmenden Ethiklehrer*innen unterstützten das Projekt insofern, als die Erhebung im Rahmen einer ihrer Ethikstunden durchgeführt werden konnte. Mit Beginn des Schuljahres 2021/22 (die Umfrage wurde mit Mitte November 2021 abgeschlossen) wurden jeweils ein bis zwei Ethikklassen an den ausgewählten Schulen unter Anwendung des MS-Office-Programms ‚Forms' befragt. Der entsprechende Link zur Befragung wurde den Schüler*innen von den Ethiklehrer*innen im Unterricht übermittelt.

Zusätzlich zur oben genannten Aufgabenstellung für den Schüler*innenaufsatz wurden statistische Daten zum *Geschlecht* (mit den Auswahlmöglichkeiten männlich/weiblich/divers), zum *Bundesland*, in dem sich die Schule befindet (Vorarlberg, Tirol, Salzburg, Niederösterreich, Wien), zum besuchten *Schultyp* (AHS/BHS), ob bisher *Religionsunterricht* besucht wurde (ja, durchgehend; nein, niemals; teilweise: In der Unterstufe/In der Volksschule) und ob man einer *Religionsgemeinschaft* angehört und wenn ja, welcher (alevitisch, buddhistisch, christlich: altkatholisch, christlich: evangelisch/protestantisch, christlich: freikirchlich, christlich: katholisch, christlich: orthodox, hinduistisch, Jehovas Zeugen, jüdisch, muslimisch, Sikhs, ohne religiöses Bekenntnis, weiß ich nicht, keine Angabe, sonstiges)[60] erhoben.

Durchschnittlich wurden pro Schüler*in 24 Minuten für das Beantworten der Fragen aufgewendet. Von den insgesamt 143 Schüler*innen, die sich an der Unter-

60 Bei der Angabe der Auswahlmöglichkeit orientierte man sich an den in Österreich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften – zusätzlich mit der Möglichkeit, auch keine dahingehende Auswahl treffen zu müssen.

suchung beteiligten, waren 68 männlich, 62 weiblich und 12 kreuzten ‚divers' an. Auf die untersuchten Bundesländer verteilte sich das Sample folgendermaßen: Vorarlberg: 18, Tirol: 14, Salzburg: 28, Niederösterreich: 44, Wien: 19. Die Mehrheit besucht eine AHS (95 Personen). Bezogen auf die Religionszugehörigkeit gab die Mehrheit an, katholisch zu sein (54 Schüler*innen), die zweitgrößte Gruppe ordnete sich dem Item ‚ohne Bekenntnis' zu (25), knapp gefolgt von Schüler*innen, die sich der islamischen Religion zuordneten (23). Zehn Schüler*innen kreuzten ‚christlich orthodox' an und ebenso viele machten keine Angaben zur Religionszugehörigkeit. Es gab jeweils höchstens vier Zuordnungen zu evangelischen, freikirchlichen und jüdischen Traditionen. Sechs Proband*innen gaben an, nicht zu wissen, welcher Religion sie angehören. Diese Daten wurden zum einen erhoben, um einen Überblick über die Zusammensetzung des Samples zu erhalten, und zum anderen, um in der Auswertung möglichen Zusammenhängen mit diesen Daten auf die Spur zu kommen. Die Auswertung der Daten erfolgte in einer kategorisierenden Methode mit Hilfe des Computerprogrammes ATLAS.ti.[61]

Bei der Entwicklung eines Codierleitfadens wendete das Forschungsteam Christiane Schmidts Ansatz zur Analyse von Leitfadeninterviews[62] an. Dabei wurden zunächst Vorannahmen bei der Formulierung erster Kategorien herangezogen, die in weiterer Folge durch mehrmaliges Lesen der Aufsätze datenbasiert evaluiert und angepasst wurden. Schmidt nennt diesen ersten Schritt *„materialorientierte Bildung von Auswertungskategorien"*[63]. Die gefundenen Kategorien wurden in einem zweiten Schritt zu einem Auswertungsleitfaden zusammengefügt, erneut erprobt und überarbeitet (*„Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Codierleitfaden"*[64]). Es wurde dabei versucht, die Codes äußerst präzise zu definieren, um bei der Erstellung der Fallanalysen keinen Informationsverlust in Kauf nehmen zu müssen.[65]

In einem dritten Schritt – der *„Codierung des Materials"*[66] – erfolgte eine Zuweisung der Codes an entsprechende Textpassagen der Schüler*innenaufsätze. Damit wurden alle Texte codiert, das heißt unter den Auswertungskategorien verschlüsselt. Auf Basis dieser Verschlüsselungen wurden die Kategorieninhalte

61 Vgl. Friese, Susanne: Atlas ti 22 User manual 2021, in: https://doc.atlasti.com/ManualWin.v22/ATLAS.ti_ManualWin.v22.pdf?_ga=2.11129012.105152270.1639841961-522399430.1637873685 (abgerufen am: 18.12.2021).

62 Vgl. Schmidt, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews, in: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2000, 447–456.

63 Ebd., 448.

64 Ebd., 451.

65 Vgl. Ebd., 453.

66 Ebd., 452.

in weiterer Folge quantifizierend im Sinne von „*quantifizierenden Materialübersichten*“ (4. Schritt), aber auch im Zuge von „*vertiefenden Fallinterpretationen*“[67] (5. Schritt) ausgewertet. Zu dieser Auswertungsmethode erläutert Schmidt: „Leitprinzip dieser Auswertungsstrategie ist der Austausch zwischen Material und theoretischem Vorverständnis. Dieser Austauschprozess beginnt […] zu Beginn der Erhebung als eine Art Wechselspiel zwischen theoretischen Überlegungen und der Basis von Auseinandersetzungen mit Literatur und Theorietraditionen auf der einen Seite sowie Erfahrungen und Beobachtungen bei der Erkundung des Forschungsfeldes auf der anderen Seite. Im Verlauf dieses Austauschprozesses können auch die theoretischen Vorannahmen ausdifferenziert, in Frage gestellt und verändert werden.“[68]

Im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit[69] tauschte sich das Team regelmäßig über die Entwicklung des Codierleitfadens aus und brachte die jeweiligen Perspektiven der beteiligten Forscher*innen fruchtbar ein.

Der durch die Projektmitarbeiter*innen erarbeitete Codierleitfaden lässt sich nun in fünf Dimensionen clustern: (1) *Befürchtung*, (2) *Begründung*, (3) *Erfahrung*, (4) *Erwartung*, (5) *Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Fächern*. Diese Dimensionen stellen per se keine Codes dar, da sie keinen Textpassagen der Schüler*innenaufsätze zugeordnet wurden. Sie unterstützten jedoch bei der Erstellung des Codierleitfadens die systematische Einordnung der erhobenen Daten in übergeordnete thematische Kategorien. Wie bereits erwähnt, galt es, nach dem ersten Lesen der Schüler*innenaufsätze zu prüfen, ob sich die Vorannahmen durch die Daten bestätigen lassen, und welche neuen, bisher nicht bedachten Themen im erhobenen Material auftauchen – ganz im Sinne des zuvor beschriebenen Austauschprozesses zwischen Material und theoretischen Überlegungen. Die Aufsätze wurden bei diesem ersten Zugang zum Material nicht vergleichend betrachtet, sondern jeder Text für sich. Erst in einem weiteren Schritt hinsichtlich der systematischen Auseinandersetzung mit den Texten wurden Codes immer wieder inhaltlich korrigiert und zusammengefasst oder neue entworfen. Durch die Verwendung des Programms ATLAS.ti waren dahingehende Anpassungen der Codes computerunterstützt leicht möglich. Auf Grundlage der gefundenen Dimensionen, vagen Auswertungskategorien sowie zahlreichen Diskussionen im Forschungsteam wurden dann Codes formuliert, inhaltlich

67 Ebd., 455.

68 Ebd., 453.

69 Vgl. Flick / Kardorff / Steinke 2000 [Anm. 57].

präzise ausdifferenziert und zu einem Codierleitfaden zusammengestellt.[70] Den jeweiligen Codes wurde eine ausführliche Beschreibung beigefügt und das erhobene Material konsensual (mindestens zwei Personen aus dem Forschungsteam waren daran beteiligt) codiert.[71] In weiterer Folge ermöglichte ATLAS.ti eine quantifizierende Zusammenstellung der Ergebnisse der Codierung im Sinne von Häufigkeitsangaben zu bestimmten einzelnen Auswertungskategorien. Diese Häufigkeitsangaben geben einen ersten Überblick zu Verteilungen im Material und werden in weiterer Folge zur Vorbereitung weiterer qualitativer Analysen hinzugezogen.

Zu den Dimensionen des Codierleitfadens (1) *Befürchtung*, (2) *Begründung*, (3) *Erfahrung*, (4) *Erwartung*, (5) *Gemeinsamkeiten und Unterschiede* mit anderen Fächern kann spezifiziert werden, dass die Dimension der *Erwartung* (4) mit Wünschen und Hoffnungen einhergeht, die an den Ethikunterricht geknüpft werden. Diese hängen des Weiteren mit den *Befürchtungen* (1) dem Ethikunterricht gegenüber und den *Begründungen* (2), sich für die Teilnahme am Ethikunterricht zu entscheiden, zusammen, können jedoch inhaltlich voneinander abgegrenzt werden. Aus diesem Grund bilden sie im Codierleitfaden verschiedene Dimensionen ab, die – je nach Dimension – weiter ausdifferenziert werden.

So lässt sich beispielsweise der Dimension der *Befürchtung* (1) hinsichtlich des Ethikunterrichts der Code zuordnen, dass Themen, da sie zu emotional besetzt sind, nicht angesprochen werden. Ebenso lässt sich z.B. auch die Befürchtung codieren, dass Meinungen nicht respektiert werden. Als Beispiele für die Dimension der *Begründung* (2) für die Teilnahme am Ethikunterricht können angeführt werden, dass es sich dabei um ein interessantes Fach handelt oder dass es bisherige positive Erfahrungen mit der Lehrperson gibt. Des Weiteren umfasst die Dimension der Begründung auch Vergleichsangaben zum Religionsunterricht bzw. zur eigenen Haltung zur Religion bzw. Religiosität. Es kann angenommen werden, dass diese Vergleichsangaben mit der im Schuljahr 2021/22 geänderten Rechtslage in Österreich zusammenhängen, der zufolge der Ethikunterricht als alternativer Pflichtgegenstand[72] zum Religionsunterricht in direktem Zusammenhang mit diesem steht.

Als weitere Antwortfelder finden sich Aussagen von Schüler*innen, die sich in der Dimension der *Erfahrung* (3) mit Ethikunterricht in den ersten Wochen des

70 Das hier beschriebene Codieren hat Ähnlichkeit mit der inhalts-analytischen Technik der skalierenden Strukturierung. Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz [11]2010, 101–105.

71 Zum konsensualen Codieren vgl. Schmidt 2000 [Anm. 63], 453f.

72 Zur Diskussion um diese Begrifflichkeit vgl. Bucher 2014 [Anm. 7], 12–16, 24f.

Schuljahres zusammenfassen lassen. Diese beziehen sich auf die Lehrperson, auf die Themen und Methoden, die bisher Anwendung gefunden haben, sowie auf die Art und Weise, wie der Ethikunterricht bisher empfunden wurde. Eine weitere Dimension konnte im Hinblick auf Aussagen, die sich mit *Gemeinsamkeiten und Unterschieden* (5) von Ethikunterricht mit anderen Unterrichtsfächern befassen, gebildet werden.

Am weitesten differenziert sich die Dimension der *Erwartungen* (4) aus, die Schüler*innen an den Ethikunterricht richten. Wie bereits erwähnt, umfasst diese Dimension sowohl Wünsche als auch Hoffnungen, die auf Dimensionsebene nicht weiter ausdifferenziert wurden; auch wenn Wünsche im Vergleich zu Erwartungen volitionaler, mit mehr Hoffnung behaftet sind, lassen sich die Größen in den Schüler*innentexten nicht eindeutig voneinander abgrenzen. Erwartungen von Schüler*innen werden im Rahmen des Codiersystems sowohl auf Inhalte des Ethikunterrichts (aktuell, interessant, konkret, offen, sachlich etc.) bezogen als auch auf die Ethiklehrperson (authentisch, fair, inhaltlich kompetent, nett, tolerant etc.), auf angewendete Methoden (abwechslungsreich, diskursiv etc.), auf Einstellungen und Haltungen, die im Unterrichtsgeschehen von den Beteiligten an den Tag gelegt werden, und auf Ergebnisse, die durch Ethikunterricht erzielt werden.

Was in diesem Abschnitt gezeigt werden konnte, sind erste Einblicke in das Vorgehen der Forscher*innengruppe. Die Projektplanung sieht vor, dass nach dem ersten Schritt der Codierung weitere Analyse- und Interpretationsschritte folgen, die sich auf die quantifizierende Übersicht stützen, die Analyseergebnisse hinsichtlich der Fragestellung theoriegestützt interpretieren und Feinanalysen jener Textstellen vornehmen, die metaphorisch dicht sind, auffallend in der Formulierung oder die sich nicht auf den ersten Blick erschließen.

Maurice Andree / Maike Maria Domsel

Die Paradigmen der Compassion und Freiheit als Bindeglieder zwischen Theologie und Ethik?

Möglichkeiten spirituell-reflexiver Praxis im schulischen Kontext

Die Autor*innen

Maurice Andree, M.Ed. Lehrer für Katholische Theologie, Geschichte und Sozialpädagogik an der Bischöflichen Maria-Montessori-Gesamtschule Krefeld. Er studierte Katholische Theologie, Geschichte und Sozialpädagogik/Erziehungswissenschaft in Bochum und Essen. Im Rahmen eines Dissertationsvorhabens an der Universität zu Bonn forscht er zur (religionspädagogischen) Habitusbildung von sozialpädagogischen Fachkräften der Elementar- und Primarpädagogik.

Maurice Andree, M.Ed.
Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik
Am Hof 1/ III
D-53113 Bonn
e-mail: maurice.andree@uni-bonn.de

Dr.in Maike Maria Domsel, Lehrerin für Katholische Religionslehre und Französisch am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Bonn und Dozentin für Praktische Theologie / Religionspädagogik an der Universität zu Köln. Sie studierte Katholische Theologie und Romanistik in Bonn und promovierte 2019 an der Kölner Hochschule für Katholische Theologie im Bereich der Dogmatik. In ihrer Dissertation „Leben bis zuletzt - Eine freiheitstheoretische Fundierung christlicher Sterbebegleitung“ hat sie sich mit Auferstehungshoffnung und der Begleitung von Moribunden auseinandergesetzt. Heute forscht sie schwerpunktmäßig zur Spiritualität von Religionslehrkräften sowie auf dem Gebiet der Komparativen Theologie im Rahmen eines religionspädagogischen Habilitationsprojektes an der Universität zu Bonn.

Dr.in Maike Maria Domsel
Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik
Am Hof 1/ III
D-53113 Bonn
e-mail: maike.domsel@uni-due.de

Maurice Andree / Maike Maria Domsel: Die Paradigmen der Compassion und Freiheit als Bindeglieder zwischen Theologie und Ethik? Möglichkeiten spirituell-reflexiver Praxis im schulischen Kontext
ÖRF 30 (2022) 1, 110–127 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.7

Maurice Andree / Maike Maria Domsel

Die Paradigmen der Compassion und Freiheit als Bindeglieder zwischen Theologie und Ethik?

Möglichkeiten spirituell-reflexiver Praxis im schulischen Kontext

Abstract

In einer Gegenwartsgesellschaft, die von spirituell-religiösem Pluralismus geprägt ist, wird die Verständigung auf einen gemeinsamen Wertekanon durch eine hohe Diversität an spirituellen Weltanschauungen erschwert. Indes wird aufgrund krisenhafter Ereignisse, wie beispielsweise der Covid-19-Pandemie, die Frage virulent, wie eine gemeinschaftsstiftende Ethik und Identität etabliert werden kann, die gemeinsame Krisenbewältigung ermöglicht. Vor diesem Hintergrund soll das ethisch-verbindende Potential der Paradigmen Compassion und Freiheit am Beispiel eines schulischen Erasmus+ Projekts erörtert werden.

Schlagworte

Compassion – Freiheit – gemeinschaftsstiftende Ethik – Krisenbewältigung – spirituell-religiöse Pluralität

CC BY NC

Maurice Andree / Maike Maria Domsel

The paradigms of compassion and freedom as bridges between theology and ethics?

Possibilities of spiritual-reflexive practice in the educational context

Abstract

In a contemporary society characterised by spiritual-religious pluralism, understanding a common set of values is made difficult by a high diversity of spiritual worldviews. At the same time, crisis events such as the Covid 19 pandemic have raised the question of how to establish a community-based ethic and identity that makes it possible to overcome crises together. Against this background, the ethical-bonding potential of the paradigms of compassion and freedom will be discussed using the example of a school Erasmus+ project.

Keywords

compassion – freedom – community ethics – crisis management – spiritual-religious plurality

Maurice Andree / Maike Maria Domsel: Die Paradigmen der Compassion und Freiheit als Bindeglieder zwischen Theologie und Ethik? Möglichkeiten spirituell-reflexiver Praxis im schulischen Kontext
ÖRF 30 (2022) 1, 110–127 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.7

CC BY NC

1. Problemaufriss

In europäischen Gegenwartsgesellschaften scheint es zum ersten Mal möglich, ohne Gottesglauben zu leben.[1] Da christliche Wertvorstellungen bereits seit vielen Jahren keine Selbstverständlichkeit mehr darstellen, konnte sich eine Diversität von Weltanschauungen entwickeln. Diese Entwicklungen führen dazu, dass die Verständigung auf einen gemeinsamen Wertekanon zu einer immer größer werdenden Herausforderung wird. Diese Problematik lässt sich nicht nur in allgemeinen politischen Debatten beobachten, sondern wird auch für Kinder und Jugendliche in unterrichtlichen Kontexten zu einer großen Herausforderung. Vor dem Hintergrund entwicklungspsychologisch bedingter Aufgabe, vor denen Heranwachsende stehen, benötigen diese klare Rollenvorbilder zur Orientierung. Gerade der Lernort Schule kann als gesellschaftliches Spiegelbild verstanden werden, in dessen Kontext verschiedenste ethisch-weltanschauliche Strömungen abgebildet werden. Mithin kommt dem Ethik- und Religionsunterricht die essenzielle Aufgabe zu, Schüler*innen darin zu unterstützen, sich mit der vorgefundenen Diversität auf verantwortungsvolle und profunde Weise auseinanderzusetzen und sich in dieser individuell verorten zu können. Hierbei steht die Etablierung von Ambiguitätstoleranz im Vordergrund, welche als essenzielle Grundlage gesellschaftlicher Verständigung gerade in Krisenzeiten zum Tragen kommt. Angesicht krisenhafter Ereignisse wird die Herausforderung zur Aufrechterhaltung eines konstruktiv-respektvollen gesellschaftlichen Dialogs umso größer, da insbesondere in diesen Zeiten eine gemeinschaftsstiftende Ethik umso mehr zur notwendigen Grundlage wird. Durch eine so gelagerte Ethik kann es gelingen, gemeinsam Krisen zu bewältigen und langfristigen innergesellschaftlichen Frieden zu sichern.

Wenn Ethik verstanden wird als individuelle Reflexionsinstanz hinsichtlich der Ansprüche an das eigene sowie fremdes Handeln, stellt sich die Frage, ob es überhaupt so etwas wie eine gemeinschaftsstiftende Ethik geben soll. Vor dem Hintergrund des Menschen als soziales Wesen[2] kann Ethik vielmehr als Theorie der menschlichen Lebensführung und mithin des menschlichen Umgangs mit Ereignissen verstanden werden. Die Pluralität vorherrschender Ethiken wird hierbei bestimmt durch die gängigen philosophischen und/oder theologischen Ethikschulen, welche jeweils versuchen die Bedeutung von Glauben, Religiosität und Spiritualität in dies Theorie bewusst mit einzubinden bzw. bewusst außen vor zu

1 Vgl. Taylor, Charles: Ein säkulares Zeitalter, Frankfurt am Main / Berlin: Suhrkamp [2]2020, 14 (Wissenschaftliche Sonderausgabe).

2 Vgl. hierzu: Luhmann, Niklas: Paradigm lost: über die ethische Reflexion der Moral. Rede von Niklas Luhmann anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1990.

lassen.[3] Eine gemeinschaftsstiftende Ethik muss demnach nicht nach den trennenden Aspekten fragen, sondern vielmehr allgemeine und intersubjektive Grundaxiome stärken und nach ihrer Universalisierbarkeit hin überprüfen. Als Grundaxiome können hierbei Paradigmen wie Freiheit und Compassion gerade deshalb besonders gut angeführt werden, da sie allgemeingesellschaftliche Größen darstellen, welche eine hohe Akzeptanz erfahren.[4]

In diesem Artikel soll untersucht werden, inwiefern die Paradigmen Compassion und Freiheit dazu geeignet sind, den Herausforderungen einer ethischen Heterogenität zu begegnen und als Bindeglied zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Ethiken zu fungieren. Veranschaulicht werden soll dies am praktischen Beispiel des Erasmus+ Projekts *yEUr Water – Row on it! Care for it!,* das in mehreren europäischen Ländern das Bewusstsein für Nachhaltigkeit und den Schutz des Wassers in Schulen schärfen will.

Damit dies gelingen kann, wird zunächst ein Blick auf die Charakteristika von Religiosität und Spiritualität in der Postmoderne geworfen, um die spezifischen Bedingungen des Lernortes Schule im Hinblick auf Leadership und schulische Spiritualität näher zu betrachten und anhand des oben genannten europäischen Schulprojektes zu reflektieren. Die vorgefundenen Zeitzeichen bilden hierbei die gesellschaftliche Realität als Grundlage der ethischen Auseinandersetzungen ab. Anschließend werden die Leitprinzipien Compassion und Freiheit erörtert, um schließlich – auch mit Blick auf die Praxis – zu überlegen, ob diese als Grundlage für eine gemeinschaftsstiftende Ethik dienen können.

2. Zeitzeichen

Religiosität und Spiritualität in der Postmoderne

Das Vorhaben, das gegenwärtige Leben in spirituell-religiösen Zusammenhängen zu beschreiben, bedeutet zunächst eine Konfrontation mit einer von vielen Menschen empfundenen Gottesferne und einer weitreichenden Indifferenz gegenüber Gott. Dies muss aber nicht automatisch den Wunsch nach Kontingenzbewältigung in Zeiten wachsenden Krisenbewusstseins schwächen. So können bereits vollzogene Traditionsbrüche und eine weitreichende Abkehr von institutionalisierter und gemeinschaftlich gelebter Religiosität durchaus spirituelle Suchbewegungen begünstigen, die den Wunsch des zeitgenössischen Indivi-

3 Vgl. Frankena, William: Ethik. Eine analytische Einführung, Wiesbaden: Springer [6]2017, 4–5.

4 Vgl. Gäbler, Martin: Medizinethische Entscheidungen am Lebensende. Grundlagen, Hintergründe und unterschiedliche Entscheidungen von Ärzten, Wiesbaden: Springer 2021, 75.

duums nach Selbstbestimmung auch in Bezug auf Religiosität und Spiritualität widerspiegeln. In einer solchen Sinnsuche zeigen sich sowohl Phänomene der Privatisierung bzw. Individualisierung von Religion als auch eine Zunahme der Sehnsucht nach Erfahrungsintensität in mehreren Facetten. Religion ist heute maßgeblich gekennzeichnet durch „Individualität, Autonomie, patchworkartige Konstruktion und Wandelbarkeit“[5], auch wenn zu berücksichtigen ist, dass diese Schlagworte nur eine vergröberte Sicht auf die Wirklichkeit widerspiegeln können und eine detaillierte Beschreibung der Vielzahl der aktuell existierenden spirituellen Suchbewegungen und vielfältigen religiösen Gruppierungen den Rahmen dieses Artikels sprengen würde.[6] Die gegenwärtigen religiösen oder spirituellen Angebote sind von zunehmend komplexer und unübersichtlicher Natur und werden oft miteinander kombiniert. Der sich hier manifestierende radikale Pluralismus und ein gewisser synkretistischer Charakter führen zu einem deutlichen Maß an Widersprüchlichkeit, was sich wiederum auf ethische Maßstäbe auswirkt und diese infrage stellt.

Traditionsbrüche und ihre Konsequenzen

Seit den 1950er Jahren haben Theologie und Kirche ihre Deutungshoheit sowohl in Bezug auf Religiosität als auch auf Spiritualität verloren. Im Zuge des Prozesses der Individualisierung bzw. der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung mussten die katholische Kirche und ihre Institutionen ihr Sinnmonopol aufgeben, weil die funktionale Ausdifferenzierung das Religiöse auf eine eigene Sphäre neben Politik, Wissenschaft, Kunst etc. beschränkte: Religion ist damit zur ‚Privatsache‘ geworden und hat sich zumindest teilweise aus dem öffentlichen Raum zurückgezogen. Zudem schwindet die Bereitschaft, sich religiösen Institutionen anzuschließen und deren (ethischen) Normen zu folgen.[7] Diese werden oft als zu ideologisch, störend und bedrohlich empfunden. Sie haben daher stark an Popularität verloren.[8] Das Interesse an Gemeinschaften mit entsprechenden Regeln und Ritualen ist als äußerst gering einzuschätzen und auch zeitlich begrenzt. Es unterliegt einem ständigen Veränderungsprozess, bei dem verschiedene spiritu-

5 Möller, Reiner / Wedding, Michael: Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, in: Lindner, Konstantin u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg im Breisgau: Herder 2017, 150.

6 Vgl. Englert, Rudolf: Pilger auf verschiedenen Pfaden. Geistige und geistliche Suchbewegungen unserer Zeit, in: Altmeyer, Stefan u.a. (Hg.): Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben, Göttingen: Vandenhock & Ruprecht Unipress 2006, 18 (FS Gottfried Bitter).

7 Vgl. Woppowa, Jan: Religionsdidaktik, Paderborn: Schöning 2018, 42 (utb 4935).

8 Vgl. von Stosch, Klaus: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn: Schöning 2012, 10 (= Beiträge zur Komparativen Theologie 6).

elle und ethische Deutungsmuster zum Tragen kommen.[9] Religiöse Identität in Bezug auf das Selbst „kann folglich als dynamischer Prozess verstanden werden, nicht aber als Ergebnis ideologischer Suspension: Identität meint hier die reflexive Fähigkeit zur Selbstidentifikation – im ständigen Prozess der Konfrontation mit dem Fremden, dem Anderen, dem Alternativen, wie auch im ständigen Prozess der kritisch aneignenden und selektiv adaptierenden Auseinandersetzung mit der eigenen christlich-religiösen Herkunftswelt."[10] Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass durch diese fortwährende kritische Auseinandersetzung mit dem Religiösen die Frage nach Gott gegenwärtig durchaus an Bedeutung gewinnt, gleichzeitig aber ein Leben ganz ohne Gott ohne Weiteres möglich ist und auch zunehmend praktiziert wird.

Individualisierung und Pluralisierung

Religiöse Pluralität drückt sich vor allem dadurch aus, dass Fragmente aus verschiedenen spirituellen Angeboten extrahiert und miteinander kombiniert werden. Auf diese Weise entsteht eine *Patchwork-Religiosität*[11] oder synkretistische Sinnenwelt(en), die dem zunehmenden Einfluss asiatischer Religionen ohne göttliche Macht, von Wellness-Angeboten und ganzheitlichen Heilungsbemühungen sowie von säkularen Sinnangeboten aus den Bereichen Kunst, Kultur und Politik ausgesetzt ist/sind. In einer postmigrantischen Gesellschaft, in der die Frage nach Mehrheiten oder Minderheiten bereits als zumindest teilweise überholt gelten kann, ist daher weniger die Tatsache entscheidend, in einen bestimmten Lebenskontext hineingeboren zu sein, als vielmehr, dass das Individuum vor der Aufgabe steht, verschiedene Lebensentscheidungen zu treffen, insbesondere im Hinblick auf den Bereich der ethischen Entscheidungen und Handlungen.[12]

Grundsätzlich kann von einer Entwicklung vom *Gottvertrauen zum Selbstvertrauen*[13] gesprochen werden, denn die „Aneignung und Transformation von Religion hat unter den Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierung einen cha-

9 Vgl. Ebner, Martina: Spiritualität – ja, aber welche? Zur kritischen Reflexion von Spiritualitätsbildung, in: Caloun, Elisabeth / Habringer-Hagleitner, Silvia (Hg.): Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 120.

10 Drehsen, Volker: Christliche Rede in säkularer Gesellschaftskultur. Konturen einer protestantischen Bildungsreligion zwischen Zivilreligion und Offenbarungstheologie, in: Vögele, Wolfgang (Hg.): Gelehrte und gelebte Religion. Religion bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Befragungsergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung in der gesellschaftlichen Diskussion, Rehburg-Loccum: Lehmanns 2001, 100 (= Loccumer Protokolle 22/01).

11 Vgl. Ebd., 96–97.

12 Vgl. van Knippenberg, Tjeu: Towards Religious Identity. An Exercise in spiritual Guidance, Assen: van Gorcum 2002, S. 20. (= Studies in Theology and Religion (Star) 4) sowie Berger, Peter: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft, Frankfurt am Main: Herder ^{2}1992.

13 Vgl. Wodtke-Werner, Verena: Die große Sinnsuche. Ausdrucksformen und Räume heutiger Spiritualität, in: Eckholt, Margit / Siebenrock, Roman A. (Hg.): Die große Sinnsuche. Ausdrucksformen und Räume heutiger Spiritualität, Ostfildern: Grunewald 2016, 10.

rakteristischen Perspektiven- und Paradigmenwechsel erfahren: Nicht die Übereinstimmung mit den Vorgaben des kirchlichen Systems ist entscheidend, sondern die Kompatibilität mit den Erfahrungen des religiösen Subjekts."[14] „Im Vordergrund steht [...] die individuelle Entwicklungsgeschichte des Einzelnen, in die sich religiöse Vorstellungen und Orientierungen einfügen müssen. Damit hat sich die Blickrichtung gedreht: Nicht mehr die Prägung des Individuums durch eine Religion steht im Mittelpunkt, sondern die Integration religiöser Traditionen in die Lebens- und Sinnsuche des Einzelnen. Entscheidend ist, dass dieses Individuum seinen Weg findet"[15].

Mit Charles Taylor kann Säkularität als ein Rahmen eines zwar noch möglichen, aber nicht mehr unumstrittenen sowie alternativlosen Glaubens gesehen werden.[16] Die ethische sowie religiös-spirituelle Identitätsbildung wird damit eher zu einem kurzfristigen Projekt, das an die jeweiligen Lebensumstände angepasst werden kann und neben vielen anderen existiert. Es hat sich jedoch gezeigt, dass diese Diffusität und Schnelllebigkeit[17], ausgelöst durch Prozesse des privatisierten Umgangs mit Religion und der zunehmenden Globalisierung, einen doppelten Charakter haben.[18] Einerseits gewinnt das zeitgenössische Individuum deutlich an Wahl- und Entscheidungsfreiheit, es eröffnen sich neue Möglichkeiten der Selbstverwirklichung; andererseits kann gerade dies zu einer verunsichernden Orientierungslosigkeit sowie zu ethischen Überforderungen führen: „Heimatverlust, brüchige Beziehungen, unsichere Lebenswelten führen zu Identitätskrisen des Einzelnen wie der Gruppe."[19] In diesem Sinne kann man von einer „[a]mbivalenten Befreiung [des Individuums] durch die Postmoderne sprechen"[20].

Leben mit diversen Ungewissheiten und ein geschärftes Bewusstsein für die Ambivalenz des Daseins[21] lassen das Individuum verstärkt nach dem suchen, was stützt, tröstet und (vermeintliche) Sicherheit gibt. Zumindest manifestiert sich eine vielschichtige Widersprüchlichkeit, wenn etwa areligiöse Rationalität

14 Drehsen 2001 [Anm. 10], 96.

15 Englert 2006 [Anm. 6], 284.

16 Vgl. Taylor 2020 [Anm. 1], 14.

17 Vgl. Woppowa 2018 [Anm. 7], 43.

18 Vgl. Keupp, Heiner: Vom Ringen um Identität in der spätmodernen Gesellschaft, in: Cebullj, Christian / Flury, Johannes (Hg.): Heimat auf Zeit. Identität als Grundfrage ethisch-religiöser Bildung, Zürich: TVZ 2012, 30 (= Forum Pastoral 6).

19 Boschki, Reinhold: „Aldi oder Lidl" – Konfessionelle Differenz und Identitätskonstruktion in Zeiten konfessioneller Indifferenz, in: Lindner, Konstantin u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg im Breisgau: Herder 2017, 167.

20 Wagerer, Wolfgang: Zum Hören ermutigen. Identitätskonstruktion in Begegnung mit biblischen Texten, Stuttgart: Kohlhammer 2019, 75–78 (= Religionspädagogik innovativ 31).

21 Vgl. Roebben, Bert: Volharden in de broosheid. Spiritualiteit in tijden van corona, Antwerpen: Halewijn 2020, 79.

im Sinne einer nüchternen, rein an der Empirie orientierten Weltsicht mit irrationaler Religiosität einhergeht, die auf Übereinstimmung zwischen verschiedenen (Glaubens-)Aussagen verzichtet.[22] So ist zwar ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen Säkularisierungstendenzen und einem Wiederaufleben des Spirituellen zu spüren, gleichzeitig führt aber gerade dieses komplexe Zusammenspiel von Pluralisierung und Säkularisierung zu etwas Neuem[23]: „Das Interessante ist gerade, dass beides zueinander gefunden hat: eine (diffuse) Religiosität ohne rationale Begründungsansprüche und eine Rationalität ohne (konkrete) religiöse Bewusstseinsinhalte."[24] Während die Zahl der ethisch-spirituell *Suchenden* wächst, nimmt gleichzeitig auch die der ethisch-spirituell *Apathischen* zu. Letztere lassen ethische Fragen gleichgültig und die Antwort der Traditionen noch mehr.[25]

Neue Vulnerabilität und Sehnsucht nach Ganzheit

Das Individuum ist nun jedoch gezwungen, seinen eigenen Weg auf diesem gewinn- und stimmungsorientierten *Markt der Möglichkeiten* zu finden, was durchaus überwältigend sein kann, denn wenn bisherige ethische Gewissheiten bröckeln, können sie durch Empfindungen der Unvorhersehbarkeit und der Verpflichtung zur Flexibilität ersetzt werden[26]: „Wir leben in einem Zeitalter der Ungewissheiten, Unsicherheiten und Fragmente."[27] Globale Krisen wie politische Unruhen, Umweltzerstörung und die Corona-Pandemie, aber auch die jüngste Hochwasserkatastrophe in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, bei der viele Menschen ums Leben kamen, erschüttern das Leben der heutigen Menschen zusätzlich und machen ihnen ihre Vulnerabilität besonders bewusst. So stellen vor allem junge Menschen voller Sorge und oft mahnend Fragen nach der Zukunft der Welt.

Sicher ist, dass der Einzelne nun gezwungen ist, Altes und Vertrautes loszulassen, sich in eine neue *Normalität* hineinzufinden und darin bestehen zu müs-

22 Vgl. Englert 2006 [Anm. 6], 23.

23 Vgl. Grümme, Bernhard: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative?, in: Woppowa, Jan u.a. (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 12 (= Religionspädagogik innovativ 20).

24 Englert 2006 [Anm. 6], 23.

25 Vgl. Hal'ik, Tomáš: Christentum in Zeiten der Krankheit, in MFThK 2.4.20, 4.

26 Vgl. Epping, Josef: Eisbergspitze und Katakombentiefe. Christliche Kultur im Zeitalter ihrer Verdunstung, in: Sautermeister, Jochen / Zwick, Elisabeth (Hg.): Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn: Schöning 2019, 364.sowie Bauman, Zygmunt: Leben in der Flüchtigen Moderne, Frankfurt am Main: Herder 2007.

27 Habringer-Hagleitner, Silvia: Spiritualitätsbildung in „flüchtiger Moderne", in: Caloun, Elisabeth / Habringer-Hagleitner, Silvia (Hg.): Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 35. sowie Berry, Thomas: The dream of the earth, Berkeley:Counterpoint 2015, 194.

sen.[28] Ein neues *Nichtwissen* mit Blick auf die nahe und ferne Zukunft, bestenfalls ein *Vielleicht* im Zeichen des Unvorhersehbaren, spielt dabei eine wesentliche Rolle.[29] Das Leben im Modus des Wartens und der Annäherung an eine bedrohlich gewordene Realität gehört zum Alltag.

3. Spirituelle Suchbewegungen

Die vorhergehenden Analysen haben gezeigt, dass eine große Fülle spiritueller Suchbewegungen unterschiedlichster Art existiert. Demnach scheint es zumindest den Wunsch zu geben, das Weltliche zu transzendieren und nach tieferem Sinn zu suchen. Gottfried Bitter interpretiert diese Entwicklungen als „Spiritualitätshunger [oder] verborgene Himmelssehnsucht, [als] Gottessehnsucht [...]"[30], die „kraft des Heiligen Geistes entfacht werden"[31]. Angesichts der oben skizzierten Tendenzen zur Indifferenz gegenüber Gott und zur Religiosität bleibt zu fragen, für wie viele Menschen ein solches Streben nach ethischer Sicherheit mit und ohne Verbindung von Gottesnähe wirklich von Bedeutung ist. Indes ist sicher, dass Religiosität und Spiritualität auch für Menschen der Gegenwart wichtig sein können, wenn auch in anderer Form. Fest steht, dass sich Religion und Ethik in hohem Maße gewandelt hat.[32]

Die Vielzahl der spirituellen Suchbewegungen zeigt, dass die seit zwei Jahrhunderten vertretene These, wonach die Religion mit dem Fortschritt wissenschaftliche Erkenntnis praktisch überflüssig werde und allmählich ganz verschwinde, so nicht bestätigt.[33]

Unterscheidung von Religiosität und Spiritualität

Bisher wurden die Begriffe *Religiosität* und *Spiritualität* weitgehend synonym verwendet. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Begriffe im allgemeinen Sprachgebrauch meist synonym verstanden werden, was jedoch die Gefahr erhöht, dass ihre Bedeutung zunehmend verunklart wird.[34] Gerade im Kontext ethischer Argumentationen muss hierbei eine begriffsdefinitorische

28 Vgl. Roebben 2020 [Anm. 21], 71–77.

29 Vgl. Roebben 2020 [Anm. 21], 28.

30 Bitter, Gottfried: Spiritualität als geistlicher Lebensstil, in: Langer, Michael / Verburg, Winfried (Hg.): „Zum Leben führen". Handbuch religionspädagogischer Spiritualität, München: DkV 2007, 18.

31 Ebd.

32 Vgl. Rendle, Ludwig: Einführung zur Dokumentation des 4. Arbeitsforums für Religionspädagogik, in: Rendle, Ludwig. (Hg.): Religion unterrichten und leben. Spiritualität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. 4. Arbeitsforum für Religionspädagogik, Donauwörth: Auer 2009, 254–255.

33 Vgl. van der Ven, Johannes: Education for Reflective Ministry, Leuven: Erdmans Pub 1998, 14 und 38. (= Louvain Theological & Pastoral Monographs 24).

34 Vgl. Ebner 2018 [Anm. 9], 119.

Schärfe eingehalten werden, um die Bereiche philosophischer und christlicher Ethik nicht unabsichtlich zu vermischen, sondern vielmehr die Ausgangspunkte in den Bedürfnissen nach ethischer Sicherheit und Stabilität des Menschen und seiner Identität zu suchen.

Der Begriff *Spiritualität* leitet sich vom lateinischen Wort *spiritus* ab und bedeutete ursprünglich *Luft*, *Atem* oder auch *Wind*. Der hebräische Begriff *ruach* bedeutet jedoch nicht nur den göttlichen Atem, der zu Beginn der Schöpfung über den Wassern schwebte, sondern kann auch als *Begeisterung* gedeutet werden (Num 11, 25).[35] Er beschreibt also „Phänomene einer Lebenspraxis aus der Kraft des (Heiligen) Geistes"[36]. Spiritualität ist heute ein Sammelbegriff, der in unterschiedlichsten Kontexten verwendet wird und für zahlreiche Lebensformen steht. Der Begriff der Spiritualität ist daher mehrdimensional und weit gefasst.[37] Seit dem 20. Jahrhundert hat der Begriff der Spiritualität eine deutliche Bedeutungserweiterung erfahren und ist zum Symbol für ein bewusstes sowie alternatives Leben jenseits der Grenzen des Religiösen geworden[38]: „Gestern war Spiritualität etwas explizit Religiöses, nämlich jene Lebensform, die aus dem persönlichen, alltäglichen Kontakt mit Gott entsteht; heute ist Spiritualität eher ein allgemeines, zeitgeistkritisches kulturelles Phänomen, das sich gerade durch die Nicht-Identifikation mit dem allgemein Üblichen auszeichnet."[39]

Der Begriff *Religion* geht auf das lateinische Wort *religio, gewissenhafte Betrachtung* oder *Rückbesinnung,* zurück. Das entsprechende Verb *relegere* bedeutet demnach *rückbinden* oder auch *etwas mit Sorgfalt betrachten*. Hinsichtlich einer Unterscheidung der Begriffe Religiosität und Spiritualität[40] sei zunächst auf Jan Woppowa verwiesen, der sich dem Begriff der Spiritualität allgemein annähert, indem er ihn als eine Dimension menschlicher Erfahrung beschreibt, die mit Glauben[41] und Religion zusammenhängt, aber nicht mit ihnen identisch ist.[42] Dementsprechend sei es schwierig, ihn vom Begriff *Religion* abzugrenzen. Eine zumindest grobe Unterscheidung ist jedoch möglich, da davon ausgegangen

35 Vgl. Bucher, Anton A.: Spiritualität zwischen Klostermauern und Esoterikmessen. Empirisch-psychologische Fakten, in: Rendle, Ludwig (Hg.): Religion unterrichten und leben. Spiritualität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. 4. Arbeitsforum für Religionspädagogik, Donauwörth: Auer 2009, 29.

36 Bitter 2007 [Anm. 30], 28.

37 Vgl. Bucher 2009 [Anm. 35], 28.

38 Vgl. Bitter 2007 [Anm. 30], 17.

39 Ebd., 22.

40 Zudem ist es möglich, eine Unterscheidung zwischen den Begriffen *Religiosität* und *Religion* vorzunehmen: Während *Religiosität* eher das individuelle Verhalten in konkreten Religionen meint, zielt der Begriff *Religion* auf die objektive Seite, auf das institutionell Konstituierte mit seinen jeweils eigenen Riten etc. ab. Daher unterscheiden sich beide Begriffe deutlich von *Spiritualität*, da dieser im heutigen Sprachgebrauch die Unabhängigkeit des Glaubens (von einer Religionsgemeinschaft) betont.

41 Der Begriff *Glaube* bezieht sich auf die persönliche Beziehung des Menschen zu Gott.

42 Vgl. Woppowa 2018 [Anm. 7], 192.

werden kann, dass *Religion* im heutigen Verständnis meist als System betrachtet wird bzw. der Etymologie des Wortes entsprechend an eine Glaubensgemeinschaft (rück-)gebunden ist. *Spiritualität* wird dagegen neben *Religion* eher als Alternative zu religiösen Organisationsformen (z.B. Kirchen) gesehen, die von vielen Zeitgenossen als überholt angesehen werden oder aus verschiedenen Gründen mit einem negativen Image verbunden sind. Der Begriff *Spiritualität* ist daher für viele Menschen weitaus positiver konnotiert und attraktiver, weil er weniger institutionell aufgeladen und ideologisch besetzt ist.[43]

Sowohl aus der Diskussion der Merkmale postmoderner Spiritualität als auch aus der notwendigen Differenzierung zwischen den Begriffen Religiosität und Spiritualität lässt sich schließen, dass die meisten Menschen heute nicht als religiös, sondern als spirituell bezeichnet werden können. Versteht man Spiritualität im Sinne von Selbsttranszendenz oder als Sinnsuche bzw. Streben nach Einbettung in ein größeres Ganzes, das durchaus transzendente Bezüge aufweist, trifft die Bezeichnung *spirituell* auf zahlreiche Menschen zu, währen die Zahl der Menschen, die als religiös bezeichnet werden können, zunehmend abnimmt. Aufgrund der hierzu bereits beschriebenen Suchbewegungen, welche zu dieser Abkehrtendenz im Wiederspruch stehen, gewinnen vortheologische Kategorien immer mehr an Bedeutung.

Vortheologische Leitkategorien – Compassion

Empathisches Empfinden geht Hand in Hand mit dem Paradigma der Compassion, die als Begrifflichkeit bei Weitem nicht so bekannt ist wie die Empathie und am ehesten aus dem Englischen oder auch dem Französischen als *Mitleidenschaft* übersetzt werden kann und vor allem von dem Fundamentaltheologen Johann-Baptist Metz geprägt wurde. Dieser möchte daran erinnern, dass Jesu Blick nicht der Sünde, sondern vor allem dem Leid der Menschen galt, insbesondere jenen, die kaum wahrgenommen oder gesellschaftlich benachteiligt wurden (vgl. Lev 19). Sein Hinweis basiert auf der christlichen Perspektive, nach der Gott sich besonders dort offenbart, wo ein Anrühren-Lassen vom Leid anderer geschieht und Compassion im Sinne von Mitleidenschaft für andere aktiv gelebt wird. In diesem Kontext ist beachtenswert, dass Compassion nicht nur Christen anspricht: Als vortheologische und unideologische Größe ist eine empathische und compathische Spiritualität richtungsweisend für die Zukunft und das Wohlergehen der Menschen, denn sie kann gläubige, spirituelle und areligiöse Menschen vereinen, weil sie aus dem christlichen Glauben und anderen glaubensba-

43 Vgl. Heller, Birgit: Spiritualität versus Religion/Religiosität?, in: Heller, Birgit / Heller, Andreas (Hg.): Spiritualität und Spiritual Care. Orientierungen und Impulse, Bern: hogrefe 2014, 47–49.

sierten Traditionen ebenso schöpft wie aus humanistischen Motiven. Compassion schickt uns, so Metz, „an die Front der politischen, der sozialen und kulturellen Konflikte in der heutigen Welt. Fremdes Leid wahrzunehmen und zur Sprache zu bringen, ist die unbedingte Voraussetzung aller zukünftigen Friedenspolitik, aller neuen Formen sozialer Solidarität."[44] Hier geht es um den Abbau von Vorurteilen und falschen Bildern vom anderen und auch um das Bemühen, in Bildungsprozessen aufzuklären.

Freiheit – eine Erweiterung der Perspektive

Eines ist sicher: Freiheit ist ein wertvolles und allgemein anerkanntes Gut, dessen breite Akzeptanz und Relevanz die Menschen auch in einer äußerst pluralistischen und vielfältigen Gesellschaft vereinen kann. So zeigen die zahlreichen medialen und meist hitzigen Diskussionen der letzten Monate zum Thema Freiheit im Kontext der Pandemie, dass dies der einzige Grundsatz zu sein scheint, über dessen Bedeutung für den Einzelnen sich alle einig sind.

Zweifelsohne sind im Zuge der Corona-Krise gravierende Einschnitte in den Alltag der Menschen in aller Welt erfolgt. In diesem Zusammenhang fällt es vielen Menschen schwer, die neuen Lebensumstände zu akzeptieren, insbesondere wenn sie sich in ihrer persönlichen Autonomie oder in ihren Freiheitsrechten eingeschränkt fühlen. Angesichts dieser Situation stellt sich die Frage, ob sich die Realisierung von Freiheit beispielsweise auf Debatten über Maskenpflicht oder Reisebeschränkungen beschränken lässt. Aus theologischer Sicht hat der Begriff Freiheit ein viel breiteres Bedeutungsspektrum, das sich auf das Sein des Menschen als Beziehungswesen bezieht. Die menschliche Freiheit ist mit einer Verantwortung für das Leben verbunden, die ernst genommen werden muss: „Der Mensch soll sein Leben in eigener Verantwortung verwirklichen."[45] Es geht also darum, ein erweitertes Freiheitsverständnis zu entwickeln und zu erkennen, dass die eigene Freiheit nicht dort enden muss, wo die des anderen beginnt, und dass sich Freiheit und Liebe bzw. Solidarität nicht gegenseitig ausschließen müssen. Selbstbestimmung, so das christliche Credo, kann also nicht in der Trennung von anderen Menschen oder von Gott verwirklicht werden, sondern nur in Begegnung und Solidarität.

---

44 Metz, Johann-Baptist: Compassion – Weltprogramm des Christentums, Freiburg: Herder 2000, 13–14.

45 Knapp, Markus: „… und so werden wir immer mit dem Herrn sein" (1 Thess 4,17). Perspektiven einer christlichen Eschatologie, in: Breitsameter, Christof (Hg.): Hoffnung auf Vollendung. Christliche Eschatologie im Kontext der Weltreligionen, Berlin – Münster: LIT 2012, 103 (= Theologie im Kontakt 19).

4. Schule als Spiegel der Gesellschaft

Das Leben in Europa wird immer vielfältiger. Unterschiedliche Kulturen, Religionen, Menschen mit und ohne Behinderung, Geschlechtervielfalt, vielfältige Lebenswelten[46] – all diese Bereiche spiegeln sich auch in den Bildungseinrichtungen in Deutschland wider und beeinflussen damit auch das Schulsystem insgesamt. Schlagworte wie Migration, Inklusion und Gender, aber auch vielfältige Kulturen, ethische Vorstellungen und Spiritualitäten spielen nicht nur in der Gesellschaft eine Rolle, sondern spiegeln sich auch in den Schulen wider. Nicht umsonst gilt die Schule als Spiegel der Gesellschaft – unter der besonderen Voraussetzung, dass sie durch ihre Ausrichtung auf junge Menschen eine besondere Orientierung und Verantwortung mit Blick auf die Zukunft trägt.

Lehrer/innen werden es in Zukunft mit noch vielfältigeren Schüler*innenschaften zu tun haben, denn die wachsende Vielfalt der Gesellschaft wird auch zunehmend im Schulbereich sichtbar. So wird es beispielsweise deutlich mehr Schüler*innen mit Migrationshintergrund geben, es ist wahrscheinlich, dass soziale Unterschiede wie ethische Differenzen zunehmen. Die Inklusion von Schüle*rinnen mit besonderen Bedürfnissen erfordert neue Konzepte und ist nicht zuletzt mit Debatten über Werteerziehung verbunden.

Angesichts einer Fülle unterschiedlicher Auffassungen wird die Suche nach möglichen Gemeinsamkeiten, die der Verständigung dienen und die Gemeinschaft stärken können, umso dringlicher.[47] Dabei geht es auch um das Einüben von Toleranz und Empathie gegenüber Fremden und aktuell insbesondere um die Frage, wie spezifische Herausforderungen und Krisenbedrohungen wie die Corona-Pandemie gemeinsam bewältigt werden können.

Entwicklungen – wie vor allem das Aufkommen von Sinnfragen bei zunehmender ethischer Vielfalt – betreffen auch und gerade den Religionsunterricht.[48] Die Corona-Krise ist zweifellos die wichtigste aktuelle Herausforderung für die Religionspädagogik, denn sie wirft Fragen nach der Zukunft und nach dem Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten gerade bei jungen Menschen auf. Ihre aktuellen Bedürfnisse und spirituellen Fragen, das, was sie (derzeit) bewegt, können und sollten im Religionsunterricht aufgegriffen werden. Gerade hier ist genügend

46 Vgl. Roebben, Bert: „What if God was one of us?" Über die Theologizität religiöser Bildung in der Schule, in: Bauer, Daniel Tobias u.a. (Hg.): Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen, FS Michael Meyer-Blanck, Berlin / Boston: DeGruyter 2020, 372 (= Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 24).

47 Vgl. Ebd., 373.

48 Vgl. Ebd.

Raum, um Lebensfragen anzusprechen und mit der aktuellen Situation einer globalen Bedrohung umzugehen.

Eine besondere Chance des Religionsunterrichts liegt in seiner Möglichkeit der Perspektivenerweiterung, weil er den Menschen als ganzheitliches Wesen betrachtet und damit auch seine spirituelle Dimension berücksichtigen bzw. ausreichend würdigen kann. Nicht zuletzt stellt der Religionsunterricht ein Schutzraum dar, einen *Safe Space*[49], durch den es möglich wird, Erfahrungen mit anderen auszutauschen und in den Kontext von Religiosität, Spiritualität und Ethik zu stellen.

Das europaweite Schulprojekt yEUr Water – Row on it! Care for it!

Die zunehmende Umweltzerstörung durch den Menschen, die Corona-Pandemie, politische Unruhen und die Flutkatastrophe in Deutschland führen zu einer drastischeren Wahrnehmung der Verletzlichkeit der Welt. In diesem Zusammenhang sind es vor allem junge Menschen, die in geradezu prophetischer Weise auf die Verantwortung des Menschen für den Planeten aufmerksam machen. Das europaweite Schulprojekt *yEUr Water – Row on it! Care for it!* möchte an diese Bemühungen anknüpfen und unter anderem für die Notwendigkeit des Schutzes einer lebenswichtigen Ressource sensibilisieren bzw. diesen einfordern. Die geplante Laufzeit des Projekts beträgt drei Jahre (2021–2024). Verschiedene Schulen aus Deutschland, Frankreich, Spanien und Italien arbeiten an diesem groß angelegten Projekt im Rahmen von Erasmus+ zum Thema *Wasser und Nachhaltigkeit in der EU*. Die Schüler*innen werden in Bonn (D), Mannheim (D), Dunkerque (F), Rota (ES) und Bosa (I) zusammenarbeiten und gemeinsame Aktivitäten mit dem Schwerpunkt Wassersport (Rudern) organisieren: Die Austausche dauern in der Regel fünf bis sieben Tage und werden vollständig von der Europäischen Union finanziert. Was die Teilnahmemöglichkeiten angeht, herrscht grundsätzlich eine große Offenheit: Jede*r ist willkommen und kann teilnehmen: mit oder ohne Auslandsaufenthalt, mit oder ohne Fremdsprachenkenntnisse etc.

Konkret geplant ist eine empirische Studie zum Thema Wasser in Form einer Abfrage von Vorwissen und intellektuellen Ressourcen. Darüber hinaus sollen die lokalen Gegebenheiten – wie z.B. ein bestehender Ruderverein an einer Schule – in die Planung und Durchführung einbezogen werden. Die jeweiligen Regionen der beteiligten Länder sind teilweise durch Wassertourismus geprägt, dessen soziale, ökonomische und ökologische Auswirkungen untersucht werden sollen. Darüber hinaus wird es darum gehen, Gewässer als Naherholungsgebiete

49 Vgl. Ivkovits, Heinz: Religionsunterricht angesichts von Pluralität und Diversität, in: ÖRF 25/2 (2017), 182.

wahrzunehmen, Fragen des Wasserverbrauchs zu klären sowie die Auswirkungen von Verschmutzung und menschlichen Eingriffen in die natürliche Gewässerdynamik zu untersuchen. In diesem Zusammenhang werden exemplarisch die ökologischen Folgen von Unterbrechungen und Begradigungen des Fließgewässers, z.B. des Rheins, behandelt. Vorrangiges Ziel ist der Erwerb von Kenntnissen über nachhaltiges Wassermanagement und globale Versorgung sowie über die Möglichkeiten der Energiegewinnung aus Wasser.

Gefragt sind die verschiedenen Partizipationsideen einzelner Fächer: So sollen beispielsweise künstlerische Zugänge zum Thema Wasser geschaffen werden, die u.a. mit bildnerisch-kreativen Ansätzen arbeiten. In der Chemie soll die Qualität des Trinkwassers im Mittelpunkt stehen, in der Geographie sollen mit dem Wasser verbundene Gefahren wie Erosion, Überschwemmungen und Dürren aufgezeigt und deren Folgen untersucht werden. In der Biologie soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die fortschreitende Umweltzerstörung und die dadurch bedingte mangelnde Artenvielfalt die Ausbreitung von (neuen) Viren begünstigt, die auch den Menschen betreffen können.

Thematische Aufbereitung im Religionsunterricht

Die symbolische Bedeutung des Wassers soll im Hinblick auf verschiedene Religionen wie das Judentum und den Islam, vor allem aber auch das Christentum betreffend thematisiert werden. Aus christlicher Sicht soll das Thema *Bewahrung der Schöpfung* im Mittelpunkt stehen und die Deutungsmöglichkeiten der alttestamentlichen Bibelstelle Gen 1,28 „Macht euch die Erde untertan“ erörtert und ein differenziertes Verständnis dafür erarbeitet werden. Auf diese Weise kann durch das Schulprojekt gezeigt werden, wie gerade das Fach Religion die Schüler*innen für die Vulnerabilität des Planeten und die diesbezügliche Verantwortung des Menschen sensibilisieren kann. Ein solches Vorgehen bietet zudem die Möglichkeit, den Mehrwert des Christentums im Sinne einer Option zu erkennen.

Ein Ziel der fächerübergreifenden Initiative besteht darin, die Schüler*innen für das Leid anderer zu sensibilisieren und zur solidarischen Verantwortung gegenüber den Schwachen und Benachteiligten in unserer Gesellschaft aufzurufen und sich so beispielsweise in die Situation von Flutwassergeschädigten zu versetzen. Darüber hinaus zeigt sich, dass Spiritualität auch eine Rolle in anderen Schulfächern spielt: So findet beispielsweise die leibliche Dimension im Sportunterricht besondere Berücksichtigung, der performativ-ästhetische Aspekt im Kunstunterricht. Generell können die Schüler*innen erfahren, dass entspre-

chende Maßnahmen nur erfolgreich sein können, wenn alle an einem Strang ziehen und ein übergeordnetes Ziel vor Augen haben.

Thematische Vorarbeit für das Projekt wurde bereits in Form einer digitalen Unterrichtsreihe für den Religionsunterricht zum Thema *Christliche Hoffnungsperspektiven in Zeiten der Corona-Pandemie* geleistet. Verwandte Themen wie *Freiheit und Solidarität* und *Gerechtigkeitsvorstellungen im Kontext der Triage* wurden hier bereits aufgegriffen. Schon beim ersten Lockdown im Frühjahr 2020 zeigte sich, dass der Religionsunterricht für die Schüler*innen besonders wichtig ist und eine Art mentale Stütze darstellt: In dieser besonderen und herausfordernden Zeit drängen sich für viele Kinder und Jugendliche existenzielle Fragen auf, aber auch Gefühle von Angst und Bedrohung stellen sich ein. Diese konnten im Religionsunterricht aufgegriffen, ernst genommen und religionspädagogisch mit Blick auf christliche Hoffnungsperspektiven verortet werden. Auf diese Weise wurde gemeinsam nach Strategien gesucht, um die Krisensituation besser bewältigen zu können.

Fazit: Der Beitrag des Religionsunterrichts zum schulischen Leadership

Das Projekt *yEUr Water – Row on it!* bietet die Möglichkeit, die Fächer Religion und Ethik mit ihrer Relevanz für Leben, Bildung und Gesellschaft einzubeziehen und ihre Bedeutung für die Identitätsentwicklung der Schüler*innen herauszustellen. Sie bilden geeignete Orte der Einübung friedlichen Dialogs und der Wertschätzung von Alterität, da sie als *Safe Spaces* einen wichtigen Raum zum Ausprobieren und Einüben darstellen.

Bei alledem ist das Kriterium der Transparenz besonders wichtig: Es gilt, für alle innerhalb der Schulgemeinschaft glaubhaft darzustellen, dass der Beitrag des Religionsunterrichts in keiner Weise als *bekehrend* oder alleine Wahrheit zu verstehen ist und nur der Ethikunterricht wahre Neutralität vermitteln kann. Vielmehr soll Religiosität als Angebot und Möglichkeit der Weltdeutung dargestellt werden. Es geht darum, den Blick zu weiten, zu verstehen und möglichst nachzuempfinden, was Spiritualität und Religiosität bedeuten und warum sie als Weltdeutungssysteme ihre Berechtigung haben und ernst genommen werden sollten und auch helfen können, Krisen zu überwinden und die Gemeinschaft zu stärken.

Es wäre mitunter ein großer Fortschritt, wenn ein atheistisch eingestellter Mensch zumindest verstehen könnte, warum eine Beziehung zur Transzendenz oder zu Gott für manche Menschen wichtig ist und sie gerade in Krisenzeiten geistig stärken könnte. Schließlich geht es beim transnationalen Projekt nicht

zuletzt darum, Toleranz und Verständnis für das Fremde und (noch) Unbekannte, für das Andere zu fördern.

Die Paradigmen der Compassion und Freiheit kommen hier gerade deshalb als Grundmaxime besonders in Betracht, weil sie als vortheologische Größen sowohl gläubige als auch nicht-gläubige Menschen erreichen und diese in Dialog bringen können. Mitleidenschaft und Freiheit müssen nicht als genuin (christlich-) religiöse Erfahrungen vorgelebt und erlebt werden, sondern spiegeln sich in vielen Grundmaximen anderer Fächer, wie beispielsweise des Gedankens der Fairness und der Kameradschaft im Sport, wider.

Eine Verbindung zwischen den ‚unterschiedlichen Ethiken' ist in Zeiten der Krise besonders notwendig, denn nur in Solidarität und gemeinschaftlichem Engagement können gegenwärtige und zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen bewältigt werden und zu einer dauerhaften Friedenssicherung beitragen.

Agnes Gmoser

Bearbeitung religiöser Vorurteile im Ethikunterricht

Die Autorin

Mag.ª Agnes Gmoser, MA, Mitarbeiterin im FWF-Projekt „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“ an der Universität Graz und Lehrerin für die Fächer Deutsch, Katholische Religion und Ethik am BG/BRG Petersgasse in Graz.

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

CC BY NC

Agnes Gmoser

Bearbeitung religiöser Vorurteile im Ethikunterricht

Abstract

Religiöse Vorurteile sind in unserer Gesellschaft verbreitet und werden teilweise auch bereits von Kindern übernommen. Gerade im Ethikunterricht soll Platz sein, dass Schüler*innen ihre Einstellungen reflektieren und hinterfragen. Drei Strategien zur Bearbeitung (Wissen erweitern, Kontakt schaffen, Kategorisierungen aufbrechen) werden erläutert und die wichtige Rolle der Lehrperson in diesem Prozess aufgezeigt. Zudem wird die Darstellung von Religion und religiösen Vorurteilen in aktuellen Ethik-Schulbüchern analysiert. Es zeigt sich, dass das Reflektieren der eigenen Vorurteile der Lehrpersonen grundlegend für die Auseinandersetzung im Unterricht ist und daher in die Pädagog*innenbildung eingebracht werden soll. Dann können auch vorurteilsbehaftete Darstellungen von Religion(en) in Schulbüchern eher erkannt und thematisiert werden.

Schlagworte

Vorurteile – religiöse Vorurteile – Ethikunterricht – Religion und Ethik – Schulbuchanalyse

CC BY NC

Agnes Gmoser

Dealing with religious prejudices in ethics classes

Abstract

Religious prejudices are widespread in our society and are sometimes even adopted by children. Especially in ethics classes, there should be room for students to reflect and question their attitudes. Three strategies for dealing with this (expanding knowledge, creating contact, breaking down categorizations) are explained and the important role of the teacher in this process is shown. In addition, the portrayal of religion and religious prejudice in current ethics textbooks is analyzed. It is shown that the reflection of the teachers' own prejudices is fundamental for the discussion in the classroom and therefore should be incorporated into the educators' training. Then, prejudiced representations of religion(s) in textbooks can be recognized and addressed more easily.

Keywords
Prejudices – religious prejudices – ethics classes – religion and ethics – textbook analysis

CC BY NC

Schüler*in 1: „Ich glaub auch, dass/ dass halt dort die Frauen halt zuhause immer arbeiten müssen, also kochen, putzen, und die Männer halt nicht." – Schüler*in 2: „Ja, so wie es früher eigentlich war, so." [1] – Dieser Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion von 11-/12-jährigen katholischen Schüler*innen zeigt Antworten auf die Frage „Was wisst ihr über Muslim*innen?" und löst die Fragen aus: Wie kann oder soll eine Lehrperson auf Aussagen dieser Art, die dem Islam die Ungleichberechtigung von Mann und Frau – zumindest im Alltag – sowie gleichzeitig eine gewisse Rückständigkeit zuschreiben, reagieren? Inwiefern wirkt sich die Art der Reaktion seitens der Lehrperson auf solche Aussagen auf die Vor- und Einstellungen der Schüler*innen aus? Der vorliegende Beitrag setzt sich daher mit der Frage auseinander, wie religiöse Vorurteile von Schüler*innen im Unterricht bearbeitet werden können, sodass diese nicht verstärkt, sondern reflektiert und – im besten Fall – reduziert oder abgebaut werden können. Die Überlegungen werden aus dem Blickwinkel des seit dem laufenden Schuljahr in der Sekundarstufe II implementierten Ethikunterrichts angestellt.[2]

Dafür gehe ich zunächst darauf ein, wie Vorurteile bei Kindern entstehen und warum die Bearbeitung religiöser Vorurteile gerade im Ethikunterricht relevant ist, bevor drei Strategien der Auseinandersetzung damit hergeleitet und erläutert werden. Diese Ausführungen ergänzend wird danach die Rolle der Lehrperson in diesem Prozess in den Blick genommen. Eine Analyse aktueller Ethik-Schulbücher soll aufzeigen, wie Religion und Religionen in diesen dargestellt werden und ob die Aufbereitung und die Arbeitsaufträge einen vorurteilsfreien Zugang begünstigen oder diesem hinderlich sind. Abschließende Überlegungen zur Thematisierung religiöser Vorurteile im Ethikunterricht beschließen den vorliegenden Beitrag.

1. Religiöse Vorurteile im Ethikunterricht

Vorurteile stellen ein Phänomen dar, das in allen Gesellschaften der Welt existiert. „Allerdings unterscheiden sich in den einzelnen Gesellschaften die sozialen Gruppen, die Opfer von Vorurteilen werden, und das Ausmaß, in dem die Gesellschaften Diskriminierung fördern oder erschweren."[3] Diese Beschreibung wirft

1 Eigenes Transkript einer Gruppendiskussion mit katholischen Schüler*innen vom 25.09.2020, Z.383–385.

2 Die Ausführungen dieses Beitrags basieren auf meiner Masterarbeit mit dem Titel *„Juden sind reich, Muslimas unterdrückt, Religion ist Humbug, …" Strategien zur Bearbeitung religiöser Vorurteile im Ethikunterricht*, welche im Juni 2021 an der Karl-Franzens-Universität Graz für den Abschluss des Masterstudiums ‚Angewandte Ethik' eingereicht wurde. Wörtlich aus der Arbeit übernommene Teile werden nach dieser Erklärung im Folgenden nicht als solche markiert.

3 Aronson, Elliot / Wilson, Timothy D. / Akert, Robin M.: Sozialpsychologie. Übersetzt und bearbeitet von Dr. Matthias Reiss, Hallbergmoos: Pearson [8]2014 (= Always Learning), 513.

die Frage auf, welche Vorurteile in der österreichischen Gesellschaft vorkommen und wie mit diesen gesamtgesellschaftlich und politisch umgegangen wird.

Für den österreichischen Kontext kann festgehalten werden, dass (auch) religiöse Vorurteile im gesellschaftlichen Miteinander eine Rolle spielen und zu einer steigenden Problematik werden. So liest man etwa im ‚Antimuslimischen Rassismus Report 2020' von einem Anstieg der gemeldeten Fälle bei der ‚Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus' um 33,4 % im Vergleich zum Vorjahr.[4] Der ‚Rassismus Report 2020' des Vereins ZARA zeigt ebenfalls eine Vermehrung der Meldungen von erlebtem Rassismus auf, wobei auch Religion als ein Grund genannt wurde.[5] Die Covid-19-Pandemie tat diesem Trend keinen Abbruch – im Gegenteil: „[D]ie Coronakrise manifestierte schnell strukturelle Diskriminierungen und machte Rassismen sicht- und spürbarer. Nicht nur Anti-Schwarzer Rassismus, sondern auch Rassismus gegen als chinesisch gelesene Menschen, und in weiterer Folge Rassismus gegen geflüchtete Menschen, antimuslimischer Rassismus, antisemitische bzw. allgemein rassistische Verschwörungstheorien sowie Antiziganismus kamen im Jahr 2020 noch stärker als sonst zum Vorschein. Das Coronavirus wurde von vielen teilweise systematisch genutzt, um rassistische Vorurteile zu schüren und Ängste zu mobilisieren."[6]

1.1 Vorurteile und ihre Entwicklung bei Kindern

Bleibende und sich verstärkende Vorurteile und negative Einstellungen gegenüber Menschen bestimmter Religionen geben Anlass, danach zu fragen, ob diese auch bei Kindern vorkommen. Entwicklungspsychologische Forschungen zeigen, dass Kinder bereits sehr früh sensibel dafür sind, wie ihre Bezugspersonen auf Mitmenschen reagieren, und deren Handlungen und Verhaltensweisen nachahmen – dabei kommt es zu einer Übernahme von Einstellungen zu bestimmten Personen(-gruppen).[7] Mit steigendem Alter lernen sie (auch implizit) immer mehr über Minoritäts- und Majoritätsverhältnisse, bis sie sich dann ungefähr mit sieben bis neun Jahren neben ihrer Ich-Identität auch ihrer Bezugsgruppenidentität(en) bewusst werden, welche sich aus „ethnischer Identität, Geschlecht, Reli-

4 Vgl. Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus (Hg.): Antimuslimischer Rassismus-Report 2020, 4.

5 Vgl. ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit (Hg.): Rassismus Report 2020. Analyse zu rassistischen Übergriffen & Strukturen in Österreich 2021, 14.

6 Kerschbaumer, Caroline / Liegl, Barbara / Schönberger, Bianca: Editorial, in: ZARA 2021 [Anm. 5], 12–13, 12.

7 Vgl. York, Stacey: Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen. Auszug aus Kapitel 2 von Roots & Wings – Affirming Culture in Early Childhood Programs. Übersetzung aus dem Amerikanischen: Emanuela Toussaint, Überarbeitung: Petra Wagner, St. Paul, Minnesota 2003, in: https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/York2003_Unterschiede_wahrnehmen.pdf [abgerufen am 27.09.2021], 4.

gion, Sprachen, sozio-ökonomischen Verhältnissen, Familienstruktur, sexueller Orientierung und Fähigkeiten, wie sie von der jeweiligen Gesellschaft definiert sind“[8], zusammensetzen kann und deren gesellschaftliches Ansehen einen erheblichen Einfluss auf ihr Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen hat.[9] Zwischen dem zehnten und zwölften Lebensjahr geht man von einer Verfestigung der bis dorthin erlangten Haltungen und Einstellungen aus.[10] In der Sekundarstufe II, um die es in den Ausführungen dieses Beitrags geht, hat man es demnach mit Schüler*innen zu tun, die durch ihre unterschiedliche Sozialisation, durch die Verhaltensweisen und Einstellungen ihrer Bezugsgruppen und durch persönliche Erfahrungen geprägt sind und dadurch bereits mit bestimmten ‚Mindsets‘ – auch in Bezug auf Religion(en) – ausgestattet sind.

1.2 Ethikunterricht als Ort der Bearbeitung religiöser Vorurteile

Warum lohnt sich eine Auseinandersetzung mit den religiösen Vorurteilen der Schüler*innen nun genau im Ethikunterricht? Ein Blick in den Lehrplan für dieses Unterrichtfach zeigt, dass eine Beschäftigung mit Vorurteilen vorgesehen ist, denn als eine Bildungs- und Lehraufgabe wird darin benannt: „Der Ethikunterricht unterstützt die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und fördert autonomes und selbstreflektiertes Urteilen und Handeln. Er stärkt die Bereitschaft zu argumentativer Prüfung eigener Haltungen und moralischer (Vor-)Urteile.“[11] Zudem soll eine „Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern“[12] stattfinden, weshalb religiöse Vorurteile – ebenso wie beispielsweise nationale oder kulturelle Vorurteile – thematisiert und hinterfragt werden sollen. Nicht zuletzt wird im Lehrplan festgehalten, dass die Behandlung aktueller Themen Ziel des Ethikunterrichts sei, womit die Auseinandersetzung mit religiösen Vorurteilen ebenfalls begründet ist, da diese immer häufiger in gesellschaftliche und politische Debatten eingespielt werden und damit in den Lebenswelten der Schüler*innen präsent sind.

---

8 Derman-Sparks, Louise: Soziale Bezugsgruppen in der kindlichen Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für eine Pädagogik der Inklusion. Vortrag bei der Fachtagung der Fachstelle Kinderwelten „Das bin ja ich! Identitäten stärken – Zugehörigkeiten sichern – Familienkulturen schätzen“, Berlin 2014, 2.

9 Vgl. Richter, Sandra: Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten, in: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf [abgerufen am 27.09.2021], 7.

10 Vgl. York 2003 [Anm. 7], 7.

11 Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert werden, BGBl II Nr. 250/2021, in: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2021_II_250/BGBLA_2021_II_250.pdf [abgerufen am 14.06.2021], 215.

12 Ebd.

2. Strategien zur Bearbeitung von religiösen Vorurteilen

(Schulischer) Bildung wird schon lange eine wesentliche Funktion in der Prävention bzw. im Abbau von Vorurteilen beigemessen. Im Folgenden werden deshalb drei Strategien zur Bearbeitung von religiösen Vorurteilen im Unterricht dargelegt, die aus der Recherche zur Vorurteilsprävention hervorgingen. Jeder Strategie liegt ein anderes Konzept zur Entstehung von Vorurteilen zugrunde. Einschränkend muss vorweggenommen werden, dass die Zugänge zwar zum Abbau von Vorurteilen beitragen können, dass in Fällen von starkem Fremdenhass oder Radikalisierung jedoch auf andere Arten der Reaktion zurückgegriffen werden muss.

2.1 Wissen erweitern – sowohl über Religionen als auch über Vorurteile

Die erste Strategie, um auf Vorurteile von Schüler*innen zu reagieren, ist die Wissenserweiterung. Dieser Zugang basiert auf der Annahme, dass Menschen ungerechtfertigte Vorannahmen über bestimmte Personen(-gruppen) haben, weil das nötige Wissen über eben diese Gruppen fehlt, welches für eine Reflexion von Vorurteilen gebraucht werde. Die Auffassung, dass die Vermittlung von Wissen zu einem Abbau von religiösen Vorurteilen beiträgt, vertritt auch Kampling: „Eine Vermehrung der Kenntnisse über andere Religionen und Kulturen darf durchaus als eine der besten Strategien angesehen werden, um religiöse Vorurteile zu verunmöglichen. Denn es bleibt zu erwarten, dass vieles, was fremd oder unverständlich erscheint, dadurch vertrauter wird. Hier kommt der schulischen Erziehung eine große Aufgabe zu. Dabei ist die Struktur des Vorurteils zu beachten: Kenntnis verhindert nicht grundsätzlich die Entstehung eines Vorurteils, aber erschwert sie zumindest: Kenntnis versetzt den potenziellen Träger eines Vorurteils in einen kognitiven Konflikt zwischen dem eigenen Wissen und dem vertretenen Vorurteil. Er ist demnach in der Lage, sich zu entscheiden, ob er seinem Wissen oder seinem Konstrukt folgen will. Diese Situation nimmt daher auch den Träger von Vorurteilen als selbstverantwortliches Subjekt ernst und in die Verantwortung.“[13]

Diesem Zugang wird aber auch mit Skepsis begegnet – so beurteilen etwa Aronson, Wilson und Akert die Einflussnahme des Wissenszuwachses auf Einstellungen als „naive Hoffnung“[14] und erläutern: „Aufgrund der mit Vorurteilen verbundenen emotionalen Aspekte, aber auch aufgrund einiger kognitiver Probleme, in

13 Kampling, Rainer: Religiöses Vorurteil, in: Pelinka, Anton (Hg.): Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung, Berlin: De Gruyter 2012, 147–168, 165.

14 Aronson / Wilson / Akert 2014 [Anm. 3], 504.

die wir geraten (zum Beispiel illusorische Korrelationen, Attributionsverzerrungen und verzerrte Erwartungen), ist es schwierig, auf Fehlinformationen beruhende Vorurteile einfach dadurch abzuschwächen, dass man die Menschen mit Fakten versorgt."[15] Rothgangel weist aus religionspädagogischer Perspektive ebenfalls auf diesen Aspekt hin.[16]

Die Strategie der Wissensvermittlung soll daher um eine zweite Fokussierung ergänzt werden: Schüler*innen sollen sich nicht nur Wissen über Religion(en) aneignen, sondern auch Informationen über Vorurteile erhalten. Ihnen soll „die Langlebigkeit und Wandelbarkeit dieser Vorurteile, die ihren Konstruktionscharakter und damit ihre Funktion für die Mehrheitsgesellschaft deutlich machen, vor Augen"[17] geführt werden. In Bezug auf religiöse Vorurteile führt Königseder aus: „Auch religiöse Vorurteile sind Konstrukte, die der Durchsetzung von Interessen und Identitätsbildung von Gruppen dienen oder Ängsten geschuldet sind. Sie sind folglich völlig losgelöst von der rituellen Praxis der von der Stigmatisierung Betroffenen."[18] Ziel von Unterricht soll daher sein, verfestigte Bilder zu thematisieren und durch diesen Prozess aufzubrechen, weil diese Diskriminierung nach sich ziehen können. Religion müsse zum Beispiel von ihrer politischen Instrumentalisierung getrennt werden, wie man am Beispiel der Zuschreibungen zum Islam sehen kann: Charakterisiert man den Islam an sich als gewalttätig, hat dies zur Folge, dass „vermeintliche oder real vorhandene Integrationsschwierigkeiten auf eine angebliche Unvereinbarkeit des Islam mit sogenannten westlichen Werten zu erklären versucht"[19] werden, wodurch – mit entsprechender Absicht – wiederum das Feindbild Islam gestärkt wird. Indem man den Schüler*innen aufzeigt, wie solche vorschnellen und/oder lange tradierten Zuschreibungen wirken, können sie ungerechte Behandlungen und konstruierte Bilder erkennen und hinterfragen.[20]

2.2 Kontakt / Begegnung schaffen

Die von Gordon Allport grundgelegte Kontakthypothese geht davon aus, dass direkter Kontakt mit Personen, die Teil einer abgelehnten Gruppe sind, zu einem

15 Ebd.

16 Vgl. Rothgangel, Martin: Fremdenfeindlichkeit und ethnisch begründete Gewalt, in: Haussmann, Werner u. a. (Hg.): Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006, 302–307, 306.

17 Königseder, Angelika: Diskriminierung aufgrund von religiöser Zugehörigkeit, in: Sir Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen (Hg.): Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Lehrbehelf und Materialien für die Sekundarstufe I, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2011, 82–93, 82.

18 Ebd.

19 Ebd., 86.

20 Ebd.

Abbau von Vorurteilen führen könne. Dies sei allerdings nur unter bestimmten Bedingungen möglich: Die Begegnung soll auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet sein, die Beteiligten sollen den gleichen sozialen Status haben und der Kontakt soll institutionell begleitet und mitgetragen werden.[21] Mit der zunehmenden Erforschung der Kontakthypothese wurden Allports drei Optimalbedingungen für eine Vorurteile abbauende Begegnung um drei weitere Bedingungen erweitert: Das gemeinsame Ziel soll nur gemeinsam erreichbar sein, sodass eine wechselseitige Abhängigkeit entsteht.[22] Zudem soll der Kontakt „in einer freundlichen, zwanglosen Umgebung stattfinden"[23] und die Fremdgruppe muss aus mehreren Personen bestehen, da ein einzelner Kontakt als Ausnahme angesehen werden kann, der an der grundsätzlichen negativen Einstellung zur Fremdgruppe nichts ändert. Zudem sollen von der institutionellen Begleitung Normen ausgehen, die Gleichheit schaffen.[24] Um die vielversprechenden Annahmen der Kontakthypothese zu untersuchen, führten Pettigrew und Hewstone eine Meta-Analyse von über 515 Studien durch und resümierten: „The meta-analysis finds that intergroup contact typically reduces intergroup prejudice."[25]

In der Religionspädagogik wurde dieser Weg als ‚Begegnungslernen' aufgenommen, das vor allem im Kontext des interreligiösen Lernens stark hervorgehoben wird. Es soll dazu beitragen, „die Öffnung für das Besondere und Eigene anderer Kulturen und Religionen mittels authentischer Begegnungen zu ermöglichen. Religiöse Räume der anderen Religionen zu erleben, an den Festen der anderen teilzunehmen sowie gemeinsames Essen und Trinken und damit eine Kommunikation über Riten und Gebräuche gehören zu den wesentlichen Merkmalen des Begegnungslernens."[26] Ziel der Begegnung soll nicht nur die Wissenserweiterung sein, sondern auch, „die Einstellungen und Handlungsweisen zu verändern"[27]. Vorurteilsabbau ist somit ein dezidierter Wunsch von einem Unterricht dieser Art.

Nun stellt sich die Frage, ob der Ethikunterricht die genannten Rahmenbedingungen bieten kann. Eine heterogene Klassenzusammensetzung, was die Weltanschauungen und religiösen Zugehörigkeiten der Schüler*innen anbelangt, kann

21 Vgl. Turner, Rhiannon N. / Hewstone, Miles: Die Sozialpsychologie des Vorurteils, in: Pelinka, Anton (Hg.): Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung, Berlin: De Gruyter 2012, 317–363, 346.

22 Vgl. Aronson / Wilson / Akert 2014 [Anm. 3], 506.

23 Ebd., 507.

24 Vgl. Ebd.

25 Pettigrew, Thomas F. / Tropp, Linda R.: A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, in: Journal of Personality and Social Psychology 90/5 (2006) 751–783, 751.

26 Schambeck, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 60.

27 Ebd., 66.

eine wertvolle Voraussetzung sein, da die Jugendlichen ihre eigenen Erfahrungen mit unterschiedlichen Religionen einbringen können. Dabei soll jedoch darauf geachtet werden, die Schüler*innen nicht als Vertreter*innen von Weltanschauungen oder von Religionen, der sie – vielleicht nur am Papier – angehören, heranzuziehen,[28] um eine Überbetonung der religiösen Unterschiede zwischen ihnen zu vermeiden und sie nicht in Rollen zu drängen, die sie nicht einnehmen wollen oder können.

Die geforderte institutionelle Begleitung ist in der schulischen Bearbeitung prinzipiell gegeben, muss jedoch reflektiert werden. Dabei spielt es einerseits eine Rolle, ob sich gesellschaftliche Majoritäts- und Minoritätsverhältnisse in der Institution Schule zeigen und wie mit damit verbundenen Herausforderungen umgegangen wird. Andererseits leistet auch die jeweilige Lehrperson einen Beitrag zu einem gelingenden Austausch, da sich ihre eigenen Einstellungen und ihre Pluralitätsfähigkeit auf die Art der Auseinandersetzung und infolgedessen auf die Meinungen der Schüler*innen auswirken kann.

Zudem kommt der gesamten Schulgemeinschaft eine wichtige Rolle dabei zu, für den gleichen sozialen Status der sich begegnenden Gruppen, der zu einem fruchtbringenden Kontakt beiträgt, zu sorgen. Als geeignete Rahmenbedingungen, um religiöse Differenz zu thematisieren, sieht beispielsweise Scherr einen übergreifenden, auf einer säkularen Interpretation der Menschenrechte basierenden Unterricht an, der nicht in der Tradition einer bestimmten Religionsgemeinschaft steht.[29] In diesem Sinne wäre der Ethikunterricht eine gute Möglichkeit, um diese Basis zu schaffen.

Ein Erfolgskriterium ist, wie erläutert, dass es ein nur gemeinsam erreichbares Ziel gibt. Dieses kann als Unterrichtsinhalt festgelegt werden, wobei zusätzlich eine kooperative Lernmethode angewandt werden soll. Ein Beispiel für eine solche Herangehensweise ist die Jigsaw-Methode: Schüler*innen sollen einen gemeinsamen Arbeitsauftrag erfüllen und erhalten dafür je unterschiedliche Teile des Unterrichtsmaterials. Jede*r beschäftigt sich zunächst mit seinem*ihrem eigenen Teil, sodass er*sie Expert*in für den jeweils bearbeiteten Aspekt wird. Dann bringen sie diesen den Mitgliedern ihrer Lerngruppe bei, die nur dadurch zu den Informationen der anderen Teile kommen. Muss beispielsweise

28 Grümme fasst diese Gefahr, Schüler*innen (in interreligiösen Settings) vor allem als Mitglieder von Religionen wahrzunehmen, die sie möglicherweise nicht ausleben und für sie Fremdreligionen sind, als „Repräsentationslogik" zusammen. Vgl. Grümme, Bernhard: Der Religionsunterricht zwischen Macht und Bildung. Perspektiven für seine Zukunftsfähigkeit, in: LIMINA – Grazer Theologische Perspektiven 1/1 (2018) 141–163, 149.

29 Vgl. Sajak, Clauß Peter / Scherr, Albert / Unser, Alexander: Verfestigt interreligiöses Lernen Stereotype? (Streitgespräch), in: Katechetische Blätter 139/4 (2014) 210–215, 212.

die Biographie einer bestimmten Person erarbeitet werden, so erhalten die Schüler*innen nur Material zu gewissen Lebensabschnitten, die sie dann gemeinsam zusammenfügen müssen, um das Leben dieses Menschen im Ganzen beschreiben zu können.[30]

2.3 Kategorisierungen aufbrechen

Dem dritten Zugang zum Vorurteilsabbau liegt die Akzentuierungstheorie zugrunde. Diese besagt, dass die Wahrnehmung der Welt sehr komplex ist, weshalb es für eine Orientierung in dieser notwendig ist, Signale der Außenwelt zu reduzieren. Deshalb kategorisieren wir in unserer Wahrnehmung, d.h. wir nehmen bestimmte Kategorien stärker wahr als andere. Eine Akzentuierung erfolgt, wenn eine Person, die einer anderen Gruppe angehört, vor allem als Mitglied dieser Gruppe gesehen wird.[31] Dafür werden sowohl physische als auch soziale Merkmale herangezogen, wobei die (auch nur angenommene) Religionszugehörigkeit einer Person zu den sozialen Merkmalen zählt.

Die Akzentuierungstheorie kann erklären, warum Unterschiede zwischen Gruppen betont werden. Sie zeigt aber nicht, warum die eigene Gruppe besser bewertet wird als andere. Daher wurde sie um die soziale Identitätstheorie ergänzt.[32] Diese geht davon aus, dass Menschen ihrer Eigengruppe positivere Eigenschaften zuschreiben als Fremdgruppen bzw. dass Fremdgruppen abgewertet werden, weil der Wunsch nach einer positiven sozialen Identität so eher erfüllt wird.[33] Diese systematische Tendenz ist auch als ‚inter-group bias' bekannt.[34]

Rothgangel schließt daraus, dass die Gegenüberstellung verschiedener Religionen schon ausreicht, um damit vor allem die Unterschiede zwischen ihnen hervorzuheben und zu betonen. Dieser Effekt sei in der Unterrichtsvorbereitung zu beachten, um es zu vermeiden, Vorurteile unbewusst zu produzieren.[35] Gegen das Kategorisierungsproblem solle man sich im Unterricht deshalb mit Gruppenzuschreibungen auseinandersetzen, wobei er drei Arten nennt:

30 Vgl. Aronson / Wilson / Akert 2014 [Anm. 3], 509.

31 Vgl. Rothgangel, Martin: Vorurteile als Integrationshindernis. Interreligiöses Lernen vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Einstellungs- und Vorurteilsforschung, in: ders.: Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive, Göttingen: V&R unipress 2013 (= Religion and transformation in contemporary European society 3), 167–187, 170f.

32 Vgl. Ebd., 171.

33 Vgl. Ebd., 177.

34 Vgl. Turner / Hewstone 2012 [Anm. 21], 318.

35 Vgl. Rothgangel 2013 [Anm. 31], 171.

- Dekategorisierung: Diese soll dazu beitragen, eine Einschätzung aufgrund einer einzelnen Gruppenzugehörigkeit zu vermeiden, indem z.B. der muslimische Nachbar nicht mehr als Muslim, sondern als hilfsbereiter Nachbar kategorisiert wird. Somit werde weniger die Religionszugehörigkeit und mehr die Eigenschaft der Hilfsbereitschaft betont.[36]

- Rekategorisierung: Dabei wird die eigene Gruppe so verändert, dass die ‚fremde' Gruppe eingeschlossen wird. So können z.B. Christ*innen, Muslim*innen und Jüdinnen*Juden zur übergeordneten Kategorie ‚abrahamitische Religionen' gezählt werden. Als Schwierigkeit sieht Rothgangel dabei, dass Gruppenzugehörige sich nicht auf eine größer gefasste Kategorie einlassen wollen, weil sie sich damit ihrer Identität beraubt sehen könnten.[37]

- Modell der wechselseitigen Differenzierung: Um der genannten Gefahr zu entgehen, sollen in diesem Modell Eigen- und Fremdgruppe weiterhin als getrennte Gruppen angesehen werden, denen bei der Erreichung eines gemeinsamen Zieles jedoch komplementäre Rollen zugeschrieben werden.[38]

3. Die Rolle der Lehrperson

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, wie eine Bearbeitung der religiösen Vorurteile von Schüler*innen im Unterricht – unter Beachtung von Entstehungsprozessen der Einstellungen – aufbereitet werden kann, wobei der Fokus auf die Kinder und Jugendlichen gelenkt wurde. Es stellt sich nun die Frage, welche Rolle die Lehrperson in diesem Prozess hat und welche Anforderungen an sie gestellt werden. Dabei sollen zwei Ebenen betrachtet werden: Einerseits müssen Lehrer*innen eine neutrale und wertschätzende Umgebung garantieren, um Schüler*innen zum Umgang mit Diversität und (religiöser) Pluralität befähigen zu können. Dazu gehört eine hohe Sensibilität für Schieflagen in der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen. Ethik-Gruppen sind teilweise sehr heterogen zusammengesetzt, was die Weltanschauung der teilnehmenden Schüler*innen betrifft. Deshalb muss beachtet werden, wie viele Schüler*innen welcher Religion oder Weltanschauung in den Klassen sind. Zudem ist zu berücksichtigen, dass es Kinder geben kann, „die von Rassismus betroffen sind, und Kinder, die sich selbst rassistisch verhalten"[39]. Erst im nächsten Schritt muss mit geeigneten

36 Vgl. Ebd., 181f.

37 Vgl. Ebd., 182.

38 Ebd.

39 Simanowitz, Jenny: Mit Kindern über Rassismus sprechen, in: [Anm. 5], 28–29, 28.

Mitteln und Methoden darauf reagiert werden, um Vorurteile und negative Einstellungen nicht zu verfestigen, sondern zu lockern.[40]

Andererseits sollten Lehrpersonen den Umgang mit Diversität ebenfalls beherrschen. Dazu notwendig ist die Schaffung eines Bewusstseins dafür, dass gesellschaftlich gewisse – binär geprägte und stereotype – Bilder verschiedener Gruppen auftreten und dass diese in medialen, politischen sowie alltäglichen Diskursen vorgebracht und verbreitet werden. Es kann sein, dass diese (unbewusst oder bewusst) im schulischen Miteinander eingebracht werden und „auch in den Denk- und Handlungsweisen von Lehrer_innen und pädagogischen Mitarbeiter_innen in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit präsent sind"[41]. Um mit den Schüler*innen über deren Vorurteile sprechen zu können, braucht es somit eine hohe Selbstreflexionsfähigkeit der Pädagog*innen, was ihre eigenen Bilder und Einstellungen betrifft, damit sie sich darüber bewusst werden, wo sie selbst im Unterricht dazu neigen, eigene Positionen einzubringen. Der bewusste und reflektierte Blick auf unbewusst stattfindende Handlungen ist insofern wichtig, als Schüler*innen die Lehrperson genau beobachten und nonverbale Reaktionen wahrnehmen, die ihren verbalen Aussagen zu Vielfalt widersprechen.

Trotz grundsätzlicher Offenheit und Neutralität allen Weltanschauungen und Religionen gegenüber gibt es aber auch Situationen, in denen Ethiklehrer*innen Kritik an diesen üben müssen, nämlich dann, wenn „Verstöße und Infragestellung der Werteordnung von Grundgesetz und Menschenrechten […] von Religionen, Weltanschauungen oder Ideologien ausgehen bzw. befürwortet werden"[42].

4. Religion(en) und Vorurteile in Ethik-Schulbüchern

Neben einer Aufmerksamkeit für etwaige Vorurteile von Schüler*innen gegenüber Religion(en) ist von Lehrpersonen ein Blick dafür gefordert, wie Unterrichtsmaterialen Religion(en) darstellen und ob sie die genannten Erkenntnisse der Vorurteilsforschung für einen sinnvollen Umgang damit umsetzen. Als primäres Lehrmittel soll dabei vor allem das Schulbuch betrachtet werden, dessen Inhalt im Gegensatz zum Inhalt manch anderer im Unterricht verwendeter Medien von

40 Vgl. Gramelt, Katja: Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Zugl.: Wuppertal, Univ., Diss, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 115.

41 Riegel, Christine: Folgenreiche Unterscheidungen. Repräsentationen des „Eigenen und Fremden" im interkulturellen Bildungskontext, in: Bartmann, Sylke / Immel, Oliver (Hg.): Das Vertraute und das Fremde, Bielefeld: Transcript [1]2014 (= Soziologische Theorie), 203–218, 207.

42 Roew, Rolf / Kriesel, Peter: Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2017 (= UTB Schulpädagogik 4758), 19.

den Schüler*innen meist als objektiv vermittelnd angesehen und daher weniger hinterfragt wird.[43]

4.1 Herangehensweise

Um ein umfassendes Bild der Vorurteilsbearbeitung in aktuellen, österreichischen Ethik-Schulbüchern zu erhalten, analysierte ich diese mit Fokus auf die Fragen, welche Informationen über Religion(en) sowie über Vorurteile sie vermitteln und ob durch die Art oder Platzierung der Auseinandersetzung implizit gewisse Einstellungen erkennbar sind. Weil der Ethikunterricht erst mit dem laufenden Schuljahr flächendeckend in der Sekundarstufe II in Österreichs Schulen eingeführt wurde, ist die Anzahl an Schulbüchern für dieses Unterrichtsfach noch überschaubar. Aufgrund der stufenweisen Einführung bieten die Schulbuchverlage zudem bisher meist nur Bücher für die 5. Klasse AHS bzw. 1. Klasse BHS an, von denen vier für die genauere Analyse ausgesucht wurden.[44]

Für die Beantwortung der Frage, ob und wie religiöse Vorurteile in den Schulbüchern thematisiert werden, bot sich vor allem ein Blick auf die Behandlung des Themengebietes ‚Diversität und Diskriminierung: Integration und Inklusion, Umgang mit Behinderungen, Stereotypen, Fremdheit, interkulturellen Erfahrungen', das für die 7. Klasse der AHS (6. Semester / Kompetenzmodul 6) vorgesehen ist, an. Da bisher nur ein Verlag ein Buch für diese Schulstufe anbietet, konnte darauf nur in einer Analyse geachtet werden. Die zweite Fragestellung – ob Stereotype über Religion(en) durch bestimmte Ausführungen, Bilder oder andere Anregungen in den Schulbüchern wiedergegeben bzw. verfestigt werden – konnte demgegenüber bei der Analyse aller Bücher beachtet und zu beantworten versucht werden. Dafür richtete sich der Blick vor allem auf die Inhalte des Themengebiets ‚Religion und Weltanschauung: Religionsgemeinschaften und säkulare Weltanschauungen in Österreich; Religion und Staat' der 5. Klasse. Hinzu kamen die Fragen, ob und wie Religionen in ‚themenfremden' Kapiteln gezeigt oder beschrieben werden.

Die Erkenntnisse, die sich aus der Analyse der Ethik-Schulbücher ableiten lassen, werden im Folgenden zusammengefasst. Ziel dabei ist es nicht, einzelne Bücher zu bewerten oder zu empfehlen bzw. von diesen abzuraten, sondern zu erkennen, wo die genannten Strategien zur Bearbeitung religiöser Vorurteile aufgenommen und umgesetzt wurden und wo Stolpersteine in der expliziten und impli-

43 Vgl. Höhne, Thomas / Kunz, Thomas / Radtke, Franz-Olaf: „Wir" und „sie". Bilder von Fremden im Schulbuch, in: Forschung Frankfurt. Wissenschaftsmagazin der Johann Wolfgang-Goethe-Universität 2 (2000) 16–25, 19.

44 Ein fünftes Ethik-Schulbuch wurde zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels beim Verlag angefragt, war allerdings noch nicht erschienen, weshalb es nicht analysiert werden konnte.

ziten Darstellung festgemacht werden können, die zu einer eventuellen Verstärkung von Vorurteilen beitragen.

4.2 Thematisierung von (religiösen) Vorurteilen in Ethik-Schulbüchern

Das ‚Praxisbuch Ethik 2'[45] – das einzige bislang vorhandene Buch für die 7. Klasse AHS – geht im Kapitel ‚Das Fremde' auf Vorurteile als negative Einstellungen ein, grenzt den Begriff von ‚Urteil' und ‚Stereotyp' ab und regt die Schüler*innen dazu an, die Begriffe bestimmten Aussagen zuzuordnen. Die Wissensvermittlung über Vorurteile wird dadurch, wenn auch nur auf Definitionen beschränkt, abgedeckt. In einem weiteren Schritt werden die Jugendlichen dazu angehalten, sich ihrer eigenen Gruppenzugehörigkeiten bewusst zu werden und darüber nachzudenken, welche Meinungen über diese Gruppen in der Gesellschaft verbreitet sind und wie sie darüber denken bzw. was sie diesbezüglich fühlen. Die Jugendlichen sollen sich demnach nicht mit den eigenen Vorurteilen, sondern mit ihnen entgegengebrachten Vorurteilen auseinandersetzen.

Im Unterkapitel ‚Diskriminierung' wird der Weg von stereotypen Wahrnehmungen über eine emotionale Besetzung dieser bis hin zu Diskriminierung erläutert. Dabei wird festgestellt, dass Vorurteile verhindern, die Vielfalt einer Person wahrzunehmen, weil sie lediglich aufgrund eines Merkmals beurteilt wird. In den daran anschließenden Übungen wird der Fokus vor allem auf Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe gelegt. Die Schüler*innen werden darauf aufmerksam gemacht, wie Kategorisierungen vorgenommen werden und welche Folgen zu bedenken sind. Um nicht nur Problematiken aufzuzeigen, die für einen selbst durch eine vorschnelle Beurteilung von anderen entstehen, sondern auch die eigenen (Vor-)Urteile anderen Gruppen gegenüber zu hinterfragen und diese – soweit dies in der schulischen Auseinandersetzung möglich ist – aufzubrechen, würde es sich anbieten, anschließend das Kategorisierungsproblem durch Übungen zur bewussten Dekategorisierung zu bearbeiten.

Religiöse Vorurteile kommen in diesem Kapitel insofern vor, als Religion als ein mögliches Merkmal für Ungleichbehandlung benannt wird und bei der Aufzählung von Diskriminierungsbeispielen vorkommt. Auffallend ist jedoch, dass in den Beispielen zwar drei Mal Religion als unterscheidendes und für Diskriminierung herangezogenes Merkmal erwähnt wird, dass aber in allen drei Fällen vom Islam bzw. Muslim*innen – darüber hinaus meist von muslimischen Frauen – die Rede ist. Die Fokussierung darauf könnte zwar mit den zunehmenden muslim*innenfeindliche Einstellungen in Österreich begründet werden – sie kann

45 Stangl, Helmut u. a.: Praxisbuch Ethik für Jugendliche 2. 11. bis 13. Schulstufe, Linz: VERITAS ^{2}2018.

aber auch dazu führen, vorhandene Vorurteile dieser Gruppe gegenüber noch zu verstärken. Denn durch diese Engführung wird zumindest indirekt vermittelt, dass es nur gegenüber muslimisch gelesenen Menschen Vorurteile gibt. Zudem kann muslimischen Schüler*innen, die den Ethikunterricht besuchen, dadurch ebenfalls suggeriert werden, dass ‚ihre' Religion die einzige sei, der negative Einstellungen entgegengebracht werden, wodurch ihnen fehlende Akzeptanz in der Gesellschaft vermittelt wird.

4.3 Explizite und implizite Informationen über Religion(en) in Ethik-Schulbüchern

Insgesamt kann festgehalten werden, dass in den zur Analyse herangezogenen Ethik-Schulbüchern Religion außerhalb der mit Religion zusammenhängenden Kapitel meist wenig vorkommt. Auch wenn dabei teilweise kleinere Religionsgemeinschaften wie die Religion der ‚Yoruba' genannt werden,[46] liegt der Fokus häufig auf den sogenannten Weltreligionen. Dies kann mit dem Lehrplan begründet werden, aber auch dazu führen, dass andere Religionen wenig oder nicht wahrgenommen werden.

Die untersuchten Ethik-Schulbücher lassen in ihrer Aufbereitung teilweise eine klar christliche Perspektive erkennen, etwa wenn lediglich christliche Rituale und Darstellungen von Jenseitsvorstellungen in einem Kapitel zu Tod und Sterben abgebildet sind,[47] wenn allgemeine Fragen zu Religion mit katholisch geprägten Antworten beantwortet werden,[48] wenn bei Arbeitsaufträgen konkret nach Beispielen „aus dem Christentum oder einer anderen von dir gewählten Religion"[49] gefragt wird oder wenn das Wissen um Bibelstellen, in denen es um die Kindheit von Jesus von Nazareth geht, vorausgesetzt wird.[50] Die Darstellung christlicher Traditionen, während Rituale anderer Religionen nicht oder in einem deutlich geringeren Umfang gezeigt werden, trifft eine implizite Aussage und erzeugt ein (christliches) ‚Wir', dem automatisch ein (andergläubiges) ‚Ihr' entgegengestellt wird.

Auch die Platzierung und Rahmung von religiösen Inhalten ist zu betrachten: In einem Buch wird im Abschnitt zu den Menschenrechten über die Genfer Flüchtlingskonvention und die Rechte von Flüchtenden aufgeklärt. Das dazu abge-

46 Vgl. Platzer, Georg: Warum? Wege zur Ethik 5, Wien: Westermann 2021, 65.

47 Vgl. Stangl u. a. 2018 [Anm. 45], 42.

48 Vgl. Platzer 2021 [Anm. 46], 61.

49 Bucher, Anton u. a.: Gemeinsam. Miteinander Toleranz, Respekt und Empathie entwickeln. Ethik AHS 1, Wien: Hölzel 2021, 120.

50 Vgl. Ebd., 49.

druckte Bild zeigt zwei kopftuchtragende Frauen und vier Kinder, die sich – so lässt der Hintergrund vermuten – in einem Flüchtlingslager befinden.[51] Es kann sein, dass die beiden Frauen von den Schüler*innen aufgrund ihres Kopftuches als Musliminnen gelesen werden, auch wenn sonst nichts auf ihre religiöse Zugehörigkeit deutet. Die Platzierung dieses Fotos gerade im Kapitel über Flucht kann deshalb dazu führen, dass die teils vorherrschende Wahrnehmung, alle Flüchtlinge seien Muslim*innen, verstärkt und verfestigt wird.

Fernöstliche Religionen erfahren demgegenüber ein eher positiv konnotiertes Framing, denn sie werden beim ausgelassenen Feiern des Holi-Festes gezeigt[52] oder als „faszinierend" und als Gegensatz zur westlichen Welt beschrieben, welche Ruhe vermissen lässt, weil sie sich der Leistung und Schnelligkeit verschreibe.[53] Die im selben Buch angeregte Auseinandersetzung mit der Frage, ob der Hinduismus eine fröhliche Religion ist, greift das positive Vorurteil zwar auf, benennt es aber nicht, was zu einer Verstärkung dieser Vorannahme führen kann.

Zur Einordnung von Religionen im Allgemeinen fällt eine Gegenüberstellung auf, die in zwei Büchern gemacht wurde: jene von Religion und Vernunft. In einer religionskritischen Zugangsweise werden diese beiden Phänomene als einander ausschließende Pole betrachtet, wenn erklärt wird, dass sich Entscheidungen in der Ethik auf die Vernunft berufen und selbstbestimmt sind, während religiöse Entscheidungen ausschließlich mit Bezug auf eine höhere Macht oder Autorität getroffen werden.[54]

5. Zusammenfassende Überlegungen zur Thematisierung religiöser Vorurteile im Ethikunterricht

Vorurteile gegenüber Personen mit einer bestimmten (meist einer anderen als der eigenen) Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung sind in unserer Gesellschaft weit verbreitet und sollen im schulischen Unterricht Beachtung finden, da ihre Verbreitung und Verstärkung dem menschlichen Miteinander schaden – vor allem dann, wenn sich aus negativen Einstellungen diskriminierende Handlungen entwickeln. Gerade im Ethikunterricht sollen die Schüler*innen das gesellschaftliche Zusammenleben reflektieren und ihre eigene Rolle in den unterschiedlichen Kontexten erkennen, daher bietet sich die Bearbeitung in diesem Unterrichtsfach besonders an.

51 Vgl. Stangl u. a. 2018 [Anm. 45], 29.

52 Vgl. Bucher u. a. 2021 [Anm. 49], XI.

53 Vgl. Stangl u. a. 2018 [Anm. 45], 48.

54 Vgl. Lacina, Katharina / Kitzberger, Anita: Ethik 1. Diskurs und Orientierung, Wien: hpt 2020, 12.

Auch wenn es zahlreiche Forderungen gibt, Religion aus der schulischen Bildung auszuklammern, kann und soll Religion im Ethikunterricht nicht ausgeblendet werden. Ein Verschweigen von Religion, aber auch von religiösen Vorurteilen wäre realitätsfern und nicht an die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen angepasst. Gerade durch eine angeleitete Thematisierung, durch sachlich geführte Diskussionen, durch Anregungen zu einem Austausch zwischen den Schüler*innen nehmen sie Fähigkeiten für ein friedliches Miteinander unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen aus dem Ethikunterricht mit.

Gleichzeitig zeigt die Vorurteilsforschung, dass nicht jeder Zugang automatisch zu einer Reduktion oder einem Abbau von Vorurteilen beiträgt. Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Entstehung von Vorurteilen sollen beachtet und in die Didaktisierung aufgenommen werden, um die Möglichkeit einer positiven Beeinflussung – im Sinne einer Anregung zur Reflexion eigener Vorurteile oder einem Abbau dieser – zu erhöhen. Dafür können die drei erläuterten Strategien – Wissensvermittlung über Religion(en) sowie über Vorurteile, Kontakt bzw. Begegnung schaffen, Kategorisierungen aufbrechen – hilfreich sein; am besten sollten sie in Kombination umgesetzt werden.

Die Bearbeitung religiöser Vorurteile fordert viele Voraussetzungen und Kompetenzen von der involvierten Lehrperson: So ist einerseits ihre persönliche Einstellung zu Religion(en) entscheidend für einen offenen und wertschätzenden Unterricht, da Kinder schon früh ein Gefühl für gesellschaftlich verbreitete Haltungen und deren Legitimationen entwickeln und die nonverbale Kommunikation ihrer Lehrer*innen (z.B. mit Andersgläubigen) lesen. Um sich der eigenen Haltungen bewusst zu werden, brauchen Ethiklehrkräfte ein angeleitetes Wahrnehmen und Reflektieren ihrer persönlichen Zugänge. Nur dann können sie konstruktiv mit den Schüler*innen deren Vorurteile thematisieren. Dazu brauchen sie andererseits die Fähigkeit, stereotype Vor- und Einstellungen, die bei Schüler*innen vorherrschen oder die in Schulbüchern oder anderen Materialien vorkommen, zu erkennen und im Unterricht aufzugreifen. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer Auseinandersetzung mit (nicht nur, aber auch religiösen) Vorurteilen in der Lehramtsausbildung. Wenn Lehrer*innen über die Entstehung von Vorurteilen Bescheid wissen und sich mit eigenen Einstellungen auseinandergesetzt haben, unterrichten sie reflektierter und können auf auftretende Vorurteile besser eingehen.

Aus dem Projekt ‚Kinderwelten' entstand in Deutschland als Reaktion auf die hohen Anforderungen an Pädagog*innen – in diesem Fall Erzieher*innen – ein dementsprechendes Fortbildungskonzept. Die vier Ziele der Fortbildung lauten:

1. „ErzieherInnen müssen sich ihrer eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeiten bewusst werden und erkennen, welchen Einfluss sie auf ihr berufliches Handeln haben.

2. ErzieherInnen finden Wege, wie sie die unterschiedlichen Vorstellungen der Familien über Erziehung und Bildung in Erfahrung bringen können.

3. ErzieherInnen müssen kritisch sein gegenüber den Diskriminierungen und Vorurteilen in ihrem Kindergarten, im Elementarbereich und in der Bildungspolitik überhaupt.

4. ErzieherInnen brauchen die Fähigkeit, Dialoge über Diskriminierung und Vorurteile zu initiieren und fortzuführen, denn das ist ihre Form aktiver Einmischung."[55]

Für die Ausbildung und für Fortbildungen für Ethiklehrer*innen bieten sich an diesen Ansatz angelehnte Einheiten an, damit sich die angehenden oder schon praktizierenden Lehrer*innen dieses Schulfaches mit ihren persönlichen Einstellungen beschäftigen.

In der Auseinandersetzung mit der geforderten Neutralität der Lehrpersonen im Ethikunterricht werden in aktuellen Debatten zudem vor allem Prägungen und Vorstellungen von Religionslehrer*innen thematisiert und hinterfragt. Da auch alle anderen Lehrkräfte persönliche Meinungen und unbewusste – (nicht) von religiösen Anschauungen geprägte – Einstellungen haben, muss der Anspruch, frei von eigenen und von stereotypen Bildern zu unterrichten, in der Diskussion auf alle ausgeweitet und durch ein entsprechendes Angebot gewährleistet werden.

Die Analyse aktueller Ethik-Schulbücher aus Österreich hat gezeigt, dass die Darstellungen von Religion(en) nicht immer vorurteilsfrei sind. Es hat Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Religionen, wenn Hinduist*innen auf Bildern beim ausgelassenen Feiern, Muslim*innen hingegen auf der Flucht gezeigt werden oder wenn Religion konsequent als Gegensatz zu vernunftgeleitetem Handeln beschrieben wird. Ethiklehrer*innen sollen dahingehend aufmerksam sein, ob bestimmte Konnotationen in der Darstellung von Religionen (oder in einem

55 Gramelt 2010 [Anm. 40], 173f.

bewussten Nicht-Darstellen) erkennbar sind, und diese gegebenenfalls im Unterrichtsgespräch thematisieren, um eine implizite Beeinflussung zu vermeiden. Dies erfordert neben einem geschulten Blick für Schieflagen und bekannte Vorurteile auch theologische oder religionswissenschaftliche Kenntnisse. Aufgrund der bislang großteils noch fehlenden Ethik-Schulbücher für höhere als die 9. Schulstufe konnte leider nur bei einem Schulbuch das Kapitel zu Vorurteilen analysiert werden. Für die anderen Schulbücher bleibt an dieser Stelle der Wunsch, dass sich die Autor*innen mit den Entstehungsprozessen von Vorurteilen und den Optimalbedingungen für deren Reduktion oder Abbau beschäftigen, bevor diese Kapitel geschrieben werden, um angemessene Angebote und Arbeitsaufträge in die Schulbücher integrieren zu können.

Martina Anissa Strommer

Die Darstellung des Buddhismus in Ethikbüchern

Ein Beitrag zu Schulbuchforschung und religiöser Bildung im Ethikunterricht

Die Autorin

Mag.ª Martina Anissa Strommer, MA MA, Mitarbeiterin am Institut für buddhistische Religion der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, AHS-Religionslehrerin.

Mag.ª Martina Anissa Strommer
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Institut Buddhistische Religion
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: anissa.strommer@kphvie.ac.at

Martina Anissa Strommer: Die Darstellung des Buddhismus in Ethikbüchern. Ein Beitrag zu Schulbuchforschung und religiöser Bildung im Ethikunterricht
ÖRF 30 (2022) 1, 148–165 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.9

Martina Anissa Strommer

Die Darstellung des Buddhismus in Ethikbüchern

Ein Beitrag zu Schulbuchforschung und religiöser Bildung im Ethikunterricht

Abstract

Während die Untersuchung der Darstellung von Judentum und Islam in Schulbüchern eine gewisse Tradition hat, analysiert dieser Artikel anhand des Buddhismus exemplarisch, wie Minderheitenreligionen in den neuen Ethikbüchern repräsentiert sind. Dabei geht es sowohl um den Stellenwert, den Religion in der Vermittlung ethischer Inhalte allgemein einnimmt, als auch um die Kontexte und Zuschreibungen, mit denen konkret der Buddhismus assoziiert wird. Zielsetzung sind weder Urteile über die Qualität der Bücher noch das Aufdecken vermeintlicher Fehler, sondern vielmehr die Diskussion unterschiedlicher Ansätze und Auslegungen des Lehrplans.

Schlagworte

Buddhismus – Ethik – Schulbuchforschung – religiöse Bildung

CC BY NC

Martina Anissa Strommer

Buddhism in Austria's Ethics textbooks

Perspectives on textbook research and religious instruction in Ethics class

Abstract

While analyzing the representation of Judaism and Islam in textbooks has a certain tradition, the present study aims at investigating how minority religions are portrayed in Austria's new Ethics books, using Buddhism as an example. The focal points are the significance of religions in general for conveying ethic content as well as the contexts and attributes associated with Buddhism in particular. The goals are neither judging the overall quality of the books nor revealing alleged factual mistakes, but rather discussing different approaches and interpretations of the curriculum.

Keywords

Buddhism – Ethics – textbook analysis – religious instruction

CC BY NC

1. Einleitung

Der seit 1997 in Österreich existierende Schulversuch Ethik wurde ab 2021 in das Pflichtfach Ethik überführt und aufsteigend ausgerollt, d. h. zum aktuellen Zeitpunkt gibt es einen einheitlichen Ethikunterricht nur in der 9. Schulstufe und es stehen erst die Bücher für das erste Lernjahr zur Verfügung. Einer der sieben dafür im Lehrplan vorgeschriebenen Themenbereiche lautet ‚Religion und Weltanschauung', was einerseits ‚Religionsgemeinschaften und säkulare Weltanschauungen in Österreich' und andererseits das Verhältnis von ‚Religion und Staat' abdecken soll. Die Autor*innen der sechs approbierten Ethikbücher haben jedoch bei der Auslegung dieser inhaltlichen Vorgaben unterschiedliche Ansätze gewählt: Einige beschränken sich auf eine theoretische Herangehensweise sowie eine bloße Aufzählung der in Österreich gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften, andere gehen bei der Beschreibung in die Tiefe und lassen Beispiele aus der Welt der Religionen auch in andere Themenbereiche einfließen.

Der vorliegende Artikel möchte anhand des Buddhismus exemplarisch untersuchen, wie Minderheitenreligionen in den aktuellen Ethikbüchern repräsentiert sind. Betrachtet werden einerseits die Rolle von Religion in der Vermittlung ethischer Inhalte und andererseits die Kontexte und Zuschreibungen, mit denen der Buddhismus assoziiert wird. Die bisherige Forschung hierzu bezieht sich entweder auf Bücher für andere Schulfächer, auf andere Religionen, auf den nun auslaufenden Schulversuch Ethik oder auf Deutschland und ist somit nur bedingt übertragbar.[1] Zielsetzung ist ausdrücklich weder ein Urteil über die Qualität der Schulbücher an sich noch das Aufdecken vermeintlicher inhaltlicher Fehler, sondern vielmehr eine Diskussion der unterschiedlichen Ansätze und Auslegungen des Lehrplans.

Im Detail werden ‚Glaubensgrundlagen' und ‚moralische Richtlinien' einzelner Religionen im Ethikunterricht erst im zweiten Semester der 10. (Judentum, Christentum, Islam) bzw. der 11. Schulstufe (Hinduismus, Buddhismus, Konfuzianismus) behandelt, sodass in den entsprechenden Lehrbüchern zweifelsohne eine tiefere inhaltliche Beschäftigung mit Religion im Allgemeinen und in der 11. Schulstufe mit dem Buddhismus im Besonderen stattfinden wird. In der 12.

1 Vgl. Biener, Hansjörg: Schulbücher und interreligiöses Lernen, in: Schreiner, Peter / Sieg, Ursula / Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2005, 583–584; DBU (Deutsche buddhistische Union): Buddhismus an deutschen Schulen, München: DBU 2017; Falaturi, Abdoljavad / Tworuschka, Udo (Hg.): Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1-7, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 1986-1990; Feichtinger, Christian: Religionenlernen im Ethikunterricht. Ein Versuch aus der Perspektive einer angewandten Religionswissenschaft, Graz 2014 (= Masterarbeit Universität Graz); Hanneder, Jürgen: Zur Darstellung des Hinduismus im Schulbuch, in: Bergunder, Michael (Hg.): Westliche Formen des Hinduismus in Deutschland, Halle: Verlag der Frankeschen Stiftungen zu Halle 2006, 230–243.

Schulstufe stehen im Sommersemester noch ‚Religions- und Moralkritik' auf dem Lehrplan, wo auch zumindest unter dem Stichwort Atheismus eine Auseinandersetzung mit dem Buddhismus zu erwarten ist.

Dennoch bieten auch die Themen der 9. Schulstufe etliche Gelegenheiten, um Aspekte aus verschiedenen Glaubenstraditionen einfließen zu lassen, was vom Lehrplan zwar nicht ausdrücklich gefordert, jedoch impliziert wird: Die Grundlagenwissenschaft des Ethikunterrichts ist laut Lehrplan die Philosophie, „Bezugswissenschaften sind alle Wissenschaften, die das menschliche Handeln erforschen, insbesondere Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Anthropologie, Religionswissenschaft, Theologien verschiedener Religionsgemeinschaften, Geschichte, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Medienwissenschaft, Genderforschung, Informatik, Biologie, Chemie und Medizin".[2]

Auch zwei der drei zentralen fachlichen Konzepte im Lehrplan nehmen Bezug auf Religion, nämlich die gesellschaftliche und die ideengeschichtliche Perspektive: Mithilfe dieser Konzepte soll „auf die verschiedenen kulturellen, sozialen, ökonomischen und religiösen Hintergründe und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen" bzw. das jeweilige im Lehrplan vorgeschriebene Thema „unter Bezugnahme auf kulturelle und religiöse Traditionen betrachtet und reflektiert"[3] werden.

Der Lehrplan sieht es außerdem als Bildungs- und Lehraufgabe des Ethikunterrichts, „in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern […] einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung"[4] zu leisten. Dies kann nur schwer gelingen, wenn Religion komplett als Bezugspunkt ausgeblendet und ausschließlich dann erwähnt wird, wenn es laut Lehrplan zwingend erforderlich ist.

Der Ethiklehrplan wurde am 7. Juni 2021 in BGBl. II Nr. 250/2021 verordnet und beruht auf einem Entwurf der Bundesarbeitsgemeinschaft der Ethiklehrer*innen Österreichs. Dieser Entwurf enthielt ein Indoktrinierungsverbot, das „eine besondere Akzentuierung bestimmter weltanschaulicher oder religiöser Standpunkte

2 Lehrplan für den Ethikunterricht an der Sekundarstufe II, in: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. BGBl. II Nr. 250/2021, in: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2021_II_250/BGBLA_2021_II_250.html [abgerufen am 13.04.2022]; Rösch, Anita: Das Spannungsfeld von Wertbezogenheit und Neutralität im Ethikunterricht, in: Štimac, Zrinka / Spielhaus, Riem (Hg.): Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen: V&R unipress 2018, 79–92, 82 sieht „neben der Philosophie die Religions- und Sozialwissenschaften und für Themen der Angewandten Ethik die entsprechenden Naturwissenschaften" als scheinbar gleichberechtigte Bezugswissenschaften für den Ethikunterricht.

3 BGBl. II Nr. 250/2021.

4 Ebd.

von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer“[5] unterbinden sollte, jedoch wurde es nicht in den endgültigen Lehrplan aufgenommen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass nun der Propaganda Tür und Tor geöffnet sind, sondern ist lediglich der Einsicht geschuldet, dass jede Form von Unterricht als Indoktrination angesehen werden kann und eine völlig objektive Schulbildung nicht möglich ist.[6]

Neben den Schüler*innen, die sich vom Religionsunterricht ihrer Glaubensgemeinschaft abgemeldet haben, und jenen ohne religiöses Bekenntnis richtet sich der Ethikunterricht auch an Schüler*innen, für deren Konfession es keinen Religionsunterricht gibt. Dies können etwa Jehovas Zeugen sein, die zwar als Religionsgesellschaft gesetzlich anerkannt sind, aber keinen Religionsunterricht anbieten, oder Angehörige staatlich eingetragener religiöser Bekenntnisgemeinschaften (wie etwa die Hinduistische Religionsgesellschaft in Österreich oder die Kirche der Siebenten-Tags-Adventisten in Österreich). Außerdem gelingt es gerade kleineren Gruppen wie etwa der Österreichischen Buddhistischen Religionsgesellschaft nicht immer, alle angemeldeten Schüler*innen in ganz Österreich zu erreichen. Falls konfessioneller Religionsunterricht an einer Schule entweder aus Mangel an Schüler*innen oder an Lehrer*innen nicht zustande kommt und die Anfahrt zu einer Sammelklasse nicht zumutbar ist, besuchen daher auch nicht abgemeldete Schüler*innen mit religiösem Bekenntnis den Ethikunterricht. Die Lehrpersonen stehen dort demnach keineswegs vor einer homogenen Klasse von Agnostiker*innen, sondern es können die verschiedensten religiösen Vorstellungen vertreten sein. Eine Herausforderung ist folglich, dass bei den Schüler*innen ein gewisses Alltagswissen über Religion vorausgesetzt wird und dass es gleichzeitig in dieser Hinsicht keine „feste Bezugsperspektive für alle“[7] gibt.

2. Analyse[8]

Die folgenden sechs Lehrwerke sind für das Schuljahr 2021/2022 approbiert und über die Schulbuchaktion bestellbar:[9]

5 Bundes-ARGE Ethik: Ethik Lehrplan 2020, in: https://fewd.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_ethik_wiss_dialog/Bundes-ARGE_Ethik_2019.11.22_Lehrplan_Ethik_2020_191113_Entwurf.pdf [abgerufen am 14.01.2022].

6 Vgl. Roew, Rolf: Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus, in: Kriesel, Peter / Roew, Rolf (Hg.): Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2017, 29–58.

7 Rösch 2018 [Anm. 2], 88.

8 Da der Lehrstoff in verschiedenen Schulformen unterschiedlich auf die jeweiligen Lernjahre aufgeteilt ist, beschränkt sich der vorliegende Artikel auf die für Gymnasien (allgemeinbildende höhere Schulen) zugelassenen Bücher. Nicht betrachtet werden sowohl diverse Handreichungen und online verfügbare Zusatzmaterialien als auch jene Ethikbücher, die zwar für das Schulfach Psychologie und Philosophie bestellbar, jedoch nicht für den Ethikunterricht approbiert sind.

9 Dankenswerterweise wurden der Verfasserin von allen Verlagen Ansichtsexemplare bzw. Links zu den jeweiligen digitalen Ausgaben zur Verfügung gestellt. In manchen Fällen kam es auch zu einem kurzen Austausch mit den Autor*innen oder es gab eine Stellungnahme des Verlags.

A. ‚ETHICA. herzhaft / begründet / handeln 1: ein kompetenzorientiertes Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II' von Petra Andorfer-Leithgöb, Heinz Finster, Thomas Klamminger, Ottilie E. Kumpitsch und Robert Pretterhofer unter Mitarbeit von Anna-Maria Maderbacher und Lisa Stolz, erschienen 2021 bei Mohorjeva Hermagoras/Finster Verlag (Klagenfurt)

B. ‚Vielfalt (er)leben – Ethik 1' von Ferdinand Auhser, Veronica Futterknecht, Wolfram Reiss und Robert Wurzrainer, erschienen 2021 im Trauner Verlag (Linz)

C. ‚Gemeinsam. Miteinander Toleranz, Respekt und Empathie entwickeln' von Anton Bucher, Barbara Maier, Martina Meysel und Veronika Palm-Thaler, erschienen 2021 im Hölzel Verlag (Wien)

D. ‚Ethik 1. Diskurs und Orientierung' von Anita Kitzberger und Katharina Lacina, erschienen 2020 im Verlag Hölder-Pichler-Tempsky (Wien)

E. ‚Praxisbuch Ethik für Jugendliche' von Thomas Müller, Evelyn Sponer, Helmut Stangl (Hauptautor) und Christoph Thoma sowie dem Gastautor Michael Jahn, erschienen 2021 im Veritas-Verlag (Linz)

F. ‚Warum? Wege zur Ethik' von Georg Platzer, erschienen 2021 bei Westermann im Verlag E. Dorner (Wien)

Die Werke werden im vorliegenden Artikel zwar zusammen in einer horizontalen Analyse betrachtet, weil ihnen Ort und Zeit der Erstellung gemein sind und sie denselben Lehrplan umsetzen, dennoch werden sie nicht im engeren Sinne miteinander verglichen. Es handelt sich vielmehr um eine produktorientierte, qualitative Inhaltsanalyse der gesamten Lehrwerke, wobei sich die Erwähnungen des Buddhismus in vier der sechs untersuchten Bücher auf das jeweilige Kapitel über Religionen und Weltanschauungen beschränken.

2.1 Quantitative und strukturelle Betrachtung des Umgangs mit Religion

In den Schulstufen 9 bis 11 stellt Religion eines von jeweils sieben bzw. in der 12. Schulstufe eines von fünf Themen des Ethik-Lehrplans dar. Dies entspricht grob der Situation in Deutschland, wo ein Sechstel des Ethikunterrichts den Weltreligionen gewidmet ist.[10] Würde man jedem der sieben Stoffgebiete für die 9. Schulstufe den gleichen Raum zugestehen, so müsste Religion in jeweils 14,29 % der Bücher behandelt werden. Tatsächlich sind es in Werk A weniger als die

10 DBU (Deutsche buddhistische Union): Buddhismus an deutschen Schulen, München: DBU 2017.

Hälfte davon (6,94 %) und in den Werken C und F etwa ein Zehntel des jeweiligen Seitenumfangs (9,41 bzw. 10,99 %). Die Werke D und E wenden jeweils nahezu exakt ein Achtel für Religion auf, in Werk B ist es hingegen deutlich mehr als das statistisch vorgesehene Siebtel: Es handelt sich hier mit insgesamt 204 Seiten um das umfangreichste Ethikbuch, dessen Religionskapitel mit 38 Seiten fast ein Fünftel des Umfangs (18,63 %) einnimmt – zusätzlich zu den zahlreichen Bezügen auf Religion in anderen Abschnitten.

Der Umfang von jeweils 16, 15 und 14 Seiten in den Werken C, D und E ist ziemlich homogen. Die Religionskapitel in den Werken A und F umfassen jeweils zehn Seiten, was insofern auffällig ist, als die beiden in Bezug auf Religion gegensätzliche Ansätze verfolgen: Während Werk A eines jener Ethikbücher ist, die religiöse Aspekte durchgehend in die verschiedensten Themen miteinbeziehen, sind diese in Werk F extrem rar und auf das entsprechende Kapitel beschränkt. Hinzukommt, dass es sich bei Werk F mit 91 Seiten um das dünnste Ethikbuch handelt – dass ein tieferes Eingehen auf Religion den Rahmen gesprengt hätte, kann somit keine Begründung sein. Scheint das Religionskapitel in Werk A hingegen bei insgesamt 144 Seiten seitenmäßig äußerst kurz zu sein, so wird dies dadurch ausgeglichen, dass etliche Beispiele aus der Welt der Religionen in anderen Abschnitten besprochen werden.

In den Werken A, C und D wird Religion als letztes Thema behandelt, in Werk E im vorletzten Abschnitt, gefolgt von einem anders nummerierten achtseitigen ‚Kompaktkapitel' über Sport und Politik. Während die Reihung in diesen vier Werken unterschiedlich interpretiert werden könnte (entweder im Sinne einer aufsteigenden Hierarchie oder das letzte Kapitel als Anhängsel, für das vor dem Schulschluss womöglich nicht mehr viel Zeit bleibt), so scheint sie nicht die Entscheidung der jeweiligen Autor*innen oder Verlage gewesen zu sein, sondern der Auflistung im Lehrplan zu folgen – die Begründung der Reihenfolge wäre demnach bei der Bundesarbeitsgemeinschaft der Ethiklehrer*innen Österreichs zu erfragen. In Werk B ist das Religionskapitel der dritte von acht Abschnitten und in Werk F der vierte von sechs.

2.2 ‚Der Dalai Lama' in den Ethikbüchern

In Hinblick auf die Repräsentation des Buddhismus zieht sich die Erwähnung des Dalai Lama als roter Faden durch alle sechs Ethikbücher. Wie die Anführungszeichen in der Überschrift dieses Abschnitts bereits andeuten sollen, besteht eine faktische Problematik darin, dass manche Autor*innen unzureichend zwischen der Funktion eines Dalai Lama und der Person des aktuellen 14.

Dalai Lama namens Tenzin Gyatso unterscheiden. Dem könnte einerseits Unwissen zugrunde liegen, andererseits ist Tenzin Gyatso nicht zuletzt seit der Verleihung des Friedensnobelpreises 1989 eine weltweit derart bekannte Persönlichkeit, dass er oft mit dem Amt gleichgesetzt wird und es für manche womöglich schwer vorstellbar ist, dass es einen anderen als den jetzigen Dalai Lama geben könnte. Eine andere Frage ist, wie weit sein Einflussbereich gefasst wird: Während im allgemeinen Sprachgebrauch gelegentlich von ihm als Oberhaupt der Tibeter*innen oder gar aller Buddhist*innen die Rede ist, wäre die präziseste Beschreibung die des höchsten Lehrers der tibetischen Gelug-Schule.[11]

In zwei Ethikbüchern wird der Dalai Lama im laut Lehrplan vorgeschriebenen Kapitel zu sozialen Beziehungen als Vorbild erwähnt, nämlich in Werk A und in Werk C. In beiden Fällen wird kein Bezug zum aktuellen Dalai Lama hergestellt, sondern es geht tatsächlich um die Funktion. In Werk A wird er als „der höchste Lehrer […] im tibetischen Buddhismus und das geistliche Oberhaupt der Tibeter" (68) ausgewiesen. Im selben Absatz wird auch der Religionsstifter Siddharta Gautama als Vorbild im Buddhismus genannt, allerdings – im Gegensatz zum Dalai Lama – unter Nennung seines Namens und ungefährer Lebensdaten, d. h. hier wird das Individuum hinter dem Titel ‚Buddha' sichtbar gemacht. Die Betonung der großen Bedeutung von „Lehrer*innen als spirituelle[n] Führer*innen" (68) im letzten Satz des Abschnitts bleibt die einzige, wenn auch nur angedeutete Erwähnung anderer buddhistischer Persönlichkeiten in allen untersuchten Werken.

In Werk C wird „der Dalai Lama" gemeinsam mit „eine[r] Äbtissin" (63) als Beispiel für religiöse Autoritäten genannt, ohne weitere Erklärungen oder Zuschreibungen. Während man offenbar voraussetzt, dass „der Dalai Lama" den Schüler*innen ein Begriff ist (bzw. dass die Lehrpersonen dieses Amt erklären können), wäre eine präzisere Bezeichnung wünschenswert. Für eine ausführliche Beschreibung des Lama-Systems ist das Kapitel ‚Family & Friends' eines Ethikbuchs freilich nicht der geeignete Ort, aber es sollte zumindest erwähnt werden, welcher Religion ein Dalai Lama zuzuordnen ist (die Äbtissin wird in einer Randbemerkung auf Seite 63 als „Vorsteherin eines Nonnenklosters" definiert).

In allen Ethikbüchern außer in Werk C sind Zitate des 14. Dalai Lama abgedruckt, sodass ein Vertreter des Buddhismus selbst zu Wort kommt, wodurch die Schüler*innen auch dessen Selbstwahrnehmung statt lediglich der Außenperspektive

11 Die Bezeichnung als ‚seine Heiligkeit' ist vermutlich auf das erste Treffen eines Dalai Lama und eines Papstes im Jahr 1973 zurückzuführen, bei dem beide Würdenträger mit dem gleichen Titel angesprochen wurden. Die korrekte Anrede des Dalai Lama laut Protokoll ist ausgesprochen umfangreich und wird etwa für ausführliche Gebete und Segenswünsche verwendet.

erleben. Allerdings spricht der Dalai Lama in keinem der Werke zu einem rein buddhistischen Thema, sondern in allen Textausschnitten geht es um das Verhältnis von Religion und Ethik mit der impliziten Schlussfolgerung, dass sogar eine religiöse Autorität Ethik als der Religion überlegen ansieht.

Werk A kommt im Kapitel ‚Vielfalt – Dialog – Diskurs' durch drei Zitate zu dem Schluss, dass „der 14. Dalai Lama Ethik stärker gewichtet als Religion" (131). Obwohl es diesmal eindeutig um die Person und nicht um das Amt geht, wird sein Name wie schon auf Seite 66 nicht genannt, wohl aber sein Geburtsjahr 1935 – und nun wird er als „Oberhaupt des tibetischen Buddhismus" (131) bezeichnet. Die zweite Aufgabe in diesem Kapitel bezieht sich auf diese Zitate: Die Schüler*innen sollen herausarbeiten, wie der Dalai Lama „den Vorrang der Ethik vor der Religion" (133) begründet, und überprüfen, wie vier unter der Fragestellung eingefügte Fotos mit Alltagsszenen zu den Aussagen passen.

Werk B fordert die Schüler*innen im Kapitel ‚Weltanschauungen und Religionen' zu einer Textanalyse über ein ausführliches Zitat „des Dalai Lama" auf, in dem er Ethik und Religion mit Wasser und Tee vergleicht. Demnach gebe es keine Religion ohne Ethik (keinen Tee ohne Wasser), Menschen hingegen könnten sehr wohl ohne Religion leben – aber nicht ohne Ethik. Dadurch wird Religion als verfeinerte, schmackhafte Version von Ethik angesehen, aber auch als etwas Verzichtbares. Neben dem Zitat wird sein Urheber als „der 14. Dalai Lama (geboren 1935 als Tenzin Gyatso)" und als „das geistige Oberhaupt einer der vier tibetischen Schulen des Buddhismus, der Gelug-Schule", (92) bezeichnet. Somit handelt es sich hier um die exakteste Definition, da auch keine Autorität über Menschen (schon gar nicht über alle Tibeter*innen), sondern lediglich über eine Tradition beansprucht wird.

Werk D beginnt das Kapitel ‚Religionen und Weltanschauungen' mit einem großen Portrait des 14. Dalai Lama, das ein kurzes Zitat begleitet: Dabei handelt es sich um den ersten Satz desselben Zitats wie in Werk B, dass „Menschen zwar ohne Religion auskommen [können], aber nicht ohne Ethik". Die Beschreibung des 14. Dalai Lama als „Wesen, das bereits das Nirvana erreicht hat, aber aus Mitgefühl reinkarnierte, um den Menschen zu dienen" (109), beschreibt zwar das Konzept eines Bodhisattva angemessen, ist allerdings ohne Vorwissen um die Begriffe von Reinkarnation und Nirvana vermutlich wenig hilfreich. Der Kompetenzcheck auf Seite 123 nimmt in Frage 2 nochmals auf dieses Zitat Bezug und verlangt eine Stellungnahme bzw. Reflexion, allerdings ohne den Urheber des Zitats namentlich zu nennen.

In Werk E findet sich im Abschnitt ‚Ethik oder Religion? Ethik und Religion?' des Kapitels ‚Religion und Weltanschauung' ein Dalai-Lama-Zitat, allerdings ohne über dessen Urheber zu informieren. Darin wird „eine neue [säkulare] Ethik jenseits aller Religionen" (96) gefordert, in diesem Fall konkret begründet durch religiös motivierte Gewalt. In einem weiteren Zitat wird der Dalai Lama als „einer der bekanntesten religiösen Führer" vorgestellt und als „das geistige Oberhaupt der Tibeter und des tibetanischen Buddhismus" (105) tituliert. Abgesehen davon, dass der Dalai Lama nicht alle Tibeter*innen vertritt, ist das Adjektiv ‚tibetisch' dem veralteten Ausdruck ‚tibetanisch' vorzuziehen. In den diesem Zitat folgenden drei Aufgaben sollen die Schüler*innen die Antworten des Dalai Lama wiederholen, die Vor- und Nachteile von Ethik- und Religionsunterricht diskutieren und den Dalai Lama mit anderen Persönlichkeiten in einen fiktiven Dialog treten lassen, ähnlich wie schon in einer vorangegangenen Aufgabenstellung zum ersten Zitat auf Seite 96.

Werk F bringt als Einstieg in das Kapitel ‚Religion und Weltanschauung' ein Zitat „des Dalai Lama" über die Gemeinsamkeit aller Religionen. Was „jene Übereinstimmung" (60) aller Religionen ist, sollen die Schüler*innen ohne weitere Einführung oder Erklärung selbst interpretieren. Ein paar Seiten später zitiert Werk F den Dalai Lama nochmals und stellt auch eine Beschreibung als „das 14. geistige und politische Oberhaupt der Tibeter/-innen" sowie „als wichtigster Repräsentant des tibetischen Buddhismus" und einer der „bekanntesten Religionsvertreter der Welt" (66) zur Verfügung. Wie bereits erläutert, vertritt ein Dalai Lama keineswegs alle Tibeter*innen, außerdem legte der 14. Dalai Lama seine politischen Ämter 2011 zurück. Im Zitat selbst fordert der Dalai Lama eine „säkulare Ethik" jenseits der „Glaubenssysteme" (60).

Während sich der 14. Dalai Lama mehrmals in dieser Weise über das Verhältnis von Religion und Ethik geäußert hat (weshalb sich die untersuchten Lehrwerke mit teils sehr ähnlichen Zitaten auf unterschiedliche Quellen berufen), so wirken die gewählten Zitate in diesen Ethikbüchern dennoch wie eine Rechtfertigung: Sogar „der Dalai Lama" hält Ethik für wichtiger als Religion! Hier wird ein religiöser Würdenträger dazu instrumentalisiert, sich quasi selbst abzuschaffen.

2.3 Bildmaterial und Illustrationen zum Buddhismus

Abgesehen von den Porträtfotos des 14. Dalai Lama in den Werken A, B, D und F neben den entsprechenden Zitaten gibt es in allen Ethikbüchern insgesamt nur vier weitere Fotografien mit Bezug zum Buddhismus: Werk A bildet auf Seite 141 neben der Beschreibung der Österreichischen Buddhistischen Religionsgesell-

schaft ohne weitere Erklärungen den Stupa in Linz ab, in Werk B ist auf Seite 85 ein meditierender Mönch in orangefarbener Robe, neben seiner Almosenschale sitzend, zu sehen, wieder ohne Erläuterungen oder unmittelbaren Bezug zum nebenstehenden Text über den Buddhismus. Ebenfalls in Werk B ist auf Seite 93 Gerhard Weißgrab, der aktuelle Präsident der Österreichischen Buddhistischen Religionsgesellschaft, auf einem Gruppenfoto der „Vertreter der anerkannten Religionsgemeinschaften" zu sehen.

Unter den vier auf den Seiten 112 und 113 von Werk D abgebildeten „Orte[n] des Religiösen – Heilige[n] Räumen" befindet sich auch der buddhistische Mahabodhi-Tempel, die Vermittlung ist allerdings unzureichend. Der gesamte Abschnitt ist nicht kontextualisiert, sondern besteht nur aus den Fotos mit einer sehr knappen Beschreibung der jeweiligen Gebäude (Entstehungszeitraum, Größe, architektonische Merkmale etc.). Die Auswahl der Bauwerke bzw. der vertretenen Religionen bleibt unklar und es gibt auch keine konkrete Aufgabenstellung für die Schüler*innen. Beim Mahabodhi-Tempel und bei der Scheich-Zayid-Moschee wird darüber hinaus nicht einmal erwähnt, welcher Religion die Bauwerke zuzuordnen sind. In der Beschreibung des Mahabodhi-Tempels wäre es konkret wünschenswert gewesen, statt des modernen indischen Bundesstaats Bihar anzugeben, dass sich der Tempel in der Stadt Bodh Gaya befindet, wo Siddharta Gautama der buddhistischen Überlieferung zufolge das Nirvana erreichte.

Auch religiöse Symbole spielen in den Ethikbüchern eine Rolle: Das buddhistische Dharma-Rad ist in Werk C auf Seite 162 als eines von neun religiösen Symbolen abgebildet, in Werk D auf Seite 111 als eines von fünf und in Werk E auf Seite 97 als eines von 16. Die Aufgaben für die Schüler*innen bestehen jeweils darin, die Symbole nach einer selbstständigen Recherche den entsprechenden Glaubensgemeinschaften zuzuordnen. Das Dharma-Rad entdeckt man auch in Werk A neben dem Text über die Österreichische Buddhistische Religionsgesellschaft auf Seite 140. Im Titelbild für das Religionskapitel in Werk F sind auf Seite 60 ein Halbmond, ein Davidsstern und ein Kreuz abgebildet, hier ist der Buddhismus nicht repräsentiert.

2.4 Weitere Erwähnungen des Buddhismus

Da ein bloßes Zählen der Erwähnungen von Buddhismus oder von Religion allgemein in den jeweiligen Büchern für die vorliegende Fragestellung nicht zielführend ist, liegt der Schwerpunkt auf einer qualitativen Analyse. Dennoch macht eine oberflächliche quantitative Betrachtung deutlich, dass sich die Ethikbücher in zwei Gruppen teilen: Während Religion in den Werken C, D, E und F weitgehend

ausgeblendet und auf das vom Lehrplan geforderte Minimum reduziert wird, wird sie in A und B als Querschnittsthema in allen Kapiteln mitgedacht.

Werk A möchte „einen Blick auf die philosophischen, weltanschaulichen und religiösen Strömungen“ werfen, um „einen wichtigen Beitrag für ein gelingendes Leben in unserer zunehmend multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft“ (3) zu leisten. Dies geschieht in Form von mehreren viertelseitigen Infoboxen mit dem Titel ‚Dialoge – Kulturen – Religionen‘, womit der jeweilige Inhalt durch verschiedene „Brillen“ (3) betrachtet werden soll. Schon im Einführungskapitel sind bei der Erklärung der Goldenen Regel Textpassagen aus verschiedenen religiösen Strömungen abgedruckt, so auch „Füge anderen nicht Leid durch Taten zu, die dir selbst Leid zufügen würden“ (10) aus dem buddhistischen Dhammapada (mit dem 6. Jh. v. Chr. ist der Text allerdings etwas früh angesetzt). Das Kapitel ‚Glück‘ beginnt mit einer Infobox zum Thema Glück im Buddhismus (18): In wenigen Zeilen werden die Grundkonzepte von Karma und Wiedergeburt zusammengefasst und mit dem Hauptthema des Abschnitts sinnvoll ergänzend in Beziehung gesetzt, da das buddhistische Nirvana als völlige Zufriedenheit definiert wird. Auf dieser Grundlage sollen die Schüler*innen in der zweiten Aufgabe „die Auffassung zum Glück aus buddhistischer Sicht“ (21) darstellen. Ebenso gibt es im Kapitel ‚Familie‘ als Einstieg auf Seite 38 eine Infobox über „Familie in den östlichen Religionen“ (d. h. Hinduismus, Buddhismus, Konfuzianismus und Shinto), die Aufgabe dazu bezieht sich dann speziell auf das Zitat aus dem Hinduismus.

Wiederum am Anfang von Kapitel 3 findet sich eine Infobox über Idole, in der es hauptsächlich um religiöse Bilderverbote geht, was für Schüler*innen womöglich als Einstieg in das Thema Vorbilder etwas weit hergeholt ist. Der Buddhismus ist mit dem Zen-Zitat „Triffst du Buddha, erschlag ihn“ (58) vertreten. Dieser Ausspruch aus einer Unterweisung des Meisters Linji (auch bekannt als Lin Chi oder Rinzai) bzw. seine Übersetzung kann zwar auch in Bezug auf Vorbilder und Idole ausgelegt werden, darf aber keinesfalls wortwörtlich verstanden werden. Die explizit als solche deklarierte Bewertung des Zitats als „bilderkritisch“ (58) erweckt den Anschein, dass es sich hier um einen Aufruf zur Zerstörung von Buddhastatuen handelt, gemeint ist allerdings nicht das Antreffen eines physischen Abbilds des Buddha im Sinne der anderen Beispiele in der Infobox (hinduistische Götterstatuen, christliche Ikonentradition etc.). Vielmehr geht es um das Loslassen einer dualistischen Weltsicht: Der Buddha soll nicht als etwas Außenliegendes, von einem selbst Getrenntes gesehen werden, da jedem Menschen eine Buddhanatur innewohnt. Wenn man den Buddha antrifft, muss es sich folg-

lich um ein Trugbild handeln, dem man nicht anhaften soll. Freilich ist der Buddhismus ‚bilderkritisch' in dem Sinne, dass man sich von einer bloßen Verehrung von Heiligenbildern etc. befreien soll, dennoch sind Statuen in buddhistisch geprägten Ländern weit verbreitet: In mehreren buddhistischen Traditionen spielen Bildnisse als Visualisierungsvorlagen eine große Rolle, etwa in Form der tibetischen Mandala-Tradition. Da die verkürzte Darstellung ohne weitere Erklärung des Ausspruchs irreführend sein kann, ist sie in diesem Kontext demnach nicht zielführend.

Der Buddhismus findet in Werk A auch im Kapitel ‚Umweltethik' Erwähnung, und zwar in einer Infobox zum Thema „Religions for Future" als Unterstützer der Bewegung „Fridays for Future" (110).

Werk A widmet neben den im Lehrplan vorgegebenen Inhalten dem Thema ‚Vielfalt – Dialog – Diskurs' ein eigenes Kapitel, da der Verlag nach eigenen Angaben das „heterogene Umfeld"[12] des Ethikunterrichts thematisieren möchte: Auf Seite 130 begegnet den Schüler*innen das dem Hinduismus und Buddhismus zugeordnete Prinzip der ‚Gewaltenthaltung' (Ahimsa), wobei auch zugestanden wird, dass es sich dabei um „eine schwierige theoretische Vorgabe" handle – was tatsächlich durch die Ausweitung des Konzepts von physischer Gewalt auf das Zufügen von Leid allgemein der Fall ist. Einer der Texte ist aus der Sicht eines jungen Buddhisten geschrieben und verleiht dem Thema somit Authentizität und Schüler*innennähe. Teo erzählt in wenigen Sätzen von seinem Klosteraufenthalt, Wiedergeburt und „Achtung und Ehrfurcht vor allen Lebewesen" (132). Teos Schlussfolgerung, dass Mönche aus diesem Grund kein Fleisch essen, ist eine vereinfachte Darstellung, die einerseits der Kürze des Texts geschuldet ist und andererseits der Tatsache, dass von einem buddhistischen Kind keine Darlegung monastischer Speisevorschriften zu erwarten ist.

Die Österreichische Buddhistische Religionsgesellschaft wird im Abschlusskapitel ‚Religionen – Weltanschauungen – Kulturen' als Dachorganisation „aller großen buddhistischen Traditionen […] (Theravada Buddhismus, Mahayana Buddhismus, Vajrayana Buddhismus)" (141) vorgestellt. Erklärt werden die Mitgliedschaft, der buddhistische Religionsunterricht sowie die inhaltlichen Gemeinsamkeiten der buddhistischen Traditionen, und auch die sogenannte ‚Zufluchtnahme', das formelle Bekennen zum Buddhismus, wird in wenigen Worten ausgeführt.

Werk B hat es sich zum Ziel gemacht, „Werthaltungen und Glaubensvorstellungen" zu vermitteln, „die Mut machen, über den eigenen Tellerrand zu schauen"

12 Begleitschreiben, das der Verlag mit Werk A mitlieferte.

(3), und ist neben Werk A eines der beiden Ethikbücher, „in dem konsequent eine religionswissenschaftliche Expertise und Perspektive eingebracht wurde“.[13] Als Beispiele für Normen und Werte im Einführungskapitel ‚Grundbegriffe der Ethik‘ werden auf Seite 29 neben den Zehn Geboten auch die Fünf Silas aus dem Buddhismus aufgelistet. Die Goldene Regel wird auf Seite 39 mit Beispielen aus sechs verschiedenen Religionen untermauert, darunter auch ein buddhistisches Zitat. In einer Randanmerkung wird der Buddha zusätzlich durch seinen Namen Siddharta Gautama und seine Lebensdaten identifiziert und als „Begründer des Buddhismus“ bezeichnet.

Im Kapitel ‚Weltanschauungen und Religionen‘ wird der Buddhismus als Beispiel für eine „atheistische Weltanschauung“ (79) genannt und auf den Seiten 81 und 82 scheinen mehrere buddhistische Beispiele für religiöse Dimensionen auf. Auf den Seiten 84 und 85 wird der Buddhismus etwas detaillierter als „indische Religion“ vorgestellt (einschließlich einer Reflexion dieser Kategorisierung): In wenigen Zeilen werden nicht nur inhaltliche Gemeinsamkeiten von bzw. Unterschiede zwischen Hindu-Religionen und Buddhismus umrissen, sondern auch die vier edlen Wahrheiten, die in Aufgabe 7 auf Seite 90 aufgezählt werden sollen, sowie die Bedeutung von Meditation und Leere. Daran schließen zwei Übungen an, in denen die Schüler*innen das Konzept der Wiedergeburt diskutieren sowie eine Meditation ausprobieren und danach besprechen sollen. Auf Seite 88 befindet sich neben der Beschreibung fernöstlicher Religionen der Hinweis, dass mitunter auch der bereits behandelte Buddhismus zu diesen gezählt wird.

Auf Seite 102 wird die „Buddhistische Religionsgesellschaft“ beschrieben, der vollständige Name lautet allerdings ‚Österreichische Buddhistische Religionsgesellschaft‘. Neben Informationen zu Ursprung und wichtigen Inhalten der buddhistischen Lehre erfahren die Schüler*innen auch Näheres über die geografische Verbreitung der unterschiedlichen Richtungen. Im abschließenden Lückentext auf Seite 106 sollen diese nochmals aufgezählt werden.

Die letzte Erwähnung findet der Buddhismus im Kapitel über die ‚Suche nach Glück und Sinn‘ auf Seite 153 in einem Abschnitt über die positiven Effekte von Meditation auf das subjektive Glücksempfinden.

Im gesamten Werk C wird der Buddhismus zwei Mal im Kapitel ‚Mein Gott, dein Gott – kein Gott? (Religion und Weltanschauung)‘ erwähnt: Auf Seite 156 dient er als Beispiel für eine atheistische Religion, auch wenn dies nicht so bezeichnet

13 Reiss, Wolfram: Die Religionswissenschaft geht in die Schule. Neues Lehrwerk für den Ethik-Unterricht mit religionswissenschaftlicher Perspektive, in: https://rat-blog.at/2021/10/14/die-religionswissenschaft-geht-in-die-schule-neues-lehrwerk-fur-den-ethik-unterricht-mit-religionswissenschaftlicher-perspektive [abgerufen am 14.01.2022].

und diese Option im restlichen Kapitel ausgeblendet wird – so wird etwa auf Seite 158 die Entwicklung von Religiosität mit der Entwicklung des Gottesbegriffs gleichgesetzt und somit Religion insgesamt mit Gottesfurcht, was auch schon der Titel des Kapitels nahelegt.

Auf Seite 165 wird – wie auch schon in Werk B – auf die offiziell korrekt bezeichnete ‚Österreichische Buddhistische Religionsgesellschaft' mit „Buddhistische Religionsgesellschaft" referiert – ein Blick auf die Bezeichnungen der anderen Gruppen zeigt jedoch, dass auch dort nicht die exakte Terminologie verwendet wird (z. B. „Islam" statt „Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich"). Man sollte wohl davon ausgehen können, dass es sich in einer Tabelle für „In Österreich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften" jeweils um die Freikirchen *in Österreich* etc. handelt.

Dass ausgerechnet der Buddhismus in Werk C an keiner anderen Stelle repräsentiert ist, scheint ein Zufall zu sein, da es in anderen Bereichen sehr wohl Beispiele aus verschiedenen Religionen gibt, etwa der Hinduismus im Abschnitt zu Tierethik und als Titelbild für das Religionskapitel.

Auch Werk D kommt, abgesehen von einem Zitat des Dalai Lama, auf nur zwei Nennungen des Buddhismus, beide auf Seite 115 im Kapitel ‚Religionen und Weltanschauungen': Im ersten Absatz werden Buddhist*innen als Beispiele für in Österreich vertretene Religionen angeführt, Zweck und Inhalt des Satzes bzw. die Grundlage für die Auswahl der genannten Gruppen bleiben aber unklar: „Mehr als die Hälfte der Bevölkerung sind Katholikinnen und Katholiken, es gibt viele Angehörige anderer christlicher Konfessionen, Jüdinnen und Juden, Musliminnen und Muslime, Hindus, Buddhistinnen und Buddhisten, Sikhs, und einige mehr" (115).

Weiter unten ist die „Österreichische buddhistische Religionsgemeinschaft" (115) angeführt. Die Abkürzung ÖBR steht allerdings für ‚Österreichische Buddhistische Religionsgesellschaft', was auch nicht dadurch entschuldbar wird, dass die gesamte Kategorie in Werk D konsequent als „Kirchen und Religionsgemeinschaften" statt als Kirchen und Religionsgesellschaften bezeichnet wird und die griechisch-orthodoxe Kirche in der Aufzählung gänzlich fehlt.

Zusätzlich zu den bereits diskutierten Dalai-Lama-Zitaten begegnet man dem Buddhismus in Werk E im Abschnitt ‚Den Religionen auf der Spur – Weltreligionen im Überblick' des Kapitels ‚Religion und Weltanschauung' in einer Auflistung der „fünf Weltreligionen: Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus" (96). Die Aufzählung beginnt mit den drei abrahamitischen Religionen

in der Reihenfolge ihrer Entstehung, sodass auch für die Nennung des Hinduismus vor dem Buddhismus eine evolutionäre Kausalität angenommen werden kann. Diese Auflistung sowie ihr eurozentrischer („abendländische[r]") Hintergrund werden auch im folgenden Absatz kurz reflektiert bzw. begründet.

Im Abschnitt ‚Staatliche Anerkennung von Religionsgemeinschaften' auf Seite 100 wird der Buddhismus als eines von zwei Beispielen für Religionen genannt, die in einer Schulklasse vertreten sein könnten (die Aufgabe besteht in der Erstellung einer Statistik). In der Kapitelzusammenfassung wird nochmals – etwas verkürzt und geografisch nicht präzise – festgehalten: „Die Weltreligionen fernöstlichen Ursprungs heißen Hinduismus und Buddhismus." (106)

Neben dem bereits behandelten Dalai-Lama-Zitat auf Seite 66 erwähnt Werk F den Buddhismus einzig in Form der „Buddhistische[n] Religionsgesellschaft" in der Liste der „Kirchen und Religionsgesellschaften" (62) im Kapitel ‚Religion und Weltanschauung'. Demnach wird nur in Werk A der korrekte, vollständige, offizielle Name der Organisation verwendet.

3. Schlussbemerkungen

Unabhängig davon, wie man persönlich die Beziehung von Ethik und Religion sieht: Solange der Ethikunterricht kausal mit dem Religionsbekenntnis der Schüler*innen verbunden ist bzw. das Nicht-Besuchen eines konfessionellen Religionsunterrichts den Grund für den Besuch des Ersatzfaches Ethik darstellt, reiht sich Ethik rein administrativ in gewisser Weise in die Liste der in Österreich gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften ein. Somit ist es unrealistisch, die Ethikbücher so zu konzipieren, als gäbe es keine Religion, da zumindest im österreichischen Schulalltag seit 2021 das eine nicht mehr ohne das andere existieren kann.[14] Durch die im Lehrplan definierten Konzepte und Ziele ist Religion als Querschnittsthema im Ethikunterricht verankert und kann nicht einfach ausgespart werden, auch wenn sie ‚nur' eines von sieben Themen im Jahresstoff repräsentiert. Folglich ist Religion sowohl ein Objekt ethischer Überlegungen als auch ein möglicher Bezugspunkt für ethische Beschäftigungen mit anderen Themen.

In Bezug auf die Darstellung des Buddhismus in den sechs approbierten Ethikschulbüchern kann festgehalten werden, dass Phänomene des Orientalismus oder Prozesse des Othering nicht aufscheinen. In keinem Fall wurde der Buddhismus bloß als exotisches schmückendes Beiwerk erwähnt, um Pluralität zu

14 Vgl. Rösch 2018 [Anm. 2], 79.

demonstrieren. Österreichs religiöse Vielfalt, in deren Rahmen der Buddhismus in der Regel Erwähnung findet, wird nicht als Problem dargestellt, sondern als Alltag.

Vor dem Hintergrund der Frage, „welches fachliche Wissen über Religion(en) und Weltanschauungen Verbreitung findet und wann und wie dieses als gesellschaftlich relevant konstituiert und öffentlichkeitsfähig wird“,[15] ist in den untersuchten Büchern die Verwendung und Kontextualisierung von Zitaten des 14. Dalai Lama als problematisch anzusehen. In allen Ethikwerken ist er die einzige buddhistische Persönlichkeit, die zu Wort kommt – und das nur zu einem Thema: Neben einigen faktischen Ungenauigkeiten bei der Beschreibung seiner Rolle wird er – als religiöse Autorität – ausschließlich dazu instrumentalisiert, die Überlegenheit der Ethik gegenüber der Religion zu rechtfertigen.

Als letzte Kritik ist anzumerken, dass ‚der Buddhismus‘ mit Ausnahme der Werke A und B sehr homogen und monolithisch darstellt wird, wobei allerdings eine differenziertere Auseinandersetzung angesichts der Anforderungen des Lehrplans für die 9. Schulstufe auch nicht zu erwarten ist. Diesen erfüllen die hier betrachteten Schulbücher in ihrer Behandlung von Religion, doch bleibt es den jeweiligen Lehrpersonen überlassen zu entscheiden, ob sie einen säkularen Zugang bevorzugen, der Religion komplett ausblendet und auf das nötige Minimum reduziert, oder ob sie ihren Ethikunterricht mit dieser Ressource bereichern möchten.

15 Štimac, Zrinka / Spielhaus, Riem: Perspektiven für die Schulbuch- und Religionsforschung – Eine Einleitung, in: Štimac, Zrinka / Spielhaus, Riem (Hg.): Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen: V&R unipress 2018, 11–26, 13.

Anna Hans / Jan-Hendrik Herbst

‚Reli' oder ‚Ethik'?

Die Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung in der Schule als Thema des Religionsunterrichts

Die Autor*innen

Anna Hans, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt hekuru am Lehrstuhl für Praktische Theologie des Instituts für Katholische Theologie der TU Dortmund.

Anna Hans
TU Dortmund
Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
e-mail: anna.hans@tu-dortmund.de

Jan-Hendrik Herbst, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Praktische Theologie des Instituts für Katholische Theologie der TU Dortmund.

Jan-Hendrik Herbst
TU Dortmund
Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
e-mail: jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de

CC BY NC

Anna Hans / Jan-Hendrik Herbst

‚Reli' oder ‚Ethik'?

Die Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung in der Schule als Thema des Religionsunterrichts

Abstract

Die Zukunft des Religionsunterrichts ist eine drängende und vieldiskutierte Frage. Betroffen von den Ergebnissen der Diskussion sind vor allem die Schüler*innen selbst. Darum ist es sinnvoll, diese in den Diskurs miteinzubinden und damit zugleich in einem fächerübergreifenden Lernsetting ihre Urteilskompetenz zu schulen. Anhand einer vielfältig gestalteten Unterrichtsreihe können unterschiedliche Perspektiven auf die genannte Fragestellung geworfen werden, sodass Fragen nach dem generellen Verhältnis von Staat und Religion genauso in den Blick kommen, wie der Umgang mit Vielfalt in einer Gesellschaft.

Schlagworte

Religionsunterricht – Ethikunterricht – Unterrichtsmaterial – Urteilsbildung – Indoktrination

CC BY NC

Anna Hans / Jan-Hendrik Herbst

Religious education or ethic class?

The sustainability of religious education in school as a topic of religious education

Abstract

The future of religious education is a pressing and controversial issue. The students themselves are the ones who are most affected by the results of the discussion. Therefore, it makes sense to involve them in the discourse and at the same time to train their judgement competence in an interdisciplinary learning setting. With the help of diversely designed lessons, different perspectives on the above-mentioned question can be thrown into focus, so that questions about the general relationship between state and religion come into view just as much as how to deal with diversity in a society.

Keywords
Religious Education – ethics class – teaching material – judgement competence – indoctrination

Über die Zukunftsfähigkeit von religiöser Bildung in der Schule wird in der religionspädagogischen Forschung,[1] aber auch in der demokratischen Öffentlichkeit nachgedacht.[2] Manche Debattenbeiträge zeigen dabei, dass die Auseinandersetzung von ganz unterschiedlichen Vorannahmen geprägt ist und durchaus emotional geführt wird. Dafür stehen nicht nur Beiträge säkular-atheistischer[3] oder auch kirchlicher[4] Akteur*innen, sondern auch die Diskussionen in den sozialen Medien. Unter Hashtags wie #Werteunterricht oder #ReligionsunterrichtAbschaffen wird etwa auf Twitter kritisch und zum Teil polemisch auf das Schulfach Bezug genommen. Wer allerdings in dieser Debatte kaum bis gar nicht vorkommt, sind diejenigen, die davon am meisten betroffen sind: die Schüler*innen. Dabei stellt es eine gute Möglichkeit der Demokratisierung dar, diese Kontroverse in das Klassenzimmer zu tragen und die Zukunft religiöser Bildung in der Schule selbst zum Thema des Religionsunterrichts zu machen. Aus dieser Überzeugung entwickelten wir[5] ein entsprechendes Unterrichtsvorhaben, das mit dem Titel ‚Mein Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft' in der Reihe ‚EinFach Religion' publiziert wurde.[6] Grundsätzlich haben wir uns dabei auf die Situation des Religionsunterrichts in Deutschland bezogen, auch wenn sich sicherlich einige Überlegungen cum grano salis auch auf den österreichischen Kontext übertragen lassen. Auf der Basis dieses didaktischen Materials möchten wir im Folgenden erläutern, wie und warum das Thema „‚Reli' oder ‚Ethik'?" im Religionsunterricht besprochen werden sollte.

1 Vgl. z.B. Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Schöningh 2015; Riegel, Ulrich: Wie Religion in Zukunft unterrichten. Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart: Kohlhammer 2018.

2 Beispielhaft dafür stehen zwei Debattenbeiträge: Kaube, Jürgen: Haben wir was in Reli auf? Glaubensinhalte in der Schule (7. Januar 2019), in: https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/glaubensinhalte-in-der-schule-haben-wir-was-in-reli-auf-15976993.html [abgerufen am 15.11.2021]; Vai, Juno: Warum Kinder Religionsunterricht bekommen müssen (9. Oktober 2016), in: https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/warum-kinder-religionsunterricht-bekommen-muessen-a-1115525.html [abgerufen am 15.11.2021].

3 Vgl. z.B. Dix, Deniz Y.: Religionsunterricht macht unmündig (17. Januar 2019), in: https://hpd.de/artikel/religionsunterricht-macht-unmuendig-16394 [abgerufen am 15.11.2021].

4 Dies gefällt bestimmten Vertreter*innen der Kirche nicht, zum Beispiel dem Kurienerzbischof Georg Gänswein oder dem damaligen Papst Benedikt XVI. Vgl. dazu Gärtner, Claudia: Kurienerzbischof Gänswein kritisiert den Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Replik (1. April 2016), in: https://www.feinschwarz.net/kurienerzbischof-gaenswein-kritisiert-den-religions unterricht [abgerufen am 11.11.2021]. Dagegen: Kampagne „daRUm" des Deutschen Katechetenvereins (dkv), die den Fokus auf inhaltliche Gründe für den schulischen Religionsunterricht legt (www.darum.info).

5 Für ihre Unterstützung danken wir Matthias Kortmann, Swaantje Siebke und Anna Többen. Zudem erwähnen möchten wir, dass das Unterrichtsvorhaben nicht ohne eine Reihe von Studierenden entstanden wäre, die sich im Rahmen der interdisziplinären Ausstellung *Gleiche Rechte für alle?! – Religionen in einer Demokratie* mit der Thematik beschäftigt haben. Eine hilfreiche Anmerkung verdanken wir zudem Jan Niklas Collet.

6 Vgl. Hans, Anna / Herbst, Jan-Hendrik / Többen, Anna: EinFach Religion: Mein Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft. Zum Verhältnis von Kirche und Staat (Jahrgangsstufen 10–13), unter Mitarbeit von Nora Becker und Johannes Schmoldt, Paderborn: Schöningh 2021.

1. Streit als Ausgangs- und Zielpunkt: Die Alternative ‚Reli' oder ‚Ethik' im fachdidaktischen Blickfeld

Exemplarisch für die Debatte um die Alternative von ‚Reli' und ‚Ethik' steht der Berliner ‚Volksentscheid über die Einführung des Wahlpflichtbereichs Ethik/Religion' (2009).[7] Auf der einen Seite traten die Befürworter*innen (‚Pro Reli') dafür ein, dass Religion *und* Ethik jeweils ein Wahlpflichtfach darstellen und der bisher fakultative Religionsunterricht (kein ordentliches Lehrfach, sondern ein nicht versetzungsrelevantes Wahlfach), der von der Kirche organisiert wird und zumeist im Nachmittagsbereich stattfindet,[8] damit aufgewertet werden sollte. Dagegen votierte das Bündnis ‚Pro Ethik' dafür, dass das alte Modell – Ethik als Pflichtfach – beibehalten bleiben solle. Anhänger*innen beider Seiten vertraten ihre jeweilige Meinung mit vielfältigen Argumenten.[9] Schließlich setzten sich letztere durch, wobei das Quorum von mindestens 25 % Zustimmung unter allen Wahlberechtigten klar verfehlt wurde.[10] Das Ergebnis kann ein Hinweis sein, dass der Religionsunterricht in Deutschland nicht unumstößlich ist. Inspiriert von diesem realen Fall wird im entwickelten Unterrichtsvorhaben eine Anforderungssituation konstruiert. Durch die Bearbeitung einer einzelnen Problemstellung, die im Folgenden näher dargelegt und begründet wird, soll es dabei gelingen, einen vertieften und strukturierten Zugang zum virulenten Themenfeld der Religionspolitik zu erhalten.

1.1 Vorstellung der Reihenrahmung: Anforderungssituation und Lernerfolgsüberprüfung

Zu Beginn des Unterrichtsvorhabens wird den Schüler*innen die Anforderungssituation[11] vorgestellt: In Anlehnung an die Situation in Berlin 2009 wird nun in einem fiktiven 17. Bundesland Deutschlands eine Bürger*innenabstimmung zur Frage durchgeführt, ob der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach abgeschafft werden und nur ein verpflichtender Ethikunterricht bestehen bleiben

7 Vgl. z.B. Associated Press: Pro Reli oder pro Ethik? (26. April 2009), in: https://www.deutschlandradio.de/pro-reli-oder-pro-ethik.331.de.html?dram:article_id=202729 [abgerufen am 11.11.2021]. Auch verwiesen werden kann hier auf die Situation in Luxemburg: Dort wurde im Jahr 2016 der Religionsunterricht abgeschafft. Stattdessen wurde der Ethikunterricht eingeführt.

8 Vgl. Meyer-Blanck, Michael: Formen des Religionsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, in: Rothgangel, Martin / Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012, 160–174.

9 Vgl. zu den Hintergründen insgesamt z.B. Orth, Stefan: Politik: Religionsunterricht in der Diskussion, in: Herder-Korrespondenz 63/1 (2009) 7–9; Schluss, Henning: Die Kontroverse um ProReli – ein Rück- und Ausblick, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT) 2 (2010) 99–111. Die vielfältigen Begründungen auf beiden Seiten finden sich in der jeweiligen Argumentationshilfe von ‚Pro Reli' bzw. ‚Pro Ethik' Hans / Herbst / Tödben 2021 [Anm. 6], 75.

10 Vgl. Bullion, Constanze von: Berlin glaubt an Ethik (17. Mai 2010), in: https://www.sueddeutsche.de/karriere/pro-reli-gescheitert-berlin-glaubt-an-ethik-1.390808 [abgerufen am 11.11.2021].

11 Zum didaktischen Konzept vgl. u.a. Lenhard, Hartmut: Art. Anforderungssituationen, in: WiReLex (2017), abgerufen am 15.11.2021.

sollte. Die Schüler*innen sollen sich vorstellen, dass sie Bürger*innen dieses Bundeslandes sind und sich selbst ein Urteil zu dieser Frage bilden. Dazu erhalten sie zu Beginn des Unterrichtsvorhabens die Aufgabe, ein Wahlplakat (mit argumentativ-inhaltlichen Elementen) zu erstellen, welches ihren *aktuellen* Urteilsstatus festhalten soll: Beziehen sie für oder gegen den Religionsunterricht Position? Als Beispiele können verschiedene Slogans dienen wie „Gemeinsam lernen für eine gemeinsame Welt – nur Ethik bietet Bildung für alle" oder „Mehr ist möglich – Religionsunterricht bietet Vielfalt"[12]. Alternativ können auch echte Plakate aus Berlin oder z.B. Werbung für den RU des dkv gezeigt werden. So werden auch erste Argumente (z.B. Wahlfreiheit, gemeinsames und überkonfessionelles Lernen) in den Raum gestellt. Im Verlauf der Reihenprogression gibt es immer wieder Möglichkeiten, dieses Plakat zu verändern und dem gegenwärtigen Meinungsstand anzupassen.

Die Anforderungssituation dient der Aktivierung der Schüler*innen und der Generierung einer gemeinsamen Fragestellung sowie der Planung des weiteren Vorgehens. Dazu werden die Schüler*innen in der Gesamtgruppe mit der Situation konfrontiert. So lassen sich erste Reaktionen, Vorerfahrungen und implizite Konzepte der Lernenden erheben. Im ersten Gespräch über das Setting kann es ratsam sein, mit den Schüler*innen zu klären, welche Form des Religionsunterrichts sie aktuell besuchen und wie die Situation an der eigenen Schule ist. Dies ist nicht zwangsläufig allen bewusst und kann so eine erste Orientierung verschaffen. Zu Beginn des Unterrichtsvorhabens wird den Schüler*innen auch anhand eines sog. Advance Organizers[13] die inhaltliche Struktur des Unterrichts transparent gemacht, die so an wichtigen Übergängen der Reihe immer wieder vor Augen geführt werden kann. Dies ermöglicht im Sinne eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts vertikale Wissensvernetzung und Metakognition auf Seiten der Lernenden.[14]

Der Lernerfolg wird anhand einer simulierten Talkshow zur Ausgangsfrage „‚Reli' oder ‚Ethik'?" überprüft. Dieses Format bildet das Lernprinzip der Kontroversität[15] ab und die Schüler*innen können die erfolgreiche Urteilsbildung performativ präsentieren. Dazu wird – nach den einzelnen Erarbeitungsschritten (s. 2.) – eine Podiumsdiskussion vorbereitet, bei der die Schüler*innen die unterschiedlichen Meinungen gebündelt zusammenfassen und diskutieren sollen. Ein wichti-

12 Hans / Herbst / Többen 2021 [Anm. 6], 31.

13 Vgl. Lenhard, Hartmut: Art. Advance Organizer, in: WiReLex (2017), abgerufen am 11.11.2021.

14 Vgl. Feindt, Andreas u.a.: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven, in: dies. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster: Waxmann 2009, 9–19, 13f.

15 Vgl. Drerup, Johannes: Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen, Ditzingen: Reclam 2021.

ger Schritt der Vorbereitung stellt dabei ein ‚Galeriegang' dar, bei der die endgültigen Wahlplakate aller Mitschüler*innen betrachtet und besprochen werden können. Daraufhin werden die Schüler*innen einer von vier idealtypischen Positionen zugeordnet (religiöse und nichtreligiöse Befürworter*innen sowie Kritiker*innen von staatlichem Religionsunterricht). Diese Rollenzuteilung dient dazu, dass die Schüler*innen ggf. noch einmal die Perspektive wechseln und für eine ihnen zugeteilte Position in einer Gruppendiskussion Stellung beziehen, die nicht die eigene ist. Abschließend ist es möglich, eine Wahl auf der Grundlage der je *eigenen* Positionierung durchzuführen und das Wahlergebnis zu reflektieren sowie zukunftsfähige Wunschmodelle von Religionsunterricht zu diskutieren. Diese können möglicherweise auch eine Inspiration für die Religionslehrer*innen bereithalten, um ihren eigenen Unterricht in Zukunft (noch) positiver zu gestalten.

1.2 Didaktische Begründung: Religionsunterricht als reflexiver Beitrag zu religiöser Mündigkeit

Die skizzierte Unterrichtsreihe mit ihrer inhaltlichen Rahmung leistet einen Beitrag zu religiöser Bildung, die reflexiv ausgerichtet ist und religiöse Mündigkeit fördern will. Insgesamt gilt eine solche Zielsetzung für den Religionsunterricht spätestens seit dem Würzburger Synodenbeschluss als ein religionspädagogischer Konsens.[16] Religiöse Bildung solle „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glauben befähigen"[17]. Damit wird die Vorstellung eines verkündigenden Religionsunterrichts als ‚Kirche in der Schule' aufgegeben und „Subjektwerdung"[18] ins Zentrum der pädagogischen Bemühungen gestellt. Es gilt (von nun an) als selbstverständlich, dass es „unzulässig [ist], die Schülerinnen und Schüler zur Übernahme bestimmter religiöser oder weltanschaulicher Positionen"[19] zu drängen. Diese Auffassung wird aus genuin theologischen Gründen vertreten, weil Glaube eine freie „Entscheidung aus Liebe"[20] darstellt.

16 Vgl. Herbst, Jan-Hendrik: Kontroversität und Positionalität im konfessionellen Religionsunterricht. Religionspädagogische Perspektiven auf den Beutelsbacher Konsens, in: Drerup, Johannes / Zulaica y Mugica, Miguel / Yacek, Douglas (Hg.): Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote, Stuttgart: Kohlhammer 2021.

17 Deutsche Bischofskonferenz: Synodenbeschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg im Breisgau: Herder 1974, Kap. 2.5.1.

18 Woppowa, Jan: Art. Denkschriften zum Religionsunterricht, katholisch, in: WiReLex (2018), abgerufen am 11.11.2021, Kap. 2.1.

19 Willems, 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, 166.

20 DBK 1974 [Anm. 17], Kap. 2.4.4. Vgl. Meckel, Thomas: Religionsunterricht im Recht. Perspektiven des katholischen Kirchenrechts und des deutschen Staatskirchenrechts, Paderborn: Schöningh 2011, 200.

Ob und wie der Religionsunterricht zur Mündigkeit der Schüler*innen einen Beitrag leisten kann, ist allerdings umstritten. Nicht wenige vertreten die Auffassung, dass „dem konfessionellen Religionsunterricht [noch] immer […] der Verdacht an[haftet], religiöse Indoktrination zu betreiben“[21]. Gerade weil im Religionsunterricht *eine* partikulare Perspektive auf die Welt vorausgesetzt und vertieft wird, werden Vorwürfe von ‚Mission‘, ‚Überwältigung‘ oder ‚Wertübertragung‘ geäußert.[22] „Indoktrinationshemmend“ wirke zwar der Sachverhalt, dass die perspektivische Partikularität als solche erkennbar ist – etwa durch die Bezeichnung „als ‚evangelischer‘, ‚katholischer‘, ‚jüdischer‘, ‚islamischer Religionsunterricht‘“[23]. Darüber hinaus wird der partikulare Geltungsanspruch auch durch die Stimmenvielfalt an Fächern relativiert, die sich „gegenseitig den Spiegel vorhalten“ und so „Ideologisierungen“[24] verhindern können. Zudem garantiert die formale Möglichkeit, sich vom bekenntnisorientierten Religionsunterricht abmelden zu können (GG 7.2), zumindest eine prinzipielle Entscheidungsfreiheit, sich dieser Perspektivik zu entziehen. „[D]ass aus einem im besonderen Maße indoktrinationsanfälligen Fach kein indoktrinäres wird“[25], gilt aber nur dann, *wenn* die Voraussetzungen der partikularen Perspektivität religiöser Bildung an vereinzelten Stellen des Unterrichts selbst kritisch thematisiert und damit reflexiv zugänglich gemacht werden. Das kann bedeuten, dass in einem Unterrichtsvorhaben zum Thema ‚Religionskritik‘ auf die Welt geschaut wird, *etsi deus non daretur* – als ob es Gott *nicht* gebe.[26] Das gilt ebenfalls für die historischen, politischen und rechtlichen Voraussetzungen von Religionsgemeinschaften, die sich auch am Religionsunterricht zeigen. Dass es diesen überhaupt in der derzeitigen Form gibt, resultiert aus geschichtlichen Kontingenzen, sog. „*Pfadabhängigkeiten*“[27]. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass die jeweilige Organisation von Religionsunterricht „stark von der nationalen bzw. regionalen Geschichte und Kultur“[28] abhängt – wie die unterschiedlichen Ausgestaltungen religiöser Bildung in der

21 Mette, Norbert: Das Bildungspotenzial der Religionen für die SchülerInnen erschließen. Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF) 26/2 (2018) 9–30, 15–16.

22 Vgl. Willems, Joachim: Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht, in: Schluss, Henning (Hg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden: Springer VS 2007, 80–92. Zum Beutelsbacher Konsens vgl. auch: Herbst, Jan-Hendrik: Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte, in: Theo-Web 20/2 (2021), 321–338.

23 Willems 2015 [Anm. 19], 166–167, dort Fußnote 4.

24 Willems 2007 [Anm. 22], 89.

25 Ebd., 83.

26 Vgl. Willems 2015 [Anm. 19], 167, dort Fußnote 5.

27 Hans / Herbst / Tübben 2021 [Anm. 6], 17. Vgl. zum Begriff ‚Pfadabhängigkeit‘ auch: Simojoki, Hendrik: Zwischen World Polity und historischer Pfadabhängigkeit. Religiöse Bildung und Politik in internationaler Perspektive, in: Theo-Web 18/2 (2019).

28 Riegel, Ulrich: Religionsunterricht unter den Bedingungen religiöser Vielfalt, in: Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2 (2018) 14–31, 17.

Schule allein in Europa anzeigen.[29] Zu der Aufgabe ‚kritischer Reflexivität', wie sie im Rekurs auf den evangelischen Religionspädagogen Joachim Willems dargestellt wurde, kann die Behandlung des Themas „‚Reli' oder ‚Ethik'?" im Religionsunterricht einen Anteil leisten. Sie kann den Schüler*innen ein reflexives Verhältnis zu einem kleinen Ausschnitt ihrer eigenen Lebenssituation ermöglichen und damit nicht nur religiöse, sondern auch politische Mündigkeit fördern. Dies gelingt, indem sie die *soziologische Fantasie* der Lernenden unterstützt, weil sie lernen können, wie das jeweils Besondere ihrer eigenen Erfahrung mit politisch-gesellschaftlichen Strukturen im Allgemeinen zusammenhängt.[30] Die womöglich für die Lernenden selbstverständliche Annahme, dass es einen konfessionellen Religionsunterricht gibt – schließlich besuchen sie ja einen solchen, wenn sie beim beschriebenen Unterrichtsvorhaben teilnehmen –, kann so infrage gestellt werden. Vielmehr kann dessen *historisches Gewordensein* analysiert und mit der eigenen Wahrnehmung bzw. Position abgeglichen werden. Geraten Schüler*innen mit einer solchen Perspektive in Kontakt, können sie historisches Denken erlernen und damit die Selbstverständlichkeit der gegebenen Verhältnisse hinterfragen und sie denaturalisieren. Auf diese Weise kann ein Beitrag dazu geleistet werden, dass Schüler*innen ein kritisches Selbst- und Weltverhältnis entwickeln.

Die skizzierte Anforderungs- und Überprüfungssituation ist dazu besonders geeignet, weil sie *exemplarisch* für ein gesellschaftspolitisches und religiöses Schlüsselproblem steht: ‚Religionspolitik'.[31] Das Verhältnis von Religion und Gesellschaft ist ein interessantes und vielfältiges Thema, das im Religionsunterricht Raum finden kann und sollte – wie es auch neuere Lehrpläne vorsehen.[32] Zugleich ist die Thematik äußerst komplex, sie benötigt also eine adäquate *Elementarisierung*.[33] Das Thema „‚Reli' oder ‚Ethik'?" bietet sich diesbezüglich besonders an, weil es einen paradigmatischen Fall für das komplizierte Verhältnis von Kirche und Staat (in Deutschland) darstellt. Politikwissenschaftliche Typisierungen zur Unterscheidung von Staats-Kirche-Verhältnissen greifen u.a.

29 Vgl. z.B. Jäggle, Martin / Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas (Hg.): Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, Wien: Vienna University Press 2012 (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5,1).

30 Vgl. Mills, Charles Wright: Soziologische Phantasie, neu aufgelegt von Stephan Lessenich (Edition Theorie und Kritik), Wiesbaden: Springer VS 2016.

31 Vgl. Beyme, Klaus von: Religionsgemeinschaften, Zivilgesellschaft und Staat. Zum Verhältnis von Politik und Religion in Deutschland, Wiesbaden: Springer VS 2015, 150–165; Barheier, Klaus: Religionsunterricht und Politikunterricht, in: Deichmann, Carl / Tischner, Christian K. (Hg.): Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung, Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2013, 123–138, bes. 124–125.

32 Vgl. z.B. das Inhaltsfeld „Religion in einer pluralen Gesellschaft" im Kernlehrplan in NRW: Ministerium für Schule und Bildung (Hg.): Kernlernplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2019, 25, 34; vgl. auch: Hans / Herbst / Többen 2021 [Anm. 6], 8.

33 Vgl. Schweitzer, Friedrich / Haen, Sara / Krimmer, Evelyn: Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019.

auf das Kriterium zurück, ob es im jeweiligen Land einen kirchlich organisierten Religionsunterricht an der öffentlichen Schule gibt.[34] Dabei bietet eine solche exemplarische Elementarisierung der Thematik den großen Vorteil, durch die Lebensweltnähe für die Schüler*innen relevant und erfahrungsbezogen zu sein. Sie sind selbst von der Frage unmittelbar betroffen, ob und wie Religion an der Schule unterrichtet wird. Damit können sie sich real positionieren und ihr Urteil im Diskurs weiterentwickeln. Eine adäquate Urteilsbildung in Bezug auf die Anforderungssituation ist enorm voraussetzungsreich, sie eröffnet somit die Möglichkeit einer herausfordernden religiösen Bildung. Zudem ermöglicht sie einen Raum für echten Diskurs im Klassenzimmer, der gerade durch eine „produktive Verlangsamung"[35] erreicht werden soll. Dadurch soll es gelingen, inhaltlich und kognitiv in die Tiefe zu gehen und den Gegenstand in seiner Komplexität angemessen zu erfassen. Dieses Vorgehen soll darüber hinaus die persönliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt befördern, denn „Themen des Religionsunterrichts werden persönlich relevant, wenn sie von Schülerinnen und Schülern intensiv bearbeitet werden"[36]. Den Schüler*innen soll dabei im Verlauf des Unterrichts deutlich werden, dass die Positionierung und Meinungsbildung nicht in einer schnellen Überlegung und allein durch intuitive Entscheidung möglich ist, sondern ein komplexes Vorgehen darstellt, in dem unterschiedliche Aspekte berücksichtigt, miteinander in Beziehung gesetzt und abgewogen werden müssen.

2. Darstellung des Unterrichtsvorhabens: Wissensgestützter Urteilsbildungsprozess

Der Unterricht geht von einer Anforderungssituation aus, die die Schüler*innen in die Position versetzt, sich eine Meinung zu einer ganz konkreten Fragestellung bilden zu müssen, die im Rahmen des Beispiels dann auch Konsequenzen in Form der fiktiv durchgeführten Abstimmung hat. Es wird so ein Urteilsbildungsprozess zur Form angestoßen, in der religiöse Bildung in der Schule unter den aktuellen Rahmenbedingungen in Deutschland stattfinden soll. Konkret geht es anhand des Beispiels um die Frage: ‚Soll der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach abgeschafft werden und nur ein verpflichtender Ethikunterricht bestehen bleiben?' Diese begleitet den gesamten Unterrichtsprozess, sodass jeder

34 Vgl. Kortmann, Matthias: „Staats-Kirche-Verhältnisse in Europa" – Zwischen Laizismus und Staatskirche, in: Hans / Herbst / Tübben 2021 [Anm. 6], 40.

35 Hilger, Georg: Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit, in: Hilger, Georg / Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits. Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München: Kösel 1993, 261–279, 271.

36 Bahr, Matthias: Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen, in: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel ^{2}2012, 487–497, 488.

einzelne Erarbeitungsschritt auf die Fragestellung zurückgeführt und der Beitrag der jeweiligen Unterrichtseinheit zu ihrer Beantwortung reflektiert werden kann. Somit haben die Schüler*innen fortlaufend die Möglichkeit, ihren eigenen Urteilsbildungsprozess in den Blick zu nehmen und diesen zu analysieren.

Der Unterricht orientiert sich in seinem Aufbau an den verschiedenen Aspekten, die zur Beantwortung der Frage bzw. zu einer Urteilsfindung beitragen können. Zur Meinungsbildung in dieser Frage benötigt es z.B. rechtliches und begriffliches Grundlagenwissen zur Rolle von Religion im entsprechenden Staat, einen Einblick in die religionssoziologische Lage des Landes oder eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen und Begründungen zur Frage nach der Form religiöser Bildung. Solche Aspekte können zu Beginn mit den Schüler*innen gesammelt und strukturiert werden, sodass auch dieser Prozess für die Lernenden transparent wird. Als konkrete Fragestellungen für die Unterrichtseinheiten zur Annäherung an eine Urteilsbildung werden im dargestellten Material folgende vorgeschlagen:

Wie kann das Verhältnis von Kirche und Staat geregelt sein? – Staats-Kirche-Verhältnisse in Europa

Unter dieser Fragestellung lässt sich verdeutlichen, wie unterschiedlich die Beziehung von Kirche und Staat in einem Land sein kann. Dies kann gut an verschiedenen europäischen, und damit den Schüler*innen bekannten, Ländern gezeigt werden. So findet sich das eine Extrem des Laizismus in Frankreich, das andere in Form der Staatskirche in England. Dass es dazwischen eine große Bandbreite an Mischformen, wie auch in Deutschland, gibt, die sich in einem Kontinuum verorten lassen, können die Schüler*innen anhand einiger ausgewählter Merkmale erkunden. Dies können unter anderem die Existenz von Kirchensteuern und staatlichen Subventionen für die Kirchen, die Anerkennung kirchlicher Eheschließungen oder auch der ordentliche Religionsunterricht an staatlichen Schulen sein[37]. Diese Erkenntnisse bieten den Schüler*innen die Möglichkeit, die Lage von Religion und Kirche in Deutschland zu beurteilen und diese gerade in der Unterscheidung zu anderen Beispielen besser zu verstehen. So können sie einschätzen, auf welcher Basis Religionsunterricht in Deutschland in staatlichen Schulen stattfindet, und so ihr erstes Meinungsbild erweitern.

37 Vgl. Kortmann 2021 [Anm. 34], 40.

Wie ist die religiöse Situation in Deutschland? – Religiöse Vielfalt

Hinter diesem Aspekt verbirgt sich auch die Frage, ob ein verpflichtender konfessioneller Religionsunterricht überhaupt die mehrheitliche Lage in Deutschland abbildet. Es geht darum, ob die christlichen Konfessionen, für die dieser Unterricht am flächendeckendsten angeboten wird, tatsächlich die Mehrheit der Gesellschaft ausmachen und ob diese wirklich eine Relevanz für die Gesellschaft haben. Um diesen Fragen nachzugehen, können sich die Schüler*innen mit unterschiedlichen statistischen Daten auseinandersetzen, z.B. zur Abmeldung aus dem Religionsunterricht[38] oder aus dem Religionsmonitor[39]. Diese Daten bedürfen dabei einer Einordnung und Deutung. Entgegen einer pauschalen Annahme von Säkularisierung spricht Karl Gabriel in diesem Zusammenhang von verschiedenen zusammenwirkenden Faktoren. Er beschreibt eine fortschreitende Entkirchlichung, eine Pluralisierung der religiösen Landschaft in Deutschland sowie auch eine größere Pluralität innerhalb der einzelnen Religionen und eine Tendenz zur Individualisierung von Religion.[40] Dies bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, die Situation in Deutschland differenziert zu erfassen. Ergänzend kann hier ebenso die Beschreibung der Deinstitutionalisierung von Religion von Detlef Pollack und Gerd Pickel als Interpretationsfolie genutzt werden, die neben der Individualisierung auch eine Säkularisierung stärker in den Blick nimmt.[41]

Wie kann gut mit der Pluralität in einer Gesellschaft umgegangen werden? – Vielfalt von Identitäten

An die Darstellung der Vielfalt von Religionen und Religiosität in Deutschland schließt die Frage an, wie mit einer solchen umzugehen ist. Das ist nicht nur gesamtgesellschaftlich relevant, sondern auch für die ganz konkrete Anwendungssituation, denn in Form des Religionsunterrichts wird eine Entscheidung darüber getroffen, wie mit eben dieser Vielfalt im Raum der Schule umgegangen wird. Zwei idealtypische Möglichkeiten des Umgangs mit dieser Vielfalt sind Assimilation und Multikulturalismus[42], die mit den Schüler*innen in Bezug auf

38 Vgl. Gennerich, Carsten / Zimmermann, Mirjam: Abmeldung vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2016.

39 Vgl. Pollack, Detlef / Müller, Olaf: Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2013; Pickel, Gert: Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Vielfalt auf die politische Kultur auswirkt, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2019; Pickel, Gert: Religiosität in Deutschland und Europa. Religiöse Pluralisierung und Säkularisierung auf soziokulturell variierenden Pfaden, in: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik 1 (2017) 37–74.

40 Vgl. Gabriel, Karl: Rückkehr der Religionen oder fortschreitende Säkularisierung, in: https://www.akademie-rs.de/fileadmin/user_upload/download_archive/interreligioeser-dialog/061117_gabriel_religionen.pdf [abgerufen am 20.12.2021].

41 Vgl. Pollack, Detlef / Pickel, Gert: Deinstitutionalisierung des Religiösen und religiöse Individualisierung in Ost- und Westdeutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 55/3 (2003) 447–474.

42 Vgl. Koopmans, Ruud: Assimilation oder Multikulturalismus? Bedingungen gelungener Integration, Münster: LIT Verlag 2017.

ihre Bedeutung für die Vielfalt der Religionen angewendet werden können. Im Kern geht es hier um die Frage, ob es eine Angleichung von Minderheiten an die Mehrheit geben soll oder ob Minderheiten zugunsten einer breiten Pluralität unterstützt werden sollen. Da es sich dabei um komplexe und nicht für alle Schüler*innen zugängliche Konzepte handelt, kann das Thema Vielfalt auch auf die Schüler*innen selbst und die gemeinsame Lerngruppe übertragen werden. Gerade in der Jugendphase sind die Integration von vielfältigen Rollen und der Umgang mit unterschiedlichen Anforderungen in der Peergroup höchst relevante Fragen. So werden die Schüler*innen dafür sensibilisiert, wie vielschichtig der Umgang mit Vielfalt ist und können ihre Urteilsbildung zur Frage nach dem Umgang mit religiöser Vielfalt überdenken.

Widerspricht Religionsunterricht der Religionsfreiheit? – Religionsbezogene Grundrechte in Deutschland

Die rechtliche Lage des Religionsunterrichts in Deutschland ist auf den ersten Blick sehr einfach geklärt, denn „[d]er Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen [ein] ordentliches Lehrfach" (GG, Art. 7, Abs. 3). Dennoch lässt sich auf Grundlage der in Deutschland geltenden Religionsfreiheit die Frage stellen, ob ein konfessioneller Religionsunterricht diese Freiheit angemessen umsetzt. Um sich im Unterricht zunächst der Thematik der Religionsfreiheit zu nähern, finden sich zahlreiche anschauliche Beispiele, die mit den Schüler*innen erarbeitet werden können. So beispielsweise die Diskussion darüber, ob in Klassenräumen staatlicher Schulen Kreuze hängen dürfen.[43] Durch solche Beispiele werden den Schüler*innen die unterschiedlichen Seiten von (positiver und negativer) Religionsfreiheit deutlich. Auf Basis dieser Verständnisgrundlage können sie Religionsfreiheit auch in ihr Urteil zur Frage nach einem verpflichtenden Religionsunterricht einfließen lassen.

Welche Meinungen gibt es zum Religionsunterricht und wie werden diese begründet? – Vielfältige Positionen zur religiösen Bildung in der Schule

Da Religionsunterricht an verschiedenen Stellen kritisch diskutiert wird, finden sich auch schon unterschiedliche Argumentationslinien, die aus verschiedenen Perspektiven für oder gegen den Religionsunterricht sprechen. Um die Stärke der jeweiligen Argumente einschätzen zu können, ist es wichtig, den jeweiligen Kontext bzw. die Adressat*innen zu kennen. Besonders von kirchlicher und religionspädagogischer Seite wird dabei immer wieder versucht, auf öffentlichkeitswirk-

43 Vgl. Beyme 2015 [Anm. 31], 119–120.

same Weise den konfessionellen Religionsunterricht zu stärken.[44] Beachtet werden muss, dass nicht nur atheistisch-säkularistische Laizist*innen, sondern auch traditionell-religiöse Christ*innen den konfessionellen Religionsunterricht kritisch sehen. Schließlich werden kirchliche Strukturen so nicht nur privilegiert, es besteht gegenläufig auch die Möglichkeit des Staates, auf die religiöse Bildung Einfluss zu nehmen, da der Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung von Kirche und Staat durchgeführt und z.B. Religionslehrer*innen staatlich ausgebildet werden. Die Auseinandersetzung mit diesen unterschiedlichen Sichtweisen und Perspektiven, die sich nicht einfach in ein Für und Wider trennen lassen, ermöglicht es den Schüler*innen, ihre eigene Meinung weiter zu prüfen und auch dem Härtetest anderer Argumente zu unterziehen.

Wie wird in anderen Bundesländern mit der Frage umgegangen – Formen des Religionsunterrichts in Deutschland

Der Regelfall ist in Deutschland ein konfessioneller Religionsunterricht, der in gemeinsamer Verantwortung der jeweiligen Religionsgemeinschaften und des Staates liegt (res mixta). Darüber hinaus haben sich in einzelnen Bundesländern unterschiedliche Sonderformen herausgebildet. Zwischen den beiden denkbaren Extremen des konfessionellen Religionsunterrichts und des Ethikunterrichts gibt es verschiedene Zwischenformen. So gibt es den dialogischen Religionsunterricht in Hamburg, der sich aus der Perspektive verschiedenster Religionen an alle Schüler*innen gemeinsam richtet, das religionskundliche Fach Religion in Bremen und das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L-E-R) in Brandenburg. Daneben ergeben sich auch beim Blick auf den klassischen konfessionellen Religionsunterricht Fragen, z.B. welche Religionsgemeinschaften diesen anbieten können und sollen (z.B. Islamischer RU) oder inwiefern verschiedene Konfessionen hier kooperieren können (konfessionell-kooperativer RU). Diese Vielfalt gibt den Schüler*innen in ihrem Meinungsbildungsprozess eine Orientierung, welche möglichen Antworten es auf die Frage ‚Ethik oder Religion?' geben könnte, und erweitert diese Entscheidung in ein mehrdimensionales Feld.

Beim Aufbau des Unterrichts bietet sich eine Abfolge der Unterrichtsschritte entlang dieser Fragen an, da sie der Orientierung in der Richtung vom Allgemeinen zum Besonderen folgen und damit deduktiv ausgerichtet sind. So kann zunächst die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von Kirche und Staat geklärt werden sowie die Art des Umgangs mit Vielfalt in einer Gesellschaft, die hinter diesem Verhältnis steht, um dies dann am Thema der Religionsfreiheit zu konkreti-

44 Vgl. z.B. http://www.darum.info/ [abgerufen am 29.4.2019].

sieren und zum Schluss auf die konkrete Fragestellung der Rolle von Religionsunterricht in der öffentlichen Schule zu übertragen und in dieser zu bündeln. Zugleich zeigt sich dabei auch eine zweite Weise des deduktiven Vorgehens, die von einem europaweiten Vergleich der Beziehungen zwischen Kirche und Staat immer weiter auf Deutschland und in einzelne Bundesländer hineinzoomt, bis sie beim fiktiven Beispielbundesland ankommt.

Zur Integration der verschiedenen Schritte und zur Rückbindung an die Ausgangsfrage kommt dabei im Unterricht immer wieder der Advance Organizer zum Einsatz, der die Beiträge der einzelnen Schritte zum Prozess der Urteilsbildung visualisiert und so zur Vernetzung des erworbenen Wissens anregt. Zugleich werden die Schüler*innen immer wieder dazu angeleitet, ihre zu Beginn getroffene Entscheidung und Position zu überprüfen, korrigieren und erweitern sowie die Argumentation für diese weiter auszubauen und multiperspektivisch zu ergänzen. Somit zeichnet sich ein solcher Unterricht durch eine kompetenzorientierte Ausrichtung aus.[45] Der Aufbau und die Entwicklung von Urteilskompetenz sind damit ein Fokus einer Unterrichtsreihe, die zugleich die Partizipation der Schüler*innen an Diskussionen zu zentralen gesellschaftlichen Fragen, wie der Rolle von Religion in Staat und Gesellschaft sowie dem Umgang mit einer Vielfalt von Religionen, anbahnt.

3. Ausblick: Offene Fragen

Die dargestellte Unterrichtsreihe ist ein erster Versuch, eine für die Schüler*innen relevante Frage in Form eines mehrperspektivischen und verlangsamten Urteilsbildungsprozesses zu thematisieren. Dieser Versuch lässt verschiedenste Anfragen und Kritikpunkte zu, die einer weiteren Bearbeitung sowie des Weiterdenkens bedürfen. Diese betreffen zum Teil auch Kernfragen religiöser Bildung allgemein, die zum Abschluss kurz reflektiert werden sollen.

3.1 Welche Kriterien sollten Anforderungssituationen als Basis eines kompetenz-orientierten Religionsunterrichts erfüllen?

Die Unterrichtsreihe zeichnet sich durch eine für die Schüler*innen relevante Anforderungssituation aus, in der es für diese ein Problem zu lösen gilt und die Antwort verschiedener Schritte und Betrachtungsweisen bedarf. Damit ist sie zunächst darauf angelegt, einen Zuwachs von Kompetenzen zu erzielen, hier vor allem im Rahmen der Urteilskompetenz. Dabei bietet insbesondere die Konstruk-

45 Neben den hier benannten Aspekten der Wissensvernetzung und der Überarbeitung lassen sich auch die weiteren Merkmale des kompetenzorientierten Religionsunterrichts nach Feindt in das Unterrichtssetting integrieren. Vgl. Feindt u.a. 2009 [Anm. 14].

tion der Anforderungssituation einige Vorteile: Sie eröffnet einen stringenten Aufbau der Inhalte, Sinnstiftung und Vernetzung sowie fachlichen Tiefgang. Allerdings entstehen durch ihren Konstruktionscharakter auch Schwierigkeiten. Erstens entspricht eine solche Anforderungssituation nicht allen Kriterien, die in anderen Fächern für sinnstiftendes Lernen aufgestellt werden: Die Anforderungssituation bietet zwar einen Lebensweltbezug und eine reichhaltige Problemstellung an, doch ihre geringe „Kontextauthentizität“[46] lässt sich bemängeln.

So könnte es – in diesem spezifischen Fall, in dem die Frage der Anforderungssituation konkret auf den Unterricht zielt, in dem sie behandelt wird – problematisch sein, dass sich für die Schüler*innen aus den fiktiv in der Anforderungssituation erarbeiteten Konsequenzen keine realen Folgen ergeben. Folgt man der Definition von Kompetenz als Verbindung von Wissen, Können und Wollen, könnte so gerade der letzte Aspekt beeinträchtigt sein, sodass die Motivation der Schüler*innen, ihr Wissen und Können tatsächlich einzusetzen, deutlich gedämpft und der Kompetenzaufbau damit ein Stück weit reduziert wird. Dementgegen könnte es eine Möglichkeit darstellen, dass – etwa über die Schüler*innen-Vertretung (SV) oder andere Formen der politischen Willensbekundung – die Ergebnisse des Unterrichtsvorhabens in die (lokale) Politik und Öffentlichkeit gespielt werden. Zudem könnten innerhalb des rechtlich und praktisch Möglichen kleinere Veränderungen an der jeweiligen Schule angestoßen werden (z.B. fächerübergreifender Projektunterricht). Auch denkbar ist, dass die religionspädagogische Forschung Ergebnisse solcher Unterrichtsvorhaben empirisch erhebt, systematisch bündelt und wissenschaftliche Konsequenzen daraus zieht – beispielsweise im Hinblick auf die Gestaltung von Religionsunterricht und die Präferenz für bestimmte Formate und Organisationsformen.

3.2 Ist das noch religiöse Bildung?

Eine solche Unterrichtsreihe zeichnet sich positiv dadurch aus, dass sie verschieden einsetzbar ist und sich insbesondere für fächerübergreifendes Lernen eignet. So sind die angesprochenen Fragen nicht nur für den Religionsunterricht – egal welcher Konfession und Religion – relevant, sondern ebenso für den Ethik- oder Philosophieunterricht. Somit könnten hier die sonst oft getrennten Lerngruppen – an einigen Stellen oder die gesamte Zeit – gemeinsam lernen und von der Heterogenität der Unterrichtserfahrungen, Einstellungen und Meinungen pro-

46 Leuders, Timo u.a.: „Das macht Sinn!“ Sinnstiftung mit Kontexten und Kernideen, in: Praxis der Mathematik in der Schule 53/37 (2011) 2–9, 4.

fitieren. Zudem ist das Verhältnis von Kirche und Staat ein politisches Thema, sodass sich eine Kooperation mit dem Politikunterricht anbietet.[47]

Diese Offenheit signalisiert allerdings auch, dass der dezidiert bekenntnisorientiert-religiöse Bezug der Thematik nicht besonders eng ist. So handelt es sich womöglich eher um ein religionspolitisches oder religionssoziologisches Thema. Damit ist es ein Inhalt, der in den schulischen Religionsunterricht gehört. Diskutabel wird aber die Frage, ob es sich bei einer so gestalteten Unterrichtsreihe um religiöse Bildung im engeren Sinne handelt. Während die politische Dimension religiöser Bildung auf der einen Seite an Bedeutung gewinnt, finden sich auf der anderen Seite Befürworter*innen eines Verständnisses von religiöser Bildung, die vor einer „vorschnelle[n] […] Inanspruchnahme des Religionsunterrichts für politische Bildung"[48] warnen, wie z.B. Bernhard Dressler. Dieser erläutert seine Unterscheidung beider Bereiche folgendermaßen: „Religion kann zum Thema der Politik werden – dann gehört sie in den Raum des Politischen. Politik kann zum Thema der Religion werden – dann gerät sie aber auf spezifische Weise ins Licht einer anderen (theologischen […]) Perspektive."[49] Damit lässt sich die oben genannte Frage spezifizieren: Wird die Frage des Unterrichtsvorhabens ausreichend in einer theologischen Perspektive betrachtet?

Es lässt sich dazu anführen, dass der kirchlichen Perspektive und ihren Argumenten *für* einen konfessionellen Religionsunterricht – ohne das politikdidaktische Prinzip der Kontroversität zu verletzen – ein entsprechender Raum gegeben wird, um die Plausibilität dieser Position darzustellen. Offen ist aber, ob dies ausreicht, um dem Unterricht eine theologische Perspektive zu geben. Somit erlangt die Rolle der Lehrkraft eine besondere Bedeutung. Es wird auf die konkrete Umsetzung durch die Lehrer*innen ankommen, an welchen Stellen sie ihre (theologische) Position einbringen und so Impulse setzen. Hier wird deutlich, dass es sich bei diesem Beispiel um einen guten Fall handelt, um die Grenzen konfessioneller religiöser Bildung zu diskutieren. Dies leitet direkt zur in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion relevanten Debatte über, wie stark die Konfessionalität schulischen Religionsunterrichts überhaupt ausgeprägt sein sollte.

47 Vgl. Barheier 2014 [Anm. 31], 123–138.

48 Dressler, Bernhard: Religionsunterricht ist nicht Politikunterricht. Warum religiöse Bildung dennoch einen Beitrag zur politischen Bildung leistet, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64/3 (2012) 290–299, 291.

49 Ebd., 293.

3.3 Sind Diskussionen um konfessionellen Religionsunterricht überhaupt noch relevant?

Schon zum Beginn der Unterrichtsreihe wird diese Frage aufgeworfen. Damit findet eine reflexive Wendung statt und innerhalb des klassischen Religionsunterrichts in Deutschland wird dieser kritisch angefragt. Dass dies eine auch in der wissenschaftlichen Betrachtung von religiöser Bildung in der Schule durchaus prominente Perspektive darstellt, zeigen die vielen Diskurse zu Begründungsmustern für den Religionsunterricht.[50] Und auch in anderen Fachdidaktiken wird die Frage nach Form und Zukunft religiöser Bildung in der Schule gestellt.[51]

Im Hinblick auf die tatsächliche sehr diverse Praxis des Religionsunterrichts in der Schule stellt sich allerdings die Frage, ob der fachwissenschaftliche Diskurs nicht von der Realität überholt wird – und zwar radikal und rasant. Die besten Argumente und eine grundrechtliche Absicherung des konfessionellen Religionsunterrichts nützen nichts, wenn es weder Schüler*innen, die das Fach besuchen, noch Lehrer*innen gibt, die Theologie studiert haben und ‚Religion' unterrichten können. Somit ist ein Diskurs über die Zukunft von religiöser Bildung in der Schule auf Basis der aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der tatsächlichen schulischen Realität sowie aller möglichen Formen religiöser Bildung dringend angezeigt[52] – und warum die Schüler*innen nicht auf diesem Weg mitnehmen?

50 Vgl. z.B. Riegel, Ulrich: How integrated is the German academic discourse of RE? A case study on the justification of Religious Education at state schools since 2000 using Thematic Analysis and Network Analysis, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 73/1 (2021) 39–50.

51 Vgl. z.B. Sander, Wolfgang: Schulische Bildung zwischen Religion und Säkularismus, in Müller, Stefan / ders.: Bildung in der postsäkularen Gesellschaft, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2018, 178–198.

52 Vgl. z.B. Riegel 2018 [Anm. 1].

Sonja Danner

Warum entweder oder? – Und!

Selbstverständnis und Überlegungen zum Unterrichtsgeschehen von Lehrpersonen, die sowohl Ethik als auch Religion unterrichten

Die Autorin

Prof.in Mag.a Dr.in Sonja Danner, Bereichskoordinatorin der FB für Religionslehrer*innen an Höheren Schulen in Österreich und Lehrende an der KPH Wien/Krems, im Verbund an der Uni Wien und an der PHDL Linz.

Prof.in Mag.a Dr.in Sonja Danner
KPH Wien/Krems
Campus Gersthof
Severin Schreiber-Gasse 1+3
A-1180 Wien
e-mail: sonja.danner@kphvie.ac.at

CC BY NC

Sonja Danner

Warum entweder oder? – Und!

Selbstverständnis und Überlegungen zum Unterrichtsgeschehen von Lehrpersonen, die sowohl Ethik als auch Religion unterrichten

Abstract

Im Schuljahr 2021/22 wurde das Fach Ethik verpflichtend und aufsteigend für die Sekundarstufe eingeführt. Damit wurde es zu einem konkurrierenden Alternativfach für den konfessionellen Religionsunterricht. Die Diskussionen, ob die Trennung in Ethik- und Religionsunterricht sachgemäß ist und Religionslehrer*innen sich auch als Lehrpersonen für den Ethikunterricht eignen, sind dennoch nicht ganz verstummt. Wo liegen die Gemeinsamkeiten beim Unterrichten der Fächer und was ist fachspezifisch unterschiedlich? Darauf geben in einer Online-Befragung Lehrende, die beide Fächer unterrichten, erste Antworten.

Schlagworte

Ethikunterricht – Religionsunterricht – Religionslehrer*innen – Ethiklehrer*innen

CC BY NC

Sonja Danner

Why either or?! And!

Self-perception and reflections on the teaching practice of teachers who teach both ethics and religion

Abstract

In the school year 2020/21, the subject of ethics was introduced on a compulsory and in ascending order starting with the first classes of the secondary level. It thus became a competing alternative subject for denominational religious education. Nevertheless, the discussions as to whether the separation into ethics and religious education is appropriate and whether teachers of religious education are also suitable as teachers for ethics lessons have nevertheless not completely died down. What are the commonalities in teaching the subjects and what are the subject-specific differences? Teachers who teach both subjects give initial answers to this in an online survey.

Keywords
ethical education – religious education – teacher of religious education – teacher of ethical education

CC BY NC

1. Gedanken zu ethischer Bildung

1.1 Einleitung

Seit in den 90er Jahren das Unterrichtsfach Ethik als Schulversuch eingeführt wurde, gab es Überlegungen zu seiner Etablierung ins Regelschulwesen: Ethik als Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht (RU) und zur ‚Freistunde' oder Ethik für die Schüler*innen, die nicht am RU teilnehmen. Mittlerweile hat sich eine Ausbildung für das Fach Ethik[1] etabliert und es wurde aufsteigend in der Sekundarstufe II eingeführt. Damit haben alle Absolvent*innen dieser Ausbildung – auch Religionslehrer*innen (RL) – die Berechtigung, Ethik zu unterrichten. Was bleibt, ist die Frage, ob eine Trennung von Ethik und Religion in de facto konkurrierende Alternativfächer sachgemäß ist.

1.2 Getrennt und doch verbunden: EU und RU

Wenn Ethik getrennt von Religion betrachtet wird, von welchem Ethikunterricht (EU) genau ist hier die Rede? Als Grundlagenwissenschaft des Faches Ethik wird die Philosophie genannt. „Als Integrationswissenschaft vertieft die Ethik praktisch-philosophische Diskurse durch Erkenntnisse der einschlägigen Bezugswissenschaften und bindet die Ergebnisse an die Gegebenheiten der Lebenswelt zurück."[2] Im Bereich praktische Philosophie geht es u.a. um ein methodisches Nachdenken in Sachen moralisches Handeln (Voraussetzungen, Reflexion etc.), in welches Nachbardisziplinen wie Rechts- oder Religionsphilosophie eingebettet sind.

Im Lehrplan lautet die Einleitung unter *Bildungs- und Lehraufgabe:* „Der Ethikunterricht ist den grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten verpflichtet. Er zielt auf begründetes Argumentieren und Reflektieren im Hinblick auf Fragen der Ethik und Moral ab."[3] Mit dieser Verpflichtung ist er nicht neutral in Bezug auf Weltanschauungen, so wie der RU in seiner konfessionellen Form nicht neutral sein kann. Die beiden Begriffe Ethik und Moral werden hier gleichgewichtig im Singular nebeneinandergestellt. Dies impliziert, dass beide auf einer normativen Hintergrundfolie zu sehen sind – für alle gültig. Unterstrichen wird das durch die ideengeschichtliche Perspektive, aus der heraus Themen „im Hinblick auf das

1 Die Ethikausbildung in Österreich ist nicht einheitlich geregelt. Sie umfasst im Augenblick unterschiedliche Ausbildungsmöglichkeiten, die in ihrem Umfang divergieren. So kann man die Lehrbefähigung durch ein Master-Studium ebenso erwerben wie durch ein Lehramtsstudium oder einen Universitäts-/Hochschullehrgang.

2 Ethiklehrplan, veröffentlicht am 7.6.2021, in: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2021_II_250/BGBLA_2021_II_250.html [abgerufen am 5.1.2022].

3 Ebd.

moralisch Gute und Gerechte im Lichte maßgeblicher ethischer Positionen und Begriffe sowie unter Bezugnahme auf kulturelle und religiöse Traditionen betrachtet und reflektiert"[4] werden sollen. Auch dieser Absatz macht glauben, es gäbe eine für alle geltende Norm und ein allgemeingültiges Verständnis darüber, was moralisch als gut und gerecht in einer pluralen Gesellschaft, die sich nicht nur aus diversen Kulturen, sondern auch Religionen zusammensetzt, zu gelten habe. Im Diversitätsgebot des Lehrplanes finden sich jedoch nur mehr „unterschiedliche Weltanschauungen und Menschenbilder"[5], auf die Rücksicht zu nehmen ist. Die religiöse Dimension bleibt unbenannt. F. Schweitzer schreibt bereits 1999, dass sogar die Menschenrechte „zwischen den Kulturen und Religionen umstritten" seien, was in „konkurrierende[n] Formulierungen für Menschenrechtskataloge" ihren Ausdruck finde. Eine „universalistische Ethik" erscheint ihm daher hypothetisch, da sie zusätzlich „in konkrete Vollzüge des Handelns und Lebens mit Kindern und Jugendlichen übersetzt werden muss" und damit nicht mehr allgemeingültig gesetzt werden könne. Schweitzer spricht hier von der Notwendigkeit eines Dialogs zwischen Religionen und Weltanschauungen.[6] Im Ethik-Lehrplan findet das u.a. seinen Ausdruck in den didaktischen Grundsätzen: „Integration von Lebenswelt, Ethik und Bezugswissenschaften".[7] Als Bezugswissenschaften werden auch die Religionswissenschaft und Theologien verschiedener Religionsgemeinschaften angeführt.

Für den RU (kath., evang.) und seine Zugänge zur Ethik hält einerseits die Handreichung *Ethische Grundfragen in den Lehrplänen für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe II* in der Bildungs- und Lehraufgabe des evangelischen Lehrplans Folgendes fest: „Der evangelische Religionsunterricht hat Teil am allgemeinen Bildungsziel der Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes, BGBl. I Nr. 242/1962) und leistet einen grundlegenden Beitrag zur religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension der Schule, indem er die Schülerinnen und Schüler in ihrer Suche nach Sinn unterstützt."[8] Andererseits integriert der katholische Lehrplan in den einzelnen Jahrgangsstufen ethische Grundfragen in Bezug auf das Verhältnis vom „Ich zu mir selbst", „Ich zu den Mitmen-

4 Ebd.

5 Ebd.

6 Schweitzer, Friedrich: Ethische Erziehung in der Pluralität, in: Loccumer Pelikan 9/3 (1999) 115–120. https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3-99/eterz [abgerufen am 29.12.2021].

7 Ethiklehrplan 2021 [Anm.1].

8 Ethische Grundfragen in den Lehrplänen des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II – Handreichungen, in: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik/Lehrpersonen_hr.html [abgerufen am 30.12.2021].

schen“ und „Ich zur Welt“,[9] was in etwa dem Dreischritt der zentralen fachlichen Konzepte des Ethiklehrplanes entspricht.

Es ließen sich noch weitere Beispiele finden, welche die wechselseitige Verwobenheit der Fächer ineinander deutlich machen. Doch bereits in den genannten wird sichtbar, dass Ethik ohne religiöse Dimension und Religion ohne ethische nicht zu denken sind. L. Ohly spricht hier gar von einer konstruierten Konkurrenz, die er für einen Kategoriefehler hält, da Ethik eine „Unterdisziplin der Theologie“ und Religion umfassender als Ethik sei. Auch könne man eine Wissenschaftsdisziplin (Ethik) nicht mit einer Lebensform (Religion) vergleichen.[10] Die vergleichbare Wissenschaftsdisziplin wäre hier die Theologie.[11] Er widerspricht der möglichen Annahme, dass eine säkulare Ethik wissenschaftlicher sei als eine theologische, denn das „beruht […] auf einem unwissenschaftlichen Vorurteil oder privilegiert eine bestimmte Disziplin im wissenschaftstheoretischen Diskurs, ohne dass dafür derzeit eine hinreichende Basis für eine methodisch vollständige wissenschaftliche Grundlegung der Ethik zur Verfügung steht“.[12]

Auch die beiden Anforderungsprofile an die Lehrpersonen zur Herangehensweise an die Fächer Ethik und Religion ähneln einander in vielen Bereichen. In beiden Fächern müssen Lehrer*innen über die Fähigkeit des Perspektivenwechsels und der Selbstdistanzierung verfügen, um ihrem Gegenüber Raum für (Identitäts-)Entwicklung zu geben und es nicht zu überwältigen.[13] D. Lüddekens spricht zusätzlich von der Relevanz einer religionswissenschaftlichen Kompetenz und „gegenstandsfokussierten Annäherung, die die eigene Verortung nicht zum Maßstab der Suche und Beurteilung von anderem macht. Nicht das eigene Narrativ, die eigenen Werte und Maßstäbe bestimmen die Annäherung, sondern die Narrative des Gegenstandes bestimmen die Annäherung an ihn“.[14]

---

9 Ebd.

10 Ohly, Lukas: Die absurde Alternative von Ethik- und Religionsunterricht. Ein logisch-ethischer Kommentar. Theo-Web 16/2 (2017) 260–274, 264. DOI: https://doi.org/10.23770/two37 [abgerufen am 29.12.2021]. Unter ‚Kategoriefehler‘ ist hier zu verstehen, dass die beiden Begriffe auf unterschiedlichen Ebenen liegen.

11 Die Kriterien der Wissenschaftlichkeit müssen in beiden Fällen transparent und nachvollziehbar sein. Jede Wissenschaft definiert ihre eigenen Kriterien gemessen am Forschungsgegenstand.

12 Ohly 2017 [Anm. 8], 266.

13 Erwähnt werden soll in diesem Zusammenhang ebenfalls, dass der ursprünglich im Entwurf vorgesehene Passus zum Indoktrinationsverbot, wonach eine Urteilsbildung nicht durch eine besondere Akzentuierung beeinflusst werden dürfe, nicht Eingang in die veröffentlichte Version des Lehrplans Ethik gefunden hat und damit EL genauso dem Vorwurf der Überwältigung ausgesetzt sein können wie RL.

14 Lüddekens, Dorothea: Die Relevanz religionswissenschaftlicher Kompetenz für das Fach „Religionen-Kulturen-Ethik“ (2020), in: https://www.researchgate.net/profile/Dorothea-Lueddeckens/publication/344943948_Die_Relevanz_religionswissenschaftlicher_Kompetenz_fur_das_Fach_Religionen-Kulturen-Ethik/links/5fa5c616299bf10f732c92e3/Die-Relevanz-religionswissenschaftlicher-Kompetenz-fuer-das-Fach-Religionen-Kulturen-Ethik.pdf, 2f [abgerufen am 27.10.2021].

Die Theorie zeigt in vielen Bereichen, die hier nur fragmentarisch angerissen werden können, dass die beiden Fächer eng zusammenhängen. Wie gehen nun Lehrer*innen, die beide Fächer unterrichten, damit um und wie sehen sie ihre Rolle?

2. Online-Befragung

2.1 Sampling

Die Umfrage in der Zeit von 18.11. bis 6.12.21 mittels Online-Fragebogen[15] umfasst eine kleine Stichprobe von elf Lehrpersonen und erhebt daher nicht den Anspruch, repräsentativ zu sein. Sieben evangelische A.B. und vier römisch-katholische Religionspädagog*innen/Theolog*innen[16] haben Fragen zu ihren Zugangsweisen in beiden Fächern beantwortet,[17] davon hatten bereits je zwei evang. und kath. Lehrende Unterrichtserfahrung im Schulversuch Ethik, während die anderen im Schuljahr 2021/22 mit der Erteilung von EU begannen. Auf die Frage zur spontanen Selbstbezeichnung antworten drei mit: als RL, während acht sich ‚als beides' sehen. Niemand kreuzt hier den Begriff EL an. Die jeweilige Ausbildungsdauer in den Fächern unterscheidet sich jedoch massiv. Sieben der Lehrpersonen brauchten für ihr Studium der Religionspädagogik/Theologie bis zu sechs Jahre und vier weitere sogar länger. Die Ausbildung im Fach Ethik dauerte für etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen höchstens zwei Jahre, vier haben dafür drei Jahre gebraucht und nur eine Person länger als vier Jahre. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Antworten zu verstehen, die z.T. sehr kurz (Schlagwörter) ausfielen.

2.2 Der Mehrwert der Ausbildungen

Insgesamt wird festgestellt, dass die beiden Fächer einander ergänzen und ineinandergreifen und doch unterschiedliche Blickwinkel haben. Alle Lehrpersonen sind davon überzeugt, durch ihr Studium der Religionspädagogik/Theologie für den EU zu profitieren. Das durch das längere Studium erworbene breite Wissen (theologische und philosophische Grundlagen, Sprachbilder, ethisches Argumen-

15 Der Fragebogen setzte sich aus sechs geschlossenen und neun offenen Fragen zusammen. Die Lehrpersonen werden hier in der Zitation mit den Buchstaben A–J benannt.

16 Hier müssen auch Theolog*innen benannt werden, da vor allem im evangelischen Bereich nicht nur Absolvent*innen der Religionspädagogik das Fach Religion unterrichten, sondern auch Pfarrer*innen verpflichtet werden, im Rahmen ihrer Pfarramtstätigkeit acht Stunden RU in der Schule zu erteilen.

17 Es wurden folgende Inhalte fokussiert: Selbstbezeichnung, Ausbildungsdauer, Profit durch die Ausbildung für das jeweils andere Fach, Akzentsetzung in der Rolle als RL/EL, Auswahl von grundlegenden Begriffen für EU/RU aus einer Reihe von 25 Begriffen, Benennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Fächer (behandelte Themen, SuS-Gruppen, Stellung in der Schule etc.), schulinterne Vorbehalte gegen die Fächerkombination. Die offenen Fragen wurden nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von P. Mayring ausgewertet: Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz Pädagogik 2015.

tieren, christliche Ethik) bereichere ethische Inhalte und damit den EU. Dennoch gelten theologische Themen als etwas zu einseitig für den EU. Zudem wurde „die Eigenverantwortung im Blick auf Unterrichtsmaterialien bedingt durch das Fehlen von qualitativ hochwertigen Schulbüchern“ (A) geschult.

Ungeteilter Zustimmung erfreut sich auch der Mehrwert der EL-Ausbildung für den RU. Nur eine Lehrperson, die bereits viel Unterrichtserfahrung im EU hat, sieht dies anders. Einige haben in der Ethik-Ausbildung noch eine Vertiefung bei Themen an der Schnittstelle zu Religion erfahren. Allgemein wird die Horizonterweiterung durch eine erweiterte (philosophische) Perspektive oder unterschiedliche Blickwinkel – nicht nur religiöse – als Gewinn gesehen. Es gebe zudem viele (inhaltliche) Überschneidungen und Verknüpfungsmöglichkeiten und es können „alle ethischen Themen (und damit Unterrichtsmaterialien) ebenso im RU eingesetzt werden“ (G). In der Ausbildung knüpfen die Lehrer*innen zusätzlich „Kontakt zu heterogener KollegInnenpopulation“ (G), was das „Standing in der Schule“ verbessere. Das Erlernen neuer Methoden wird ebenfalls hervorgehoben.

2.3 Rollenbilder

Mehr als die Hälfte der Befragten macht keinen Unterschied zwischen den Rollen im RU und EU. Authentizität, Respekt und Empathie sind Eigenschaften, die für beide Rollen als wichtig erachtet werden. Auch auf die Gesprächskultur mit Meinungsvielfalt und kein Überwältigen von Schüler*innen wird Wert gelegt. Auf dem Weg zum Erwachsen-Werden wollen die Lehrpersonen den Schüler*innen Orientierungshilfe für ein verantwortungsvolles gemeinsames Leben in Toleranz und Offenheit bieten, zu welchem auch Herzensbildung und kritisches Hinterfragen gehöre. Trotz der großen Übereinstimmung bei den Rollenbildern wird auch eine Differenz sichtbar: Gott. Die „Frage nach [...] einem menschenwürdigen Leben bei den Schüler*innen anzufachen bzw. zu verstärken und gemeinsam nach Antworten zu suchen“ ist für J in beiden Fächer gleich relevant, jedoch mit der wichtigen Unterscheidung, dass für den RU „die Frage nach Gott“ dazukomme. Dabei sehen sich die Befragten oftmals als Teil der Lerngruppe und betonen das Verbindende mit den Schüler*innen. Dies wird häufig durch das Wort ‚gemeinsam‘ ausgedrückt.

Als RL ist die (seelsorgerliche) Begleitung der Schüler*innen bei der Persönlichkeitsbildung ein spezielles Anliegen. Sie sollen u.a. „in der Ethik Jesu (gerade) auch aus profaner Perspektive wertvolle Hinweise für ihr Leben erkennen“ (K). Werte wie Mündigkeit und Verantwortung zu vermitteln, sind im RU bei den RL, die im EU ein abweichendes Rollenbild von sich selbst vertreten, ebenso relevant

wie Reflexion und kritisches Bewusstsein. Als wichtige Elemente dabei werden auch hier Authentizität oder „Kontinuität und Vertrauen“ (C) genannt. Voraussetzung dafür sei „das Eröffnen von kreativen und spirituellen Räumen [und] die Vermittlung eines Bildes von Religion, das nicht von Rückständigkeit und unhinterfragbarer Unterwerfung geprägt ist“. (G) Neben der Persönlichkeitsbildung dürfe jedoch auch das Fachliche nicht zu kurz kommen.

Als EL habe besonders der Begriff „Offenheit“ und eine intellektuelle Schulung einen hohen Stellenwert. Es soll eine bestimmte Haltung vermittelt werden, nämlich dissensfähig und tolerant oder sogar neutral zu sein und als EL „Zurückhaltung in Bezug auf Antworten in Richtung einer Kultur des ethischen Fragens“ (A) zu üben. C sieht sich auch in der Rolle, Bereitschaft zur gemeinsamen Reflexion zu zeigen. Inhaltlich werden als wichtig erachtet: Menschenwürde, Gleichheit und Gerechtigkeit. Sie finden auch in die Zielsetzung für den Unterricht Eingang: „Einsicht in die Bedeutung von Menschenrechten und unsere liberalen Freiheitsrechte“ (G). In Hinblick auf ein geglücktes Leben ist der Perspektivenwechsel durch das Beleuchten unterschiedlicher Positionen in den Bezugswissenschaften ein Element, um die Vielfalt von Lebensentwürfen aufzuzeigen. „Religion, Psychologie, Philosophie, Gehirnforschung und die Rechtswissenschaften verwenden unterschiedliche Sprachen, drücken dabei aber oft Wahrheiten über das geglückte Zusammenleben der Menschen und der sie umgebenden Lebewesen aus.“ (K)

2.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Fächern

Die größten Übereinstimmungen bzw. Überschneidungen sehen die Lehrenden in den dargebotenen Inhalten und Themen. Damit sind lebensrelevante Themen (Sterbehilfe, Lebenssinn, Glück etc.) gemeint, unter die sich allgemeine ethische Themen der Gesellschaft (Menschenrechte/-würde, Grundwerte, Wirtschaftsethik etc.) sowie aktuelles (politisches) Geschehen (Krieg und Frieden, Utopien, Machbarkeit etc.), aber auch religionskundliche Inhalte (Weltreligionen) subsumieren.

Bei genauer Betrachtung unterscheiden sich die Themen jedoch vereinzelt durch ihre Herangehensweise. Im Fokus steht im RU der religiöse Standpunkt, der entweder an den christlichen Glauben rückgebunden ist, wie eine kath. Lehrperson meint, oder an der evang. Sichtweise festgemacht wird. Diese Aussagen sind auch vor dem Hintergrund des Glaubensbekenntnisses interessant, wo die konfessionelle (evang.) Rückbindung passiert. So heißt es im Apostolischen Glaubensbekenntnis für kath. Christ*innen: ‚[…] Ich glaube an den Heiligen Geist, […],

die heilige katholische Kirche […]‘, während Evangelische es folgendermaßen sprechen: ‚[…], die heilige christliche Kirche, […]‘. Beides deutet auf eine inhaltliche Fokussierung im RU hin, während der EU mehrere Möglichkeiten einer Deutung zulässt.

„Der Ausgangspunkt ist jeweils ein anderer und im RU wird natürlich v.a. der religiöse Standpunkt in den Mittelpunkt gerückt, wobei ich auch hier schon immer, insbes. bei eth[ischen] Themen (Schwangerschaftsabbruch, Sterbehilfe,…) die Einstellung aller Weltreligionen mit ihnen besprochen habe. Aber auch die rechtliche Situation und philosophische Überlegungen spielten im RU schon immer eine Rolle. Im EU versuche ich, die einzelnen Positionen nicht so stark zu gewichten.“ (B)

Weitere Gemeinsamkeiten der Fächer ergeben sich laut evang. Lehrer*innen etwa beim geringen Leistungsdruck, der letztlich auch mehr Zeit für Diskurse und das Besprechen lebensrelevanter Themen ermöglicht. Selten werden die Gruppengrößen, die Stellung der Fächer in der Schule oder das Reflektieren und Argumentieren und dabei einen Perspektivenwechsel einzunehmen als übereinstimmend wahrgenommen. Sowohl von evang. als auch kath. RL werden beiden Fächern eine Schüler*innen-Orientierung (Hilfestellung zur Lebensbewältigung) und eine Schöpfungsverantwortung zugeordnet.

Sieben Lehrer*innen benennen – nach den Gemeinsamkeiten befragt – die Unterschiedlichkeiten der Gruppen, die auch durch gesetzliche Vorgaben gegeben sind. Die Zusammensetzung der Gruppen im EU wird von kath. Seite als spannend erlebt und von evang. und kath. Lehrer*innen als heterogener (Herkunft, Interesse, Motivation) beschrieben, was eine stärkere Differenzierung erfordert. Evang. Lehrpersonen nehmen zusätzlich wahr, dass sich der RU durch eine geringere Gruppengröße und klassen- und jahrgangsübergreifende Gruppen auszeichnet. Als Differenzierungsmerkmal werden spezifische religiöse Themen gesehen: die „zusätzliche Fest- und Feierkultur“ (F) in Gottesdiensten, aber auch die „Verkündigung – Verständnis der Bibel [und] die Lehre Jesu“ (E). Unterschiedlich erweist sich mitunter auch der Zugang zu den Themen: In Religion gibt es „eine Mitte“ (G), während im Fach Ethik der Mensch im Mittelpunkt steht. Auch die konfessionelle Bindung der RL und die damit verbundenen Weltanschauungen, die den Schüler*innen im RU bekannt sind, werden benannt. Damit ist eine Transparenz gegeben, die im EU in dieser Form fehlt. Von den Rahmenbedingungen zeigt sich, dass im evang. RU „kein sinnvolles Lehrmaterial“ (H) existiert, es eine Abmeldemöglichkeit vom RU gibt und die Beurteilung unterschiedlich zum EU ist – in welcher Form, bleibt offen.

Um herauszufinden, wie sehr die Schwerpunktsetzung in den Fächern an die Lehrpläne angelehnt ist, wurden die Lehrpläne Religion (evang./kath.) und Ethik herangezogen und einzelne Begriffe extrahiert.[18] Die Lehrpersonen hatten jeweils dieselben Begriffe für beide Fächer und sollten ankreuzen, welche gemäß des jeweiligen Unterrichts grundlegend für sie sind – hier ausgewählt: signifikante Unterschiede.

In der Schwerpunktsetzung verorten die Lehrpersonen bei vier Begriffen deutliche Divergenzen: Hl. Schriften (8/1), Bewältigung von Grenzsituationen (10/6), Verkündigung (4/0) und Spiritualität (9/1), wobei die erste Zahl die Relevanz für den RU widerspiegelt und die zweite für den EU. Mehr als die Hälfte der Lehrenden haben beide Begriffe *Hl. Schriften* und *Spiritualität* gemeinsam markiert, die sie ‚als religiös' konnotiert eindeutig dem RU zuordnen, wogegen der *Verkündigung* (evang. Lehrplan) ein mittlerer Wert beigemessen wird, wenn man bedenkt, dass sieben Lehrpersonen evang. sind und keine der kath. Lehrer*innen diesen Begriff angekreuzt haben. Bei nicht auf den ersten Blick dezidiert verortbaren Begriffen zeigt sich hingegen die persönliche Präferenz und keine Anknüpfung an die Lehrpläne. So wird die Kultur des Fragens und Reflektierens als Schwerpunkt für den EU definiert (7/10)[19] und *Resilienz* (6/7) im Fach Ethik beinahe als gleichbedeutend wie in Religion markiert, obwohl beides nur im evang. Lehrplan vorkommt. Die Konfession der Lehrpersonen spielt bei anderen Zuordnungen eine untergeordnete Rolle.

2.5 EU und RU am Beispiel des Sterbeverfügungsgesetzes

Um Übereinstimmungen oder Unterschiede vertiefend an einem Beispiel zu beleuchten, wurde das mittlerweile in Kraft getretene Sterbeverfügungsgesetz als Exempel gewählt. Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen weist in den Antworten wörtliche Übereinstimmungen bis hin zu 100 %[20] für beide Fächer auf. Darunter finden sich u.a. Aussagen, dass über alle Beteiligten und über die Würde und das Selbstbestimmungsrecht der Menschen nachgedacht werden soll. In Bezug auf die Schüler*innen wird eine freie Meinungsäußerung gleich gewichtet. Die Lehrpersonen, bei denen die Schwerpunkte nicht ganz wortident sind, machten im Fach Religion jeweils die Zusatzbemerkung zur religiösen oder kirchlichen

18 Gerechtigkeit, Orientierung zur Lebensgestaltung, Pluralismus von Weltanschauungen, Hl. Schriften, Bewältigung von Grenzsituationen, Solidarität, Dialogfähigkeit mit anderen, Überwältigungsverbot, Sinn des Lebens, Wertebildung, Begleitung bei Entwicklungsprozessen, Argumentieren, Zusammenleben, Lebenswelten der Schüler*innen und Lehrer*innen, Verkündigung, Nachhaltigkeit, Kultur des Fragens und Reflektierens, Verantwortung, Lebenswirklichkeit des Einzelnen, Resilienz, Identitätsbildung.

19 Auch alle kath. Lehrpersonen haben diesen Begriff als relevant für ihren RU angekreuzt.

20 Drei Antworten (B,E,I) stimmen zu 100 % überein, zwei davon von kath. RL.

Verortung: „Arten der Sterbehilfe (generelle Infos dazu erarbeiten), pro und contra diskutieren/Argumente sammeln, verschiedene Länder und die Handhabung dort genauer anschauen, Fallbeispiele, Haltung der Kirche zur Sterbehilfe erläutern." (D)

Als Beispiel für eine sehr unterschiedliche Herangehensweise in beiden Fächern wird hier K herausgegriffen.[21] Für den EU ist für ihn/sie „das Recht auf Leben, der ethische Dammbruch, die Machbarkeit, die technisch-bürokratische Vereinnahmung des Lebens [und der] Lebenswille" entscheidend, wobei im Unklaren bleibt, was mit dem ‚ethischen Dammbruch' gemeint ist. Im RU sieht die Lehrperson „das Leben als Geschenk, Hospiz und Sterbebegleitung, ein Sterben in Würde ohne Angst und Schmerzen [und] jedes Geschöpf ist wertvoll und einzigartig" als wichtige Ankerpunkte. Hier wird sichtbar, dass im EU die rechtliche und bürokratische Seite in den Vordergrund rückt, während im RU auf das Leben als Geschenk und die Einzigartigkeit und Würde des Menschen fokussiert wird.

Der Zugang der Lehrpersonen zum Thema Sterbehilfe verdichtet sich zusätzlich in manchen Begriffen. So wird im EU der Begriff *Argumente* als zentral angesprochen. Hier subsummieren sich Vorstellungen einer neutraleren und vielseitigen Argumentationsebene.[22] Möglicherweise spielt das im RU keine große Rolle, da die Gruppen homogener sind und vom relig. Standpunkt argumentiert wird. Der Begriff wird zusätzlich in Zusammenhang mit ethischen Entscheidungen gesehen, wo eine „Patientenautonomie v[ersu]s ‚Slippery – Slope' Argument in Richtung der möglichen Rechtfertigung am Leben bleiben zu wollen" (A) diskutiert werden soll. Auch *Fallbeispiele* bereichern den Unterricht und *Arten der Sterbehilfe* dienen als wichtige Referenzpunkte.

Im RU hingegen werden *die Würde des Menschen* und *Palliative Care* gemeinsam mit der bereits genannten *religiösen/kirchlichen Perspektive* großgeschrieben. Auch das *Leben als Geschenk* wird hervorgehoben sowie das *Leben nach dem Tod*.

2.6 Kooperation von EU und RU?

Fast alle Lehrenden bejahen eine Zusammenarbeit, nur ein*e Kolleg*in hat darüber noch nicht nachgedacht, da ihr/ihm „die „r.k. bzw. islam. Kollegen nicht interessiert scheinen…" (C). Zwei Drittel sind mit unterschiedlichen Begründungen überzeugt, dass eine Kooperation sinnvoll ist. So sehen Lehrer*innen einen Mehr-

21 Das trifft auch auf A,F,H zu.

22 An anderer Stelle wird das auch im RU von evang. Seite, wo viele Schüler*innen „Taufschein Christ*innen" (F) oder ohne religiöses Bekenntnis sind, eingefordert.

wert durch ein besseres Kennenlernen der handelnden Personen, in einer gemeinsamen Wertevermittlung und im Lerneffekt. Eine Kooperation sei natürlich von den unterrichtenden Lehrpersonen abhängig und daher wird ein ehrliches und vorurteilsfreies Kooperieren ohne jegliches „Lagerdenken", (J) das Misstrauen fördert, vorausgesetzt. RU und EU dürften nicht gegeneinander ausgespielt werden und sollte doch der Vorwurf der Indoktrination im Raum stehen, könne dieser im RU thematisiert werden. Beide Fächer widmen sich gemeinsamen Themen u.a. einer Wertevermittlung und können Jugendliche ermutigen, sich in einem Klima des Diskutierens und Argumentierens respektvoll und durchaus auch kritisch mit Themen auseinanderzusetzen. Von den unterschiedlichen Standpunkten lernen auch Lehrende voneinander – vor allem in einem Unterrichtssetting, das ein Teamteaching vorsieht. Im Hinblick auf die Schüler*innen wird eine Kooperation als wertvoll angesehen, da die geforderten Kompetenzen dadurch gefördert werden. Dennoch seien der Kooperation – auch wenn sie für den Dialog förderlich ist – dort Grenzen gesetzt, wo sich Schüler*innen bewusst vom RU abgemeldet haben und daher „religiöse Inhalte als nicht angemessen" empfinden können. (H)

Über eine Form des Unterrichtens, die über ein Kooperationsmodell der beiden Fächer hinausgeht, denkt I nach und befürwortet ein gemeinsames Fach Ethik/Religionskunde, in dem Vertreter*innen unterschiedlicher „Religionen und Konfessionen ihre Gemeinschaft und Glaubensgrundsätze (reflektiert und kritisch) vorstellen sollen". (I) Offen bleibt hier, ob das Fach konfessioneller RU daneben bestehen bleiben soll. Eine weitere Überlegung ist, Ethik als Unterrichtsprinzip – gleich der Politischen Bildung – in allen Fächern zu verankern und nicht als eigenständiges Fach in den Stundentafeln auszuweisen. (E)

Nicht an allen Schulen wird jedoch über ein kooperatives Lernen nachgedacht, denn die Fächerkombination Ethik/Religion wird nicht nur positiv gesehen.

2.7 Für und Wider zur Fächerkombination in den Schulen

Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen sieht keinerlei Vorbehalte gegen die Fächerkombination Religion/Ethik – weder von der Schulleitung noch von Lehrer*innen- oder Schüler*innen-Seite. An einer Schule wurden sogar zwei weitere RL von der Schulleitung gebeten, eine Ausbildung in Ethik zu absolvieren. Volle Unterstützung gab es zudem von Seiten einer Schule, als die Elternvertretung Zweifel an der Kombination EU/RU geäußert hatte. Auch K sieht keine Vorbehalte im Schulsetting, obwohl die Schulleitung die Bitte äußerte, „beide Fächer auf unterschiedliche Weise zu unterrichten, also vordergründig die Inhalte nicht

zu vermischen“. Das lässt vermuten, dass es möglicherweise doch gewisse Ängste der Direktion gibt, das Fach Ethik für einen ‚versteckten‘ RU heranzuziehen. Es gibt jedoch auch ganz offen ausgesprochene Kritik über eine „Nicht-Neutralität des Religionslehrers im Ethikunterricht“. (G) Diese spielt offenbar keine Rolle in Stammschulen der RL, sondern dort, wo die betroffenen Lehrer*innen nur mitverwendet werden und vermutlich wenig bei Direktor*innen und im Kolleg*innenkreis bekannt sind. Daher wird ihnen eine Neutralität im EU nicht zugetraut. Evang. RL, auf die das häufig zutrifft, bemerken aus diesem Grund bei den Kolleg*innen eine kritischere Haltung sogar dem RU gegenüber. Einmal wird so die Angst um die eigenen Stunden ausgedrückt, was möglicherweise mit dem begrenzt zur Verfügung stehenden Stundenkontingent für Religion zusammenhängt und eine Konkurrenzsituation aufkommen lässt. In einem anderen Fall drückt sich das durch den größeren Wert, der dem EU von der Schulgemeinschaft beigemessen wird, aus. Eine kath. Lehrperson hingegen stellt fest, dass RL sowohl bei Kolleg*innen als auch bei Schüler*innen „keinen schweren Stand an der Schule“ haben. (B) Die Lehrperson betont jedoch auch, dass ein Austausch diesbezüglich mit Kolleg*innen im Moment eher gering sei.

Fazit

Die Frage nach der eigenen Rollen-Bezeichnung ergibt, dass acht der elf Lehrpersonen sich spontan als Lehrer*innen beider Fächer sehen, drei als RL und niemand als EL. Alle drei Lehrpersonen, die RL als Selbstbeschreibung gewählt haben, sind evangelisch. Zwei der Lehrpersonen haben Fachtheologie studiert und sind Pfarrer*innen, was damit in Zusammenhang stehen könnte. Dass sich niemand ausschließlich als EL sieht, hängt möglicherweise damit zusammen, dass einige das Fach erst seit dem Schuljahr 2021/22 unterrichten, könnte aber auch mit der Ausbildungsdauer der beiden Fächer korrelieren, die sehr unterschiedlich ist. Da die Ausbildung zum*r RL bei vielen erheblich länger als die zum*r EL gedauert hat, ist vielleicht die Identifikation als RL stärker.

Sehr breite Zustimmung erteilen die Lehrpersonen dem Profit, den sie aus der Ausbildung des einen Faches für das jeweils andere ziehen. Die langjährige RL-Ausbildung verschafft vielen ein großes und fundiertes Wissen nicht nur über Weltreligionen, sondern auch in Hinblick auf theologische und philosophische Grundlagen. Diese vertieften Sichtweisen ermöglichen infolge auch das Einnehmen unterschiedlicher Blickwinkel. Durch das Fehlen von hochwertigen Schulbüchern bringen evang. RL Eigenverantwortung in Bezug auf Unterrichtsmaterial mit. Die Ausbildung zum*r EL hingegen erweitert den religiösen Blickwinkel und

es wird eine Vertiefung der Themen vor allem an der Schnittstelle zur Religion hergestellt. Ein Umstand soll hier hervorgehoben werden, der sich vor allem aus evangelischer Sicht ergibt: das Knüpfen von Kontakten zu Lehrenden anderer Fächer in der EU-Ausbildung. Dies stellt speziell für Fachtheolog*innen ein Novum dar, da sie im Studium häufig ‚unter sich' bleiben (Fachtheolog*innen haben meist kein zweites Fach) und ermöglicht ihnen im Schulkontext eine bessere Einbindung in die Kolleg*innenschaft. Im Normallfall haben sie keine Fachkolleg*innen an ihren Schulen und sind sozusagen ‚Einzelkämpfer'. Eine Folge dieser Vernetzung ist ein besseres Standing im Lehrkörper.

Für beide Fächer steht für die Mehrheit der Lehrpersonen im Vordergrund, eine Urteils- und Orientierungskompetenz zu vermitteln. Einerseits sollen Schüler*innen gestärkt werden für ein glückliches Leben, andererseits wollen die Lehrpersonen sie auf dem Weg zu mündigen, verantwortungsvollen und kritischen Menschen begleiten. Jemanden zu begleiten setzt Beziehungsarbeit voraus, die die Lehrpersonen offenbar als selbstverständlich und vom Fach unabhängig in ihr Rollenbild integriert haben. Ein divergierendes Rollenverständnis für die beiden Fächer haben nur vier Lehrpersonen. Die Rolle als RL ist wesentlich auf Vertrauen, Kontinuität und Spiritualität aufgebaut, wo daneben auch Fachliches Platz hat. Im EU hingegen spielen die Offenheit der Lehrperson und die Zurückhaltung, wenn es um Meinungsbildung geht, sowie das intellektuelle Denken eine wichtige Rolle. Menschenrechte/-würde, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit sind daher wichtige Themen. Im Gegensatz zum RU, in dem ein geglücktes Leben am Glauben (z.B. an Jesu als Vorbild) festgemacht wird, ermöglicht die Lehrer*innen-Rolle im EU eine multiple Sicht auf ein gelingendes Leben, indem einige Bezugswissenschaften zu dieser Fragestellung herangezogen werden. Dahinter steht auch eine Offenheit für vom eigenen Modell divergierende Lebensentwürfe der Lehrer*innen.

Als Gemeinsamkeiten der beiden Fächer definieren die Lehrpersonen vor allem drei Themenschwerpunkte: lebensrelevante Themen wie z.B. Lebenssinn, allgemeine ethische Gesellschaftsthemen wie z.B. Menschenrechte sowie aktuelles (politisches) Geschehen wie z.B. Krieg und Frieden und Religionskunde wie z.B. Weltreligionen. Hier wird eine unterschiedliche Herangehensweise und Gewichtung beschrieben. Im RU hat der religiöse Zugang die Deutungshoheit, während im EU verschiedene Möglichkeiten von Zugängen zu einem Thema ohne Gewichtung unterrichtet werden. Kath. RL sehen zudem für beide Fächer einen Beitrag zur Schöpfungsverantwortung und Lebensbewältigung für Schüler*innen. Letzteres teilen sie mit evang. RL, die zusätzlich den geringen Leistungsdruck und

damit verbunden Zeit für eine Bearbeitung lebensrelevanter Themen wahrnehmen. Der Perspektivenwechsel nimmt eine wichtige Stellung ein, wenn es ums Reflektieren und Argumentieren geht. Interessanterweise erlebt ein evang. RL die Stellung der Fächer als ähnlich.

Unterschiede werden vor allem bei den Rahmenbedingungen, dem Fokus auf die Themen und – wenig überraschend – bei den Unterrichtsgruppen gesehen. Der EU weist eine Heterogenität auf, die als spannend erlebt wird und ein Mehr an Differenzierung erfordert. Im Gegensatz zum evang. RU sind die Gruppen im EU größer. Damit fällt ein klassen- und jahrgangsübergreifender Unterricht weg. Hier wäre dem nachzugehen, wie die RL das erleben und ob damit eine unterschiedliche Unterrichtsgestaltung oder Qualität einhergehen. Als Differenzierungsmerkmal werden auch religiöse Themen herangezogen, die im EU fehlen. Ein spannender Aspekt ist, dass Schüler*innen im EU nicht wissen, welchen Hintergrund die Lehrperson mitbringt, was im RU im Vorfeld klar ist. Ob die Wahl des Faches davon beeinflusst wäre? Auch in diesem Punkt gibt es einen Unterschied. Für den RU können sich Schüler*innen abmelden, was zu Jahresbeginn einen enormen Druck auf manche Lehrpersonen ausübt, da sie bei geringen Anmeldezahlen Stunden verlieren. Im Fach Ethik reihen sie sich hier in das Lehrer*innen-Kollegium ein, das sich diesem Umstand nicht stellen muss – ungeachtet dessen, welche Qualität der jeweilige Unterricht aufweist. Dafür kommt auf manche Lehrenden eine neue Herausforderung zu: eine andere Form der Notengebung.

Auffallend ist zudem, dass die Unterschiede der beiden Fächer fast bei allen Befragten aus der Perspektive des*r RU argumentiert werden. Acht der befragten Lehrpersonen argumentieren jeweils ausschließlich vom Standpunkt des*r RL aus. Zur Verdeutlichung hier die Antwort von D auf die Frage, wie sich die beiden Fächer unterscheiden: „Gott, Glaube, Kirche, Sakramente, generell die Rückbindung der Themen an den christlichen Glauben/ Schülergruppen sind im RU homogener." Verglichen mit den Antworten, wie sich die Lehrer*innen spontan selbst sehen – hier gaben acht Befragte an, sich sowohl als EL als auch als RL zu bezeichnen –, liegt hier ein Ungleichgewicht vor. Dies könnte bedeuten, dass sich bei den Antworten unbewusst ‚der/die RL in den Vordergrund drängt', da viele der Lehrpersonen bereits einige Jahre RU unterrichten, während Ethik im Vergleich dazu ‚Neuland' ist.[23] Die Rolle als RL ist also vertrauter und besser reflektiert. Es könnte sich aber auch um ‚sozial erwünschte' Antworten handeln, um etwaigen Skeptiker*innen, die diese Fächerkombination nicht guttieren, den

23 Vier der elf Lehrpersonen haben im Schulversuch Ethik Unterrichtserfahrung, während sieben erst mit dem Schuljahr 21/22 Ethik zu unterrichten begonnen haben.

Wind aus den Segeln zu nehmen und Vorurteilen wie ‚Indoktrination durch die Hintertür' vorzubauen.

Dafür würde die divergierende Außenansicht im Kollegium etc. sprechen. Während die einen keinerlei unterschiedliche Wertungen von Kolleg*innen etc. bzgl. ihrer ‚Doppelrollen' wahrnehmen, bemerken andere eine kritischere Einstellung dem RU gegenüber. Die Befragten geben an, dass man in den Schulen mehrheitlich kein Problem mit der Fächerkombination Religion/Ethik habe, sie werde in Einzelfällen sogar konkret gewünscht. Dort, wo von Schulleitungen, Kolleg*innen oder auch Elternvertretungen Zweifel ausgesprochen werden, sei die Begründung dafür oftmals der Vorbehalt, dass der EU nicht neutral oder objektiv gestaltet wird. Dabei spielt möglicherweise eine Rolle, wie präsent – daher bekannt – die Lehrperson in der jeweiligen Schule ist. Es scheint, als steige das Misstrauen mit dem Unbekanntheitsgrad. Dies ist häufig bei RL, die einer religiösen Minderheit angehören, ein Thema. Sie unterrichten zu Zeiten, an denen andere Lehrpersonen bereits das Schulhaus verlassen haben, und sind auch sonst kaum außerhalb ihrer Unterrichtsstunden anwesend, da sie mehrere Schulen mit RU versorgen. Auch in diesem Fall ist es ein*e evang. Lehrende*r, die/der das Thema einbringt. Auffallend ist noch, dass auch G Vorbehalte von Schulseite ganz klar ausschließt, obwohl die Lehrperson davor eine kritischere Haltung von Kolleg*innen angab.

Nach dem praktischen Beispiel der Sterbehilfe befragt, zeigen sich klare Unterschiede in der Herangehensweise der Lehrenden. Auch wenn es zu wortidenten Aussagen bzgl. der Schwerpunkte zur Sterbeverfügung in beiden Fächern kommt, wird sichtbar, dass das Thema unterschiedlich verortet wird. Im EU wird das Gewicht stärker auf sachliche Aspekte gelegt. Neben der Benennung der Arten der Sterbehilfe soll eine Bandbreite an Argumenten pro und contra gefunden und Fallbeispiele durchbesprochen werden. Im RU hingegen wird die Würde des Menschen sowie die Palliative Care hochgehalten und Sterbehilfe vor allem aus religiöser/kirchlicher Perspektive behandelt. Gerade der Begriff *Würde* ist in diesem Zusammenhang interessant, da er eine dezidierte Bildungs- und Lehraufgabe im Ethiklehrplan darstellt, jedoch im RU schwerpunktmäßig angeführt wird. Die Unterschiede in der Schwerpunktsetzung für die beiden Fächer beruhen eher auf persönlichen Zugängen der Lehrpersonen als auf den Lehrplänen.

Als Leerstelle erweist sich der methodische Zugang der Lehrenden zu beiden Fächern. Es wird lediglich erwähnt, dass durch die Ausbildung zum/zur EL neue Methoden kennengelernt wurden, jedoch nicht näher darauf eingegangen, um welche es sich dabei handelt und wie sie in welchem Fach – vielleicht sogar im

RU – eingesetzt werden. Einmal klingt ein methodischer Zugang im EU an, wenn von einer Kultur des ethischen Fragens die Rede ist. Möglicherweise ist die Leerstelle der Fragestellung geschuldet, die nicht explizit den Terminus *Methode* beinhaltet: ‚Wo liegen für dich Gemeinsamkeiten/Unterschiede der beiden Fächer (behandelte Themen, SuS-Gruppen, Stellung in der Schule etc.)?' Anhand der Antworten wird sichtbar, dass sich die Befragten hauptsächlich an den drei in Klammer genannten Themenbereichen orientieren.

Im Bereich der Kooperationen ist ein Großteil der Lehrpersonen überzeugt, dass eine Zusammenarbeit angestrebt werden soll. Nicht nur Schüler*innen können wesentlich von einer (punktuellen) Kooperation der Fächer Religion und Ethik profitieren, sondern auch Lehrpersonen. Im positiven Fall werden dann zusätzlich Lerneffekte und geforderte Kompetenzen besser gefördert wie im Fall der Wertevermittlung, die in beiden Fächern ein Anliegen darstellt. Als wesentlicher Faktor für eine gelingende Kooperation werden vor allem beim Teamteaching die Lehrer*innen-Persönlichkeiten gesehen.[24] Von einer Zusammenarbeit wird erwartet, dass sie nicht nur dem Abbau von Vorurteilen (Indoktrination) dem RU gegenüber dienlich ist, sondern auch einem Vorbeugen des gegeneinander Ausgespielt-Werdens. „Meine Kolleginnen, die nicht auch Religion unterrichten, arbeiten gern mit den Religionslehrer:innen zusammen. Wir schätzen und respektieren uns sehr – ethische Richtlinien stammen aus den Religionen, die Fächer haben eindeutig viel miteinander zu tun!" (E)

24 Dies hat sich bereits in der interkonfessionellen Zusammenarbeit als wichtiger Faktor erwiesen und ist auch im fächerübergreifenden Unterricht ein Thema.

Katja Boehme / Hans-Bernhard Petermann

Mehrperspektivität durch fächer-kooperierenden Unterricht

Interreligiöses Begegnungslernen zwischen Schülerinnen und Schülern der Fächer des Religions- und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts

Die Autor*innen

Prof.in Dr.in Katja Boehme, Professorin für Katholische Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Leiterin der Zusatzqualifikation Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen und Projektkoordinatorin des Erasmus+Projekts Sharing Worldviews: Learning in Encounter for common Values.

Prof.in Dr.in Katja Boehme
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Philosophie und Theologie
Keplerstraße 87
D-69120 Heidelberg
e-mail: boehme@ph-heidelberg.de

Dr. Hans-Bernhard Petermann, AOR a.D. an der Pädaogogischen Hochschule Heidelberg, Abtlg. Philosophie/Ethik, https://hb-petermann.de

Dr. Hans-Bernhard Petermann
AOR a.D., ehem.Pädagogische Hochschule Heidelberg
Häusserstraße 28
D-69120 Heidelberg
e-mail: hbpetermann@web.de

Katja Boehme / Hans-Bernhard Petermann: Mehrperspektivität durch fächerkooperierenden Unterricht. Interreligiöses Begegnungslernen zwischen Schülerinnen und Schülern der Fächer des Religions- und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts
ÖRF 30 (2022) 1, 202–217 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.12

Katja Boehme / Hans-Bernhard Petermann

Mehrperspektivität durch fächer-kooperierenden Unterricht

Interreligiöses Begegnungslernen zwischen Schülerinnen und Schülern der Fächer des Religions- und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts

Abstract

Interreligiöses Begegnungslernen (IRBL) in Kooperation der Schul- und Studienfächer der Theologien bzw. des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts und der Philosophie/Ethik wird im Raum Heidelberg und in Wien in Schulprojekten durchgeführt und seit 2007/08 in der Lehrkräfteausbildung der KPH Wien/Krems und seit 2011 an der PH Heidelberg (dort in Kooperation mit anderen Lehrkräfteausbildungsstätten) angeboten. Vorliegender Beitrag orientiert über bildungskonzeptionelle Rahmenbedingungen und Herausforderungen einer Kooperation zwischen den Schulfächern des Religions- und Ethikunterrichts wie auch konkret über Organisation und Themen des IRBL auf dem Hintergrund erprobter und evaluierter Projekte in Schule und Hochschule aus dem Raum Heidelberg.

Schlagworte

Interreligiosität – Interdisziplinarität – Begegnungslernen – Projektunterricht – Mehrperspektivität

CC BY NC

Katja Boehme / Hans-Bernhard Petermann

Multiperspectivity through the cooperation of subjects

Sharing Worldviews by learning in encounter between pupils of the subjects of Religious Education and Ethics

Abstract

Interreligious Learning in encounter (IRBL) through cooperation between the subjects of the theologies (or confession-oriented subjects of religious education) and philosophy/ethics in school and university is carried out in school projects in the Heidelberg region and in Vienna and has been offered as an additional qualification in teacher training since 2007/08 at KPH Vienna/Krems and since 2011 at the University of Education in Heidelberg. This article provides an orientation on the educational conceptual framework and challenges of cooperation between the school subjects of religion and ethics and specifically on the organization and topics of the IRBL against the background of practiced and evaluated projects in schools and universities.

Keywords
interreligiousness – interdisciplinarity – encounter learning – project teaching – multi-perspectivity – sharing worldviews

Katja Boehme / Hans-Bernhard Petermann: Mehrperspektivität durch fächerkooperierenden Unterricht. Interreligiöses Begegnungslernen zwischen Schülerinnen und Schülern der Fächer des Religions- und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts
ÖRF 30 (2022) 1, 202–217 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.12

1. Multiperspektivität in der Schule einer pluralen Gesellschaft

Die moderne Schule zeichnet es in besonderer Weise aus, dass Heranwachsenden Mehrperspektivität auf die Welt vermittelt wird.[1] Mit der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist eine der zentralen interkulturellen Kompetenzen angesprochen, für die die gesamte Schule und alle Unterrichtsfächer verantwortlich sind. Perspektivenwechsel ist aber ebenso wie die in einer pluralen Schule und Gesellschaft erforderliche Ambiguitätstoleranz eine Kompetenz, die besonders dort gefordert ist, wo mit den Schüler*innen unterschiedliche Weltsichten aufeinandertreffen, seien diese religiös oder säkular begründet.

Allein aus diesen Gründen liegt es nahe, Heranwachsenden bereits in der Schule Möglichkeiten der didaktisch begleiteten Begegnung und des Austauschs von unterschiedlichen Weltsichten zu vermitteln. Mit der Einführung des Ethikunterrichts (EthU) in Österreich bietet sich dazu eine besondere Chance, denn insbesondere in den Schulfächern des Religionsunterrichts (RU) und des EthU werden existenzielle und grundlegende Themen behandelt. Kooperieren diese Unterrichtsfächer ein- oder zweimal im Schuljahr in einem fächerübergreifenden Projekt, können Heranwachsende durch das didaktisch angeleitete Begegnungslernen die unterschiedlichen Perspektiven ihrer Fächer sowie ihre individuellen Weltsichten untereinander ins Gespräch bringen und reflektieren. Auf diese Weise können sich Schüler*innen Perspektivenwechsel und Mehrperspektivität aneignen. Um diese Mehrperspektivität auf religiöse und säkulare Weltsichten in der modernen, pluralen öffentlichen Schule weiterhin anbieten zu können, wäre es wichtig, die Vielfalt der Fächer des RU, wie sie in Österreich möglich ist, nicht zu verringern, sondern vom Alevitischen RU bis zum Unterricht der Zeugen Jehovas, also von A bis Z, zu ermöglichen und je nach lokalen Angeboten an der Schule jeweils miteinander unter Einschluss des EthU ins Gespräch zu bringen.

Aber wie kann diese Chance, Heranwachsenden die Möglichkeit zu geben, sich durch Kompetenzen der Mehrperspektivität und des Perspektivenwechsels auf ihre persönliche und berufliche Zukunft in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft vorzubereiten, konzeptionell und organisatorisch in der Schule umgesetzt werden?

1 Schule soll Kindern und Jugendlichen – so der Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert – eine Vielfalt von Zugängen zu „unterschiedlichen Modi der Welterfahrung“ und „unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens“ bieten. Diese Vielfalt der unterschiedlichen Weltzugänge wird durch die verschiedenen Unterrichtsfächer ermöglicht, womit die „Grundstruktur des Bildungsprogramms“ auf Mehrperspektivität und entsprechenden Fähigkeiten beruhen, die Perspektiven wechseln zu können; vgl. Baumert, Jürgen: Transparenz und Verantwortung, in: Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft, Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003, 213–228.

2. Modelle der Zusammenarbeit zwischen Religions- und Ethik- bzw. Philosophie-Unterricht

2.1 Modelle der Kooperation in Diskussion

Zunächst seien in Kürze Modelle genannt[2], die unseres Erachtens nicht infrage kommen, weil sie letztlich die Bildungsaufgabe beider Fächer unterminieren:

(A) Unterstellt man den Fächern des RU und des EthU sehr grundsätzliche konzeptionelle und inhaltliche Unterschiede, könnte man für eine bleibende Indifferenz des einen gegenüber dem jeweils anderen plädieren. Allerdings wäre bei einer solchen eher exklusivistischen Beziehung der Fächer Kooperation entweder von vornherein gar nicht vorgesehen oder würde sich bestenfalls auf unverfängliche, das je eigene Sinnzentrum eines Fachs nicht tangierende Themen beschränken. Eine kritische Auseinandersetzung sowohl mit elementar Anderem wie auch mit Eigenem bliebe dabei außen vor.

(B) So wie das Extrem hermetisch gegeneinander abgeschlossener Fächer bildungspolitisch nicht mehr haltbar ist, so stellt sich – zumindest in Deutschland – auch für das andere Extrem eines alle Schüler*innen verpflichtenden staatlichen EthU die Frage, ob er nicht ebenso bildungspolitisch ein Rückschritt bedeutet, weil er allein dem Staat zuschreibt, seinen Bürger*innen Werte zu vermitteln. Darüber hinaus ist es fraglich, ob mit einem EthU, von dem sich keine Schüler*in mehr abmelden kann, ein kooperatives Begegnungslernen mit einem freiwillig angebotenen Unterrichtsfach Religion möglich wäre. Eine Kooperation und Anerkennung der Fächer auf Augenhöhe wäre dies jedenfalls nicht, und ein ernsthaft auf Verständigung angelegtes Begegnungslernen wäre allenfalls selten in freiwilligen Projekten möglich.[3]

(C) Ähnliche Probleme lädt sich das umgekehrt ausgerichtete sog. Hamburger Modell eines ‚RUs für alle'[4] auf: Als Unterricht in Religion schließt es faktisch alle weiteren philosophischen Themen aus und darum in einem Selbstwiderspruch auch die Nichtreligiösen, die ab der achten Klassenstufe i.d.R. das Alternativfach Philosophie wählen.[5] Und auch für die erste bis siebte Klasse

2 Vgl. die ausführliche Darstellung möglicher Kooperationsmodelle in: Boehme, Katja: Kooperationen, interreligiös, in: Lindner, Heike / Zimmermann, Mirjam (Hg.): WiReLex, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft 2021, in: https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200875/ [abgerufen am 26.03.2022].

3 Das Berliner Schulgesetz sieht eine solche Kooperation vor!

4 Vgl. Bauer, Jochen: RU für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer [1]2019.

5 Die Pädagogin Barbara Asbrand hatte schon im Jahr 2000 kritisiert, „dass die starke Präsenz der religiösen Kinder im RU außerdem zur Desintegration der nicht religiös sozialisierten Kinder führen kann". Asbrand, Barbara: Zusammen leben und lernen im RU. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen RUs im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M.: IKO – Vlg. f. Interkulturelle Kommunikation 2000, 176.

bleibt in diesem Konzept offen, welches Verständnis von Religion hier als mögliches Bildungsziel in Ansatz gebracht wird, ob es bei einem letztlich indifferenten Austausch von Informationen und Daten bleibt, oder ob und wie und mit wem es zu einer kritischen Auseinandersetzung kommen soll. Entsprechend gibt es auch berechtigte Einwände, auch seitens der Philosophie-/Ethik-Lehrer*innen-Verbände.[6]

Mehrperspektivität und Perspektivenwechsel wäre jedoch möglich in einem Modell eines für alle Schüler*innen einer Klasse gemeinsamen Philosophieunterrichts, der, um der (z. B. in Deutschland verfassungsmäßig verbrieften) Konfessionalität zu genügen, zu religionsphilosophischen und religionskundlichen Themen projektorientiert arbeitet durch Aufteilung in konfessionell perspektivierte Kleingruppen.[7] Allerdings gilt es hierbei die Gefahr einer zunehmenden Auflösung und Zurücksetzung des bekenntnisorientierten RU zu bedenken.

Sollen aber sowohl die Perspektiven und Weltzugänge der verschiedenen Fächer des RU als auch des EthU miteinander ins Gespräch gebracht werden, um die Pluralität der Gesellschaft abzubilden und um bei Schüler*innen Mehrperspektivität anzubahnen, böte ein fächerkooperierendes Modell eine Lösung. Durch ein im Schuljahr zeitlich begrenztes Projekt der Fächerkooperation wäre ein Begegnungslernen von Schüler*innen aus den verschiedenen vor Ort an einer Schule vorhandenen Fächern der religiösen und philosophischen Bildung möglich. Zugleich böte ein solches fächerkooperierendes Projekt allen Fächern den Vorteil, ihr eigenes Fachprofil auf allen inhaltlichen und didaktischen Ebenen zu bewahren, ja, ihr Fachprofil als Mehrwert in die Fächerkooperation einzubringen.

2.2 Fächerkooperierendes Begegnungslernen in Hospitality

Als grundlegendes Modell der Beziehungsgestaltung zwischen den Fächern der religiösen und philosophischen Bildung eignet sich ein Paradigma, das in allen Kulturen und Religionen zu finden ist: die Gastfreundschaft.[8] Als zeitliche und räumliche Befristung, als ritualisierte Begegnungsform, als Möglichkeit, den eigenen Raum und das Eigene individuell-freiheitlich gestalten und präsentieren

6 Das ist angesichts von für Hamburg über 50 % konfessionslose Kinder und Jugendliche kein gering zu achtender Einwand; vgl. dazu u.a. die diversen Stellungnahmen der GEW Hamburg, in: hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg, 12/2020, 38–39, und 3–4/2021, 32–46 [https://www.gew-hamburg.de/veroeffentlichungen/hlz-mitgliederzeitung].

7 Petermann, der für dieses Modell votiert, nennt dafür als ein wichtiges Ziel die ‚Konfessionabilität' solcher Projekte, also die Orientierung zu je persönlicher konfessioneller Positionierung; vgl. dazu den Beitrag Hans-Bernhard Petermann im vorliegenden ÖRF-Heft sowie Petermann, Hans-Bernhard: Religion zur Erfahrung bringen. Bausteine einer Didaktik des Religiösen, Heidelberg: Helios 2003, 430–455. Gegen die Auflösung von konfessionellem RU spricht sich dieses Modell insofern aus, als der konfessionelle RU sich auf spezifisch religiöse Themen konzentrieren und viele allgemein anthropologisch, moralisch, lebensweltliche Themen dem Philosophieunterricht in der Klassengemeinschaft überlassen sollte.

8 Zur Gastfreundschaft als Beziehungsgestaltung vgl. Bernhardt, Reinhold: Inter-Religio. Das Christentum in Beziehung zu anderen Religionen, Zürich: Theologischer Verlag 2019, 223–266.

zu können, bietet die Gastfreundschaft als didaktisch ausformuliertes Paradigma den für Begegnung unter Schüler*innen notwendigen *safe space,* sich möglichst diskriminationsfrei über ihre verschiedenen Weltsichten und die ihrer Unterrichtsfächer themenzentriert austauschen zu können.

Mit einer didaktischen Gestaltung von Räumen der Gastfreundschaft kann schon entwicklungspsychologisch angemessen in der Grundschule begonnen werden. In höheren Altersstufen wird Gastfreundschaft als sprachliche Gastfreundschaft (Ricoeur: *hospitalité langagière*)[9] realisiert.

Doch ein didaktisches Begegnungskonzept, das auf Augenhöhe stattfinden soll, macht es erforderlich, dass mögliche Asymmetrien zwischen den Gesprächspartner*innen, die z.B. zwischen Gast und Gastgeber gegeben wären, weitestgehend vermieden werden. Gastfreundschaft kann somit nur dann als didaktisches Konzept der *Hospitality* gelten, wenn Asymmetrie durch Reziprozität aufgehoben wird, jede/r Teilnehmende also die Rolle des Gastes wie auch der Gastgeber*in übernimmt.

Jedoch gilt es, sich bei der Durchführung von Fächerkooperationen der Fächer der religiösen und philosophischen Bildung weiterer Asymmetrien und Herausforderungen bewusst zu sein.

3. Herausforderungen in der Zusammenarbeit zwischen Religions- und Ethik- bzw. Philosophie-Unterricht

3.1 Inkommensurabilität der Fächer Religion und Ethik

Eine erste zentrale Herausforderung der Fächerkooperation besteht darin, dass RU und EthU wissenschaftlich unterschiedlich verortet sind: Hier ist die Theologie die Leitdisziplin, dort ist es die Philosophie. Beide Disziplinen verhandeln aber nicht, wie oft im alltäglichen Bewusstsein oder seitens der Bildungspolitik unterstellt, die gleichen Fragen in unterschiedlicher Verortung, nämlich hier des Glaubens, dort der Vernunft oder des Wissens.[10] Vielmehr ist das spezifische Thema der Theologie eine Verständigung und Reflexion über die Rede von Gott und über die Grundlagen und Elemente des Glaubens; die Philosophie hingegen hat gar kein besonderes Thema, auch nicht die sog. ‚großen' Fragen, sondern ihr Thema ist die sehr grundsätzliche Frage ‚Was ist das eigentlich?' zu allen mögli-

9 Vgl. Ricœur, Paul: Sur la traduction, Paris: Les Belles Lettres [2]2016, 11.

10 Das ist eine, wenn sie nicht begrifflich erläutert wird, zumindest problematische Entgegensetzung, wie sie z.B. Nipkow in seinem Plädoyer für einen Fächerverbund vornimmt, vgl. Evangelische Kirche in Deutschland: Identität und Verständigung, Gütersloh: Vlg.-Haus 1994, tendenziell auch Habermas, Jürgen: Auch eine Geschichte der Philosophie, Berlin: Suhrkamp 2019.

chen Gegenständen, so unter vielen anderen wie Recht, Moral, Wissenschaft, Kunst auch zum Thema Religion. Besonders wichtig wird dieser disziplinäre Unterschied zu Fragen der Moral: Während die Philosophie als Moralphilosophie grundsätzlich danach fragt, was denn eigentlich Moral ist, von daher auch wie wir sie begründen können und warum wir moralisch handeln sollten, erläutert die Moral-Theologie stets ein bestimmtes auf Glaubensgrundlagen fundiertes von Gläubigen zu befolgendes Set von Werten und Normen.[11] Philosophie ist insofern im Unterschied zur Theologie eine Disziplin, die auf einer nach Gründen fragenden Ebene das Denken überhaupt bedenkt. Das meint keineswegs Überlegenheit gegenüber anderen Wissenschaften, stellt aber kritisch die prinzipielle Frage nach Wissenschaftlichkeit, der sich alle Wissenschaften stellen müssen, auch die Theologie.[12] In diesem, aber auch nur in diesem Sinn, ist Philosophie bekenntnisneutral (in Bezug auf Religion nicht zu verwechseln mit rein deskriptiver Religionswissenschaft!). Theologie hingegen muss von ihrem Selbstverständnis her bekenntnisorientiert sein (sonst geht sie, etwa in interkulturellen oder historischen Perspektiven, über in Religionswissenschaft oder als Theorie von Theologie in Religionsphilosophie). Die Schulfächer EthU als philosophisches Fach und RU sind von dieser Inkommensurabilität beider Wissenschaften nicht zu lösen, es sei denn sie betreiben, wie nicht selten im RU üblich, im Vergessen ihres eigentlichen Themas rein lebensweltlich-anthropologisch ausgerichtetes Allotria oder im EthU im Vergessen des philosophischen Anspruchs psychosozial dimensionierte Lebenskunde.[13]

11 Das schließt nicht aus, dass auch Traditionen religiöser Moral eine philosophische Reflexion ihrer Moral enthalten können, also Ethik. Vgl. dazu Petermann, Hans-Bernhard: Religiöse Moral und theologische Ethik. Zum Problem moralischer Orientierung durch Religion, in: Hailer, Martin / Petermann, Hans-Bernhard / Stettberger, Herbert (Hg.): Bildung – Religion –Säkularität, Heidelberg: Mattes 2013, 201–222. – Umgekehrt aber ist es, auch wenn Philosoph*innen für eine bestimmte moralische Vorstellung votieren, definitiv nicht Inhalt der Philosophie, bestimmte moralische Normen affirmativ zu vermitteln. Der sog. normativen Ethik genau diese Absicht zu unterstellen (so Ohly, Lukas: Die absurde Alternative von Ethik- und RU. Ein logisch-ethischer Kommentar, in: Theo-Web 16/2 (2017) 260–274) unterschlägt, dass jede Ethik (als Philosophie), will sie nicht leer bleiben, uns Menschen auch existenziell in unserer Lebensführung beanspruchen muss, deswegen aber nicht selbst gutes oder gelingendes Leben ist. In diesem Zusammenhang sollte auch der Name ‚Ethik' für das neue Pflichtfach kritisch geprüft werden: In philosophischer Perspektive ist Ethik als Philosophie der Moral lediglich ein philosophisches Gebiet unter vielen. Alle wichtigen Philosophiedidaktiker*innen votieren daher eher für einen Namen wie ‚Praktische Philosophie' (so in NRW), sind sich aber darin einig, dass selbstverständlich auch für die ‚Ethik' genannten Fächer die Philosophie Leitdisziplin ist, nicht aber Sozial- oder Kulturwissenschaften, warum das Fach (im philosophischen Sinn) auch ‚Ethik' und nicht ‚Moral' heißt.

12 In diesem auf Aristoteles und auch Kant bezogenen Sinn ist Philosophie als Metaphysik zu verstehen und kann daher auch gegenüber anderen Wissenschaften als eine Art Metadisziplin verstanden werden.

13 Vgl. dazu als Kritik auch an aktuellen Bildungsplänen bspw. Kirschner, Anne / Petermann, Hans Bernhard: Zur ‚Philosophie' einer Ethik ohne Philosophie. Kritische Rückfragen an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016, in: Pädagogische Korrespondenz 56 (2017), 37–63.

3.2 Problemorientierte Themenbearbeitung

Die Schulfächer des RU und des EthU haben trotz ihrer Inkommensurabilität nicht nur in lebensweltlichen Themenfeldern[14], sondern auch konzeptionell Berührungspunkte. Das ist vor allem die Problemorientierung, eine nicht nur äußere Verhandlungstechnik, sondern eine (im Sinne Hegels) einen Inhalt zuinnerst bestimmende Methode. Für die Philosophie ist es elementar, interessiert, mit voller Aufmerksamkeit für jeden möglichen Denk-Gegenstand diesen und unseren Bezug zu ihm kritisch zu reflektieren, um ihn zu verstehen und bewusst mit bzw. in ihm leben zu können. Für RU gilt dieser Anspruch der kritischen wie auch lebensorientierenden Auseinandersetzung und Verständigung gleichermaßen, da RU in der Schule eben nicht als Gemeindekatechese misszuverstehen ist. Wie die Philosophie als Denken des Denkens (Aristoteles und Hegel) ihren eigenen denkenden Zugriff auf etwas zugleich kritisch reflektieren muss, so tun dies auch die Theologien hinsichtlich ihrer jeweiligen bekenntnismäßigen Orientierungen. RU hat in dieser Fähigkeit kritischer Reflexion und Sinnorientierung auf die Philosophie zurückzugreifen, EthU umgekehrt von der Religion die existenzielle Wahrheit eines bekenntnisgebundenen Bezugs auf letzten Sinn hin ernst zu nehmen.

3.3 Demografische Situation

Eine Asymmetrie würde auch vorliegen, wenn das fächerkooperierende Konzept als interreligiöser Dialog missverstanden werden würde. Interreligiösen Dialog auf die Schule zu übertragen, müsste entsprechend religiös beheimatete Schüler*innen voraussetzen, zumindest mehrheitlich. Doch das geht an der Realität in den meisten Schulen auch Österreichs vorbei, vor allem, wenn nicht nur der Austausch zwischen unterschiedlichen RU-Fächern das Ziel ist, sondern der zwischen diesen und dem EthU, zumal im EthU nicht vor allem Andersgläubige sitzen, sondern Nichtreligiöse, abgesehen davon, dass unterschiedliche Weltsichten oder Perspektiven auf die Welt der Schüler*innen nicht identisch sind mit ihren unterschiedlichen religiösen Identifikationen.

Zu bedenken ist hier, dass vorrangiger Grund der Einführung von ‚Ethik' als Pflichtfach an österreichischen Schulen wie in Deutschland vor gut 50 Jahren nicht bestimmte inhaltliche Überlegungen waren, sondern schlicht veränderte *demografische Verhältnisse*. In Deutschland gehören aktuell gerade noch 50 % der Bevölkerung den beiden großen christlichen Konfessionen an, die größte

14 Für den RU hat das als Korrelationsprinzip in unübertroffener Weise bereits 1974 die Synode der deutschen Bistümer formuliert: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Lichte des Glaubens verstehbar werden." Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Der Religionsunterricht in der Schule, Bonn 1974, Abschnitt 2.4.2.

Gruppe sind hier inzwischen die sog. Nichtreligiösen[15] mit gut einem Drittel der Bevölkerung. Bei Jugendlichen sind es deutlich mehr. Zudem identifizieren sich laut innerreligiösen Erhebungen kaum mehr als 25 % der Mitglieder einer bestimmten Religion oder Konfession in ihrem alltäglichen Leben mit Grundlagen, Werten und vor allem nicht mehr mit den Normen ihres Bekenntnisses.[16] In Österreich sind die Zahlen noch nicht ganz so extrem, doch zählen auch hier die Nichtreligiösen etwa ein Viertel der Bevölkerung. Und obwohl die katholische Kirche nach wie vor die mit Abstand größte religiöse Gruppe ist mit knapp 5 Millionen Mitgliedern[17], also mehr als 70 % der Bevölkerung, empfinden sich lt. einer Erhebung von 2019 nur noch knapp 32 % der Jugendlichen der katholischen Kirche zugehörig, gut 33 % fühlen sich als ‚religionsdistanziert'.[18] Da kann es nicht verwundern, dass in den AHS-Schulen Wiens bereits 45 % der Schüler*innen den EthU besuchen und nicht mehr den RU.[19] Auch in Österreich hat die Einführung des EthU mithin vorrangig die Aufgabe, Schüler*innen, die (mit deutlich zunehmender Tendenz) nicht den RU besuchen, ein verpflichtendes Ersatz- bzw. Alternativfach anzubieten.

3.4 Interreligiöses Lernen als Anforderung an Lehrkräfte

Zu bedenken ist auch, dass Konzepte eines schulischen Begegnungslernens, die von der Idee des interreligiösen Dialogs getragen wären, die beteiligten Lehrkräfte vor hohe Erwartungen stellen würden: Sie müssten nicht nur Grundkenntnisse zu den wichtigen Weltreligionen haben, sondern darin auch religionswissenschaftlich allgemeine Topoi und Rituale ausmachen, zudem dabei die jeweilige religiöse Frage bzw. den spezifisch religiösen Charakter verstehen, also religionsphilosophisch einordnen können, weiterhin Religion mit lebensweltlicher Orientierung, Moral und Sinn in Verbindung bringen können, auch Religion von anderen Lebens-Modi (vor allem Moral, auch Kultur, auch Wissenschaft, ebenso Alltag usw.) unterscheiden können.

15 Unter ‚Nichtreligiöse' verstehen die einschlägigen Statistiken diejenigen Menschen, die offiziell nicht als Mitglieder von Religionsgemeinschaften gelten oder eingetragen sind.

16 Vgl. Religionsmonitore der Bertelsmann-Stiftung, in: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/religionsmonitor/; vgl. zudem die laufenden Erhebungen des Statistischen Bundesamtes.

17 Vgl. Statista GmbH Hamburg: Anzahl der Gläubigen von Religionen in Österreich im Zeitraum 2012 bis 2020, in:https://de.statista.com/statistik/daten/studie/304874/umfrage/mitglieder-in-religionsgemeinschaften-in-oesterreich/ [abgerufen am 10.01.2022].

18 Vgl. Statista GmbH Hamburg: Welcher Religion fühlst du dich zugehörig?, in: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/996385/umfrage/religionszugehoerigkeit-bei-jugendlichen-in-oesterreich/ [abgerufen am 10.01.2022].

19 Vgl. Vienna.AT-Vienna Online: Wiener Schüler wählen am häufigsten Ethik, in: https://www.vienna.at/wiener-schueler-waehlen-am-haeufigsten-ethikunterricht/7196337 [abgerufen am 10.01.2022].

Im Unterschied zu solchen Anforderungen, denen selbst Lehrkräfte mit einem religionspädagogischen Studium kaum entsprechen könnten, erwartet das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens (IRBL) zunächst nur die Offenheit und methodisch-didaktische Kenntnisse für Kooperationen.[20] Denn durch die Durchführung fächerkooperierenden Arbeitens in ihrer eigenen Schule eignen sich Lehrkräfte im Sinne eines *lifelong learning* diejenigen Kompetenzen *by doing* an, die sie benötigen, um Schüler*innen zu einem wertschätzenden Umgang miteinander zu befähigen. Mit der einfachen Durchführung des vierphasigen Konzepts (s.u.) des Interreligiösen Begegnungslernens (IRBL) lernen sie die lebensweltliche Orientierung ihrer pluralen Schüler*innenschaft und über Gespräche mit ihren Kolleg*innen nicht nur Inhalte anderer Religionen und Weltsichten, sondern auch die unterschiedlichen fachlichen und didaktischen Zugänge der anderen Fächer der RU und des EthU kennen. Durch solche fächerverbindenden Kooperationen mit themenzentriertem Austausch mit Studierenden anderer Fächer nehmen angehende Lehrkräfte bereits während ihres Studiums wahr, dass von ihnen ein hohes Maß von persönlicher Authentizität zu ihrem Unterrichtsfach erwartet wird, da es in ihren Schulfächern in eminenter Weise und vorrangig um ein Verstehen-Lernen geht, weit über bloßes Kennenlernen hinaus. Das macht RU wie auch EthU zu besonders anspruchsvollen Unterrichtsfächern.

3.5 Namensgebung der Kooperation

Ein fächerkooperierendes Begegnungslernen versteht sich als ein Konzept, in welchem die Teilnehmenden Inhalte aus ihren unterschiedlichen individuellen und kollektiven, religiösen und säkularen, theologischen und philosophischen Perspektiven themenzentriert ins Gespräch bringen, im Bewusstsein, dass diese Perspektiven inkommensurabel sein können. Ein solches teilnehmer*innenorientiertes Konzept definiert sich daher über den Austausch verschiedener Weltsichten im Sinne eines *Sharing Worldviews*.[21]

In einem solchen Begegnungslernen kann Austausch zu einem sich gegenseitig, d.h. die anderen wie sich selbst ernst nehmenden und kritisch prüfenden Dialog darüber werden, um was es eigentlich bei existenziellen Themen geht. Persönli-

20 Die Namensgebung ‚Interreligiöses Begegnungslernen' für die Kooperation zwischen RU und EthU bezieht sich qua definitionem nicht auf die Teilnehmenden, sondern auf das zu verhandelnde Thema. Vgl. Boehme, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen 2019, in: https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343/ [abgerufen am 10.01.2022], 5. Vgl. zur Diskussion: Willems, Joachim: Interreligiöse Bildung - Und wo bleiben die Konfessionslosen?, in: ders.: Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, Bielefeld: Transcript [1]2020 (= Pädagogik), 387–402, 388.

21 Vgl. ebd.; im Rahmen des Erasmus-Projekts *Sharing Worldviews: Learning in Encounter for common Values* wird die Zusatzqualifikation IRBL an der PH Heidelberg zurzeit international und digital erweitert (vgl. ab September 2022: www.sharing-worldviews.eu).

che Überzeugungen, ob religiös oder nicht, dürfen gleichwohl nicht außer Acht gelassen werden, bilden vielmehr eine unverzichtbare Basis für Begegnung; aber sie sind nicht ihr direktes Ziel. Für die Philosophie ist es von ihrem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis her klar, dass Philosophie keine Religion und auch keine Weltanschauung ist und deswegen auch keine bestimmten weltanschaulichen Positionen zu vertreten hat.[22] Aber auch für die sich als religiös fühlenden Teilnehmenden gilt es im schulischen Kontext zu lernen, dass sie (zwar nicht in ihrem bekenntnisorientierten RU, aber) im sonstigen schulischen Kontext Bekenntnisneutralität zu wahren haben. Das schließt auch ein, dass Bekenntnisneutralität die im jeweiligen Bekenntnis gelebte Traditionen stets herausfordern, „zu fragen und sich in Frage stellen zu lassen" und nicht schlicht übernommen und eingeübt werden, sondern „zu verantwortlichem Denken und Verhalten" ermutigen sollen.[23] Begegnungslernen hat daher ebenso die Aufgabe, dass unter der Berücksichtigung der Religionsfreiheit Religion in der Schule thematisiert werden kann und sollte.[24]

Ein didaktisches Konzept, das diesen genannten Herausforderungen begegnen kann, wäre ein fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen, wie es unter dem Paradigma der Hospitality im Raum Freiburg und Heidelberg seit dem Schuljahr 2002/03 und in Wien in Schulprojekten erprobt und weiterentwickelt wurde. Interreligiöses Begegnungslernen der Studienfächer der Theologien wird seit 2007/08 an der KPH Wien/Krems durchgeführt, und die Kooperation mit dem Studienfach Philosophie/Ethik ist in Heidelberg seit 2013 in der Lehrkräfteausbildung als Zusatzqualifikation implementiert[25], wo es inzwischen hochschulübergreifend im Rahmen des Erasmusprojekts ‚Sharing Worldviews: Learning in Encounter for common Values' digital und international erweitert wird.

22 Vgl. zur Begründung Petermann, Hans-Bernhard: Philosophie, philosophische Bildung, in: Linder, Heike / Zimmermann, Mirjam (Hg.): WiReLex, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft 2017, in: https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100321/ [abgerufen am 26.03.2022].

23 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz [Anm. 14], Abschn. 2.3.2; 2.5.1.

24 Vgl. dazu den Beitrag von Hans-Bernhard Petermann im gleichen ÖRF-Heft.

25 Vgl. zu Schulprojekten in Deutschland: vgl. Boehme, Katja: Das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens in Schule und Hochschule, in: Espelage, Christian / Mohagheghi, Hamideh / Schober, Michael (Hg.): Interreligiöse Öffnung durch Begegnung. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs, Hildesheim: Olms 2021, 219–236, 230, in: https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1197 [abgerufen am 10.01.2022] und in Wien: Garcia Sobreira-Majer, Alfred: Religionen und Ethik im Dialog. Der besondere Charme Interreligiösen Lernens durch Begegnung, in: Das Wort 73/2 (2019) 10–13. Vgl. für die Lehrkräfteausbildung: Boehme, Katja: Interreligiöses Lernen in Begegnung. Zum Konzept einer fakultativen Zusatzqualifikation für Theologie- und Ethikstudierende an der PH Heidelberg, in: Krobath, Thomas / Lindner, Doris / Petschnigg, Edith (Hg.): Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt? Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit, Berlin / Münster: Lit Verlag 2019, 287–306; Boehme, Katja / Krobath, Thomas: Interreligiöses Begegnungslernen in der Ausbildung von Religionslehrkräften in Heidelberg und Wien, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72/2 (2020) 181–191.

4. Das Heidelberger Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens

4.1 Organisation des fächerkooperierenden Begegnungslernens

Ebenso wie in der Schule wird auch in der Lehrkräfteausbildung das Konzept der *Hospitality* in vier Phasen durchgeführt, wobei sich die Zusammensetzung der kooperierenden Fächer nach dem Angebot der Schule bzw. Hochschule richtet:

Zunächst geht das Konzept davon aus, dass die beteiligten Fächer sich auf ein gemeinsames Thema einigen, das in einer *ersten Phase des Konzepts* im zeitlichen Rahmen etwa einer Unterrichtseinheit oder eines Semesters in den getrennten (Studien-)Fächern behandelt wird. In dieser ersten Phase eignen sich die Teilnehmenden (aus Schule oder Hochschule) ein begrenztes Thema aus der Perspektive ihres Unterrichts- bzw. Studienfachs an und bereiten entweder einen Raum gastfreundschaftlich vor oder gestalten eine Station, an der sie das Ihrige präsentieren können. Für den gemeinsamen Studien- oder Projekttag, an dem die beiden Phasen der Präsentation (*zweite Phase*) und des Austauschs (*dritte Phase*) stattfinden, empfiehlt es sich, die Teilnehmenden aus den kooperierenden (Studien-)Fächern in kleine gemischte Gesprächsgruppen einzuteilen. Diese ziehen dann in zeitlich festgelegten Zeitspannen von Raum zu Raum oder Station zu Station, die sie jeweils sozusagen als Gastgeber vorbereitet hatten. Die jeweiligen Gastgeber präsentieren die jeweils eigene Station / den eigenen Raum, indem sie dort das vereinbarte Thema aus der Perspektive ihres (Studien-)Fachs vorstellen (*zweite Phase*) und dort anschließend zum Austausch (*dritte Phase*) einladen. Eine solche kooperative dialogische Erschließung ermöglicht „allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene Perspektive als begrenzte zu erkennen, aus der Perspektive anderer sehen zu lernen und neue Perspektiven dazuzugewinnen,“[26] womit Perspektivenübernahme als „didaktisches Grundprinzip des RUs“[27] erprobt und eingeübt wird.

Indem sich die Teilnehmenden gegenseitig Einblick in ihr erarbeitetes Thema, dadurch aber auch in ihr eigenes Fühlen und Denken ermöglichen, realisieren sie einen subjektorientierten Austausch, der von den Teilnehmenden selbst – und nicht etwa durch eingeladene Vertreter*innen einer Religion – umgesetzt wird. Selbst bei unterschiedlichen Gruppengrößen (die in der Regel die soziodemografische Situation widerspiegeln) wird Gleichrangigkeit verwirklicht, weil keine*r nur Gast oder nur Gastgeber*in ist, sondern jede*r zugleich beide Rollen über-

26 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen RUs, Bonn 2016, 12.

27 Ebd.

nimmt. Das Konzept bietet so in den kooperierenden Phasen – je nach Altersstufe im Rahmen der entsprechenden entwicklungspsychologischen Möglichkeiten – die Aneignung von Kompetenzen interkultureller und interreligiöser Kommunikationsfähigkeit, wie z.B. Empathiefähigkeit, Perspektivenwechsel, Gesprächsvariabilität und Ambiguitätstoleranz.

Wesentlich für dieses Konzept des IRBL ist aber auch die *vierte Phase* der abschließenden *Reflexion* in der ursprünglichen Lern- oder Seminargruppe, die in den getrennten Fächern stattfindet. Hier werden selbstreflexive Kompetenzen angebahnt, indem die Reflexion über den erlebten Austausch und die Vergegenwärtigung des Eigenen in Beziehung gebracht werden, die zu einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit existenziellen Grundfragen und zum eigenen Sozialverhalten führen kann.

Abb 1.[28]

28 Abb. erstellt durch Presse & Kommunikation, PH Heidelberg. Zuerst erschienen in: Boehme, Katja: Interreligiöses Lernen in Begegnung. Zum Konzept einer fakultativen Zusatzqualifikation für Theologie- und Ethikstudierende an der PH Heidelberg, in: Krobath u.a. 2019 [Anm. 25], 287–306, 296.

4.2 Geeignete Themen für die Fächerkooperation

Einerseits in Achtung der Eigenständigkeit der Schulfächer des RU und des EthU wie auch andererseits in Verantwortung hinsichtlich des diese Fächer verbindenden besonderen Bildungsauftrags hat sich das seit 2011 in Heidelberg institutionalisierte IRBL auf Themen konzentriert, die zumeist grundsätzliche anthropologische Fragen zur Erfahrung bringen. Diese betreffen das Themenfeld Religion in grundsätzlicher Hinsicht, wie sie vor allem elementar zu schulischer Bildung gehören, auch was besondere entwicklungspsychologische Voraussetzungen der Schüler*innen angeht.

Im Rahmen der Lehrer*innenbildung betraf das u.a. die Themen *Anthropologie*, *Hermeneutik*, *Eschatologie*, *Heilige Orte* und *Räume*, jeweils in einschlägigen Veröffentlichungen dokumentiert.[29] Besonders interessant in diesem Kontext ist das letzte Projekt vom Frühjahr 2021, weil hierbei neben den bisher beteiligten Institutionen der Pädagogischen Hochschulen in Heidelberg und Karlsruhe sowie der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg auch international die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems und die Aristotle University Thessaloniki, gewonnen werden konnten, sodass viele Studierende und Lehrende der Fächer Jüdische Theologie, Katholische Theologie, Evangelische Theologie, Orthodoxe Theologie, Islamische Theologie, Philosophie, Religionswissenschaft und ihre jeweiligen kollektiven und individuellen Perspektiven beteiligt waren. Hier wurde eine Mehrperspektivität deutlich, die nicht nur besondere heilige Orte einzelner Denominationen erkennen ließ, sondern auch eine grundsätzliche erfahrungsorientierte Erkundung von ‚Raum', ‚Heiligkeit', ‚Sozialität', ‚Alltag', ‚Religiosität' u.a.m.

Einige Projekte fanden auch an Schulen statt in Kooperation zwischen Schüler*innen und Lehramtsstudierenden, z.B. zum Thema *Abraham* (fünfte Klassenstufe), zum Thema *Erwachsenwerden* (siebte Klassenstufe) oder zum Thema *Wer ist der Mensch?* (achte Klassenstufe). Hier wurde gegenüber den eher sachorientierten Zielsetzungen der Hochschulprojekte vor allem die oben skizzierte Gastfreundschaft pädagogisch umgesetzt.[30]

---

29 Vgl. Boehme, Katja (Hg.): „Wer ist der Mensch?". Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren, Berlin: Frank & Timme 2013 (= Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 4); Boehme, Katja (Hg.): Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren. Impulse aus der Hochschuldidaktik, Heidelberg: Mattes Vlg 2015 sowie demnächst Boehme, Katja / Petermann, Hans-Bernhard (Hg.): Erzählungen und Erzählen, Heidelberg: Mattes 2022.

30 Vgl. die besonders auf Unterrichtsplanung ausgerichteten Veröffentlichungen Boehme, Katja u. a.: Abraham unter dem Segen Gottes. Unterrichtsentwürfe zum Interreligiösen Begegnungslernen für die Klassenstufen 5/6, in: IRP Freiburg (Hg.): begegnen – lernen – interreligiös, Freiburg: IRP 2015, 36–51; Boehme, Katja / Elsaesser, Nicolas (Hg.): „Wer ist der Mensch?". Unterrichtsbausteine zum Interreligiösen Begegnungslernen für die Klassenstufen 7/8, in: Notizblock 62/2 (2017) 24–41.

4.3 Einige Ergebnisse aus Evaluationen

Evaluationen von Schulprojekten ebenso wie von Hochschulprojekten zeigen den Mehrwert solch eines fächerkooperierenden IRBL. Befragungen von Siebtklässler*innen aus dem Gymnasium Bammental und der Theodor-Heuss-Werkrealschule Sinsheim, die im Jahr 2019 gemeinsam IRBL durchgeführt hatten, zeigen zum Beispiel, dass ihnen nach eigener Angabe (rund 90 % stimmten der Aussage zu) ein solchermaßen vorbereiteter und gestalteter Begegnungstag die Möglichkeit bot, sich mit Jugendlichen auszutauschen „die von anderen Kulturen und Religionen herkommen".[31] Dabei gab der weitaus überwiegende Teil aller Schüler*innen (88 %) an, durch die Kooperation ihrer Fächer des katholischen, evangelischen und islamischen RU und des EthU tatsächlich in einen interreligiösen und interweltanschaulichen Austausch gekommen zu sein. Etwa 63 % stimmten dieser Aussage sogar ohne Einschränkungen zu, 26 % mit ‚stimmt eher' zu.[32]

Besonders bemerkenswert war die hohe Anzahl (67 %) derjenigen Schüler*innen aus allen Fächern, die laut Selbstaussage angaben, durch die Begegnung mit anderen Schüler*innen noch mehr über ihr *eigenes* Fach gelernt zu haben. Es entsteht offensichtlich nicht nur ein erheblicher Wissenszuwachs bezogen auf andere Religionen und Kulturen, sondern es ist auch davon auszugehen, dass die Begegnung und der Austausch der Jugendlichen untereinander eine intensive Beschäftigung mit der eigenen Religiosität und Weltsicht befördern.[33] Auch zur Identitätsfindung kann IRBL beitragen. Immerhin gaben eine knappe Hälfte aller Schüler*innen (44 %) an, durch die Begegnung mit Schüler*innen anderer Fächer religiöser bzw. ethischer Bildung sich mehr über sich selbst bewusst geworden zu sein.[34]

Ähnlich positive Ergebnisse zeigen auch die Umfragen in Hochschulprojekten.[35] Sie dokumentieren ebenso wie das an Schulen durchgeführte IRBL, dass ein solches didaktisches Begegnungskonzept nicht nur einen bloßen Informationsaustausch darstellt, sondern eine Auseinandersetzung einschließlich selbstkritischer Reflexion anbahnt, die zu gegenseitiger Anerkennung und zu einem besseren Verständnis anderer religiös oder säkular begründeter Weltsichten führt.

---

31 Boehme, Katja / Horst, Robin: „Die erzählen von ihrer Religion wie ich von meinem Fußballspiel…". Zur Auswertung eines Projekts zum fächerkooperierenden interreligiösen Begegnungslernen am Gymnasium Bammental, Baden-Württemberg, in: Espelage u.a. 2021 [Anm. 25], 279–300, 284.

32 Ebd., 285.

33 Ebd., 286.

34 Ebd., 287.

35 Vgl. z. B. Boehme, Katja / Brodhäcker, Sarah: „Das Beste war, dass wir ins Gespräch gekommen sind…". Zu den Ergebnissen einer Evaluation der Kooperierenden Fächergruppe in der Lehrerausbildung, in: Boehme 2013 [Anm. 29], 255–275; Boehme, Katja / Brodhäcker, Sarah: „Im Gespräch ist es mir nochmal deutlich geworden, was wichtig für die Sichtweise meiner Religion ist…". Interreligiöses Begegnungslernen in der Lehrerausbildung. Konzept und Evaluationsergebnisse, in: Boehme 2015 [Anm. 29], 133–150 sowie: Boehme 2019 [Anm. 28], 289–300.

Stefan Becks / Christine Rajič / Thomas Krobath / Sonja Danner / Mónika Solymár / Gabriele Hösch-Schagar / Irina Dura-Nitu

Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien

Die Autor*innen

Mag. Stefan Becks, vormals Hochschulassistent an der KPH Wien/Krems, externer Lehrender am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Mag. Stefan Becks
Universität Wien
Institut für Bildungswissenschaft
Sensengasse 3a
A-1090 Wien
e-mail: stefan.becks@kphvie.ac.at

Mag.ª Christine Rajič lehrt und forscht an der KPH Wien/Krems zu bibeldidaktischen Themenstellungen und zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.

Mag.ª Christine Rajič
KPH Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: christine.rajic@kphvie.ac.at

ÖRF 30 (2022) 1, 218–238 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.13
CC BY NC

Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien

Die Autor*innen

Dr. Thomas Krobath, Vizerektor der KPH Wien/Krems.

Dr. Thomas Krobath
KPH Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: thomas.krobath@kphvie.ac.at

Prof.[in] Mag.[a] Dr.[in] Sonja Danner, Bereichskoordinatorin für Fortbildung evang. Religionslehrer*innen an der KPH Wien/Krems, Lehrende an der KPH Wien/Krems, im Verbund an der Universität Wien und an der PHDL Linz.

Prof.[in] Mag.[a] Dr.[in] Sonja Danner
KPH Wien/Krems
Campus Gersthof
Severin Schreiber-Gasse 1+3
A-1180 Wien
e-mail: sonja.danner@kphvie.ac.at

ÖRF 30 (2022) 1, 218–238 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.13
CC BY NC

Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien

Die Autor*innen

Dr.in Mónika Solymár, Professorin an der KPH Wien/Krems und Privatdozentin an der Universität Wien.

Dr.in Mónika Solymár
KPH Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: monika.solymar@kphvie.ac.at

Prof.in Mag.a Dr.in Gabriele Hösch-Schagar, BEd, Hochschullehrende in der Ausbildung für Primarstufenlehrer*innen.

Prof.in Mag.a Dr.in Gabriele Hösch-Schagar, BEd
KPH Wien/Krems
Institut Ausbildung Wien
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: gabriele.hoesch-schagar@kphvie.ac.at

CC BY NC

Stefan Becks / Christine Rajič / Thomas Krobath / Sonja Danner / Mónika Solymár / Gabriele Hösch-Schagar / Irina Dura-Nitu

Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien

Die Autor*innen

Mag.[a] Dr.[in] Irina N. Dura-Niţu, BEd, LL.M., Professorin am Institut Christliche Religion der KPH 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.[a] Dr.[in] Irina N. Dura-Niţu, BEd, LL.M.
KPH Wien/Krems
Stephansplatz 3/3
A-1010 Wien
e-mail: irina.dura-nitu@kphvie.ac.at

CC BY NC

Stefan Becks / Christine Rajič / Thomas Krobath / Sonja Danner / Mónika Solymár / Gabriele Hösch-Schagar / Irina Dura-Nitu

Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien

Abstract

Dieser Beitrag enthält eine Darstellung und Diskussion ausgewählter Ergebnisse einer Begleitstudie zum dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht in Wien. Diese besondere Form des Religionsunterrichts zeichnet sich durch einen interreligösen Fokus aus, in dem Schüler*innen sowohl das Bewusstsein für die eigene Religion vertiefen als auch lernen sollen, mit anderen in einen Dialog über Konfessionen zu treten. Der Unterricht richtet sich deshalb an gemischt-konfessionelle Lerngruppen. Die hier präsentierte Studie bezieht sich auf die Ausgestaltungsform des sogenannten Delegationsmodells, in dem eine gemischt-konfessionelle Lerngruppe von einer einzelnen Religionslehrperson unterrichtet. Die Ergebnisse zeigen, dass der Unterricht in diesem besonderen Setting zu weiten Teilen nicht in der Form erfolgt, wie es programmatisch vorgesehen wäre. Vielmehr kommt es zu vielschichtigen Komplexitätsreduktionen, die der Intention des Modells teilweise deutlich zuwiderlaufen.

Schlagworte
dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht – Unterrichtsbeobachtung – Praxeologie

CC BY NC

Stefan Becks / Christine Rajič / Thomas Krobath / Sonja Danner / Mónika Solymár / Gabriele Hösch-Schagar / Irina Dura-Nitu

Praxeological research on teaching. The example of dialogical confessional religious instruction in Vienna

Abstract

In this paper, we present and discuss selective results of our accompanying study on the dialogical confessional religious instruction project in Vienna. This specific mode of religious instruction in schools is characterised by an inter-confessional focus that aims at enabling students to both deepen their appreciation of their own religious denomination as well as learn to enter into a dialogue about different confessions with others. This form of instruction is therefore implemented in learner groups consisting of members of various Christian denominations. The study presented here addresses the so-called delegation model, in which a confessionally diverse group of students is taught by a single teacher. Our results show that instruction in this specific setting does predominantly fail to follow the form outlined in the program. Rather, we could observe multiple reductions of complexity that are in some cases contrary to the program's intended goals.

Keywords
dialogical confessional religious instruction – classroom observation – praxeology

CC BY NC

1. Einleitung

In diesem Beitrag stellen wir ausgewählte Forschungsergebnisse zum dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht (dk:RU) in Wien vor. Das Projekt dk:RU startete 2015/16 als erneuertes Rahmenmodell der seit 2002/03 offiziell durchgeführten konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht an Wiener Schulen.[1] Mittlerweile findet es auch an Schulen der Vikariate Nord und Süd der Erzdiözese Wien (also über das Bundesland Wien hinausgehend) statt. Es wird von fünf Kirchen verantwortet: römisch-katholische Kirche (Erzdiözese Wien), evangelische Kirche (Augsburger und Helvetisches Bekenntnis), griechisch-orientalische Kirche (Orthodoxie), altkatholische Kirche und Freikirchen in Österreich.[2] An ausgewählten Standorten (2019/20 waren es 53) mit für einzelne Konfessionen prekären Teilnehmer*innenzahlen werden gemischtkonfessionelle Gruppen entweder im Teamteaching von Lehrer*innen unterschiedlicher Konfessionen oder im Delegationsmodus von einer einzigen Religionslehrperson unterrichtet. Dabei werden hohe didaktische Ansprüche an die Religionslehrenden gestellt, u. a. durch wechselseitige Perspektivenübernahme das Bewusstsein der eigenen Konfessionalität von Schüler*innen zu vertiefen und Dialogfähigkeit im Miteinander einzuüben.[3]

Die Steuerungsgruppe für den dk:RU beauftragte ein Forschungsprojekt zur Durchführungsvariante im Delegationsmodus, in der der Religionsunterricht für einzelne Schüler*innen einer Konfession an eine anderskonfessionelle Lehrperson ‚delegiert' wird. Der Forschungsauftrag wurde von einem konfessionell gemischten Forschungsteam der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH) umgesetzt. Projektbeginn war im Dezember 2018. Die Datenerhebungen fanden in den Schuljahren 2018/19 sowie 2019/20 statt.

Für das Delegationsmodell hat die Steuerungsgruppe dk:RU folgende Vorgabe gesetzt: „Es wird besonders darauf geachtet, dass die religiösen Wurzeln aller SchülerInnen berücksichtigt werden und der Dialog nicht zu kurz kommt. Der Besuch von VertreterInnen der ‚abwesenden Kirchen' sowie Lehrausgänge spielen eine wichtige Rolle."[4] Der Forschungsauftrag des Begleitprojekts bestand darin, zu untersuchen, wie der Religionsunterricht in gemischt-konfessionellen

1 Vgl. dazu Ergebnisse der ersten Begleitforschung bei 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.

2 Vgl. Steuerungsgruppe für den dk:RU (Hg.): dk:RU. dialogisch konfessioneller : ReligionsUnterricht, Wien: Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Schule 2020, 9.

3 Vgl. insgesamt Krobath, Thomas: Das Wiener Projekt des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts. Potentiale und Fragen zur Zukunft des Religionsunterrichts in Österreich, in: Knauth, Thorsten / Weisse, Wolfram (Hg.): Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster: Waxmann 2020, 105–119.

4 Steuerungsgruppe für den dk:RU 2020 [Anm. 2], 11.

Lerngruppen gestaltet, umgesetzt und von den beteiligten Schüler*innen und Lehrer*innen reflektiert wird.

Die erstmals in der Soziologie und den Kulturwissenschaften formulierte[5] und später zunehmend in und für pädagogische(n) Kontexte(n) rezipierte[6] Praxeologie stellt das theoretische Fundament der Begleitstudie dar. Besonders im Rahmen der qualitativen Unterrichtsforschung wird dieser Zugang als richtungsweisend angesehen. Neuerdings setzt sich auch die religionspädagogische Forschung zunehmend mit der Aufnahme dieses Ansatzes in das eigene Forschungsrepertoire auseinander.[7] Die hier vorgestellte Studie ist eines der ersten religionspädagogischen Unterrichtsforschungsprojekte im deutschsprachigen Raum, das auf einen praxistheoretischen Zugang setzt.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, den der Studie zugrundeliegenden praxeologischen Ansatz in seiner möglichen erkenntnisleitenden Bedeutung und Perspektivenerweiterung für die empirische religionspädagogische Forschung vorzustellen und beispielhaft in seiner forschungspraktischen Durchführung darzustellen. Dazu führen wir zunächst kurz in den praxeologischen Ansatz ein, skizzieren sodann die wesentlich von diesem Ansatz geprägte methodische Ausrichtung der Begleitstudie und präsentieren schließlich einige ausgewählte Ergebnisse der empirischen Untersuchung, die wir abschließend diskutieren.[8]

2. Ein praxeologisches Verständnis von Unterricht

Die Praxeologie stellt keinen einzelnen, in sich konsensual geschlossenen theoretischen Zugang dar, sondern kann als „Bündel von Theorien mit ‚Familienähnlichkeit'"[9] verstanden werden. Neben dem Terminus *Praxeologie* werden auch die

5 Vgl. bspw. Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive, in: Zeitschrift für Soziologie 32/4 (2003) 282–301; Schatzki, Theodore / Knorr-Cetina, Karin / Savigny, Eike von (Hg.): The Practice Turn in Contemporary Theory, London: Routledge 2001.

6 Vgl. bspw. Breidenstein, Georg: Schülerpraktiken, in: Proske, Matthias / Rabenstein, Kerstin (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018, 189–206; Rabenstein, Kerstin / Reh, Sabine: Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 3 (2013) 291–307; Breidenstein, Georg: Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2008), Sonderheft 9, 201–215.

7 Vgl. bspw. Grümme, Bernhard: Praxeologie. Eine längst überfällige Bereicherung für die Religionspädagogik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 20/1 (2021a) 179–193; Grümme, Bernhard: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg: Herder 2021b.

8 Eine ausführliche Buchpublikation zu der hier nur ausschnittweise dargestellten Studie zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Delegationsmodells in Wien ist für das Jahr 2022 geplant. Erste Zugänge und Teilergebnisse finden sich bei Rajič, Christine: Gekommen, um zu bleiben? Religionsunterricht in konfessionell heterogenen Lerngruppen und die Konstruktion von Konfession/-alität, in: Tuna, Mehmet Hilmi / Juen, Maria (Hg.): Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 167–184. sowie bei Becks, Stefan u.a.: Religionsunterricht in gemischt-konfessionellen Lerngruppen. Empirische Untersuchungen zum ‚Delegationsmodell' im Rahmen des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts (dk:RU) in Wien 2018–2020, in: Krobath, Thomas / Taschl-Erber, Andrea (Hg.): Miteinander!? Religionsunterricht in Kooperation, Wien: Lit Verlag 2022 (im Druck).

9 Reckwitz 2003 [Anm. 5], 283.

Theorie(n) sozialer Praktiken oder die *Praxistheorie(n)* in der Fachliteratur referenziert.

2.1 Grundlagen der Theorie sozialer Praktiken

Diesem Bündel theoretischer Ansätze ist im Kern die Frage nach dem „Verständnis des Sozialen“[10] gemein. In der Konstitution dieses Verständnisses distanziert sich die Praxeologie von klassischen Handlungstheorien sowie sogenannten *Rational Choice*-Ansätzen. Erstere, so Breidenstein, setzen eine normative Grundorientierung der Handelnden voraus, die das Handeln selbst prägt und in der somit das Soziale zu verorten ist. Letztere hingegen verstehen Handeln immer als Ergebnis von vorgelagerten Entscheidungsprozessen und sehen das Soziale in dieser als rational angenommenen Entscheidung.[11] In beiden Ansätzen ist damit das soziale Moment dem Moment des Handelns vorgelagert. Die Praxeologie hingegen versteht das Soziale als „in den alltäglichen sozialen Praktiken selbst verortet, die durch praktisches Wissen und praktisches Können bestimmt sind“.[12] Dabei wird praktisches Wissen als implizit und inkorporiert konstruiert, denn es handelt sich um ein Durchführungs-, nicht um ein Aussagewissen. Der praxeologische Ansatz schließt allerdings nicht aus, dass Handeln immer auch normative und intentionale Elemente enthält, wie es Handlungstheorie und *Rational Choice* postulieren. Vielmehr geht die Praxeologie davon aus, dass Intentionalität und Normativität „in ihrem Status jedoch grundlegend modifiziert werden“.[13] Schließlich müssen sie dem impliziten Handlungswissen nachgeordnet sein, weil das „Handeln im Rahmen von Praktiken zuallererst als *wissensbasierte* Tätigkeit begriffen werden kann“.[14]

Der Perspektivenwechsel, der mit der Verortung des Sozialen in den Praktiken selbst vollzogen wird, verändert auch die theoriebezogene Wahrnehmung sozialer Akteur*innen: „Es geht nicht um die Frage, wer welche Praktiken ausführt, sondern umgekehrt darum, wer oder was in die spezifische Praktik *involviert* ist.“[15] Insbesondere Breidensteins expliziter Verweis auf das Was, welches hinsichtlich der Praktiken gleichberechtigt neben dem Wer steht, macht einen weiteren zentralen Aspekt eines praxeologischen Zugangs zur Konstitution des Sozialen in den Praktiken selbst deutlich. Neben den involvierten Personen sind

10 Breidenstein 2008 [Anm. 6], 206.

11 Vgl. Ebd.

12 Ebd.

13 Reckwitz 2003 [Anm. 5], 291.

14 Ebd., 292.

15 Breidenstein 2008 [Anm. 6], 206.

auch Gegenstände – in der Fachliteratur als *Artefakte* verhandelt – sowie menschliche Körper relevant für den Vollzug sozialer Praktiken. Nicht ohne Grund steht die Praxeologie somit in direktem Zusammenhang „des kulturwissenschaftlich reflektierten body turn, practical turn, material turn und spatial turn“.[16]

Soziale Praktiken sind allerdings nicht nur material oder dinglich konstituiert, sondern darüber hinaus auch zeitlich und kontextuell. Die zugrundeliegenden Wissensstrukturen werden nicht als universell, sondern als lokal und damit spezifisch situiert verstanden.[17] Sie sind zueinander relational und existieren nicht unabhängig voneinander. „Vielmehr bildet die soziale Welt *lose gekoppelte Komplexe* von Praktiken“[18] und erst das Gemeinsame, das Soziale dieser Praktiken strukturiert Welt und macht diese kontextuell und zeitlich verstehbar: „Individuum wie Gesellschaft werden in der Relationalität, Zeitlichkeit und Kontextualität in den Praxen jeweils neu hervorgebracht.“[19]

2.2 Soziale Praktiken in pädagogischen Kontexten

In Anlehnung an diese Grundkonzeption sozialer Praktiken finden sich in der (pädagogischen) Fachliteratur zahlreiche Versuche einer Ausdifferenzierung verschiedener ‚Typen‘ von Praktiken, denen mit Bezug zum schulischen Unterricht eine besondere Relevanz zugewiesen wird. Darunter fallen etwa Konzeptionen von „Schülerpraktiken“,[20] „Differenzpraktiken“,[21] „Ding-Praktiken“[22] oder „pädagogische Praktiken“ im Kontext einer „Lernkultur“.[23] In einem Beitrag zur „sozia-le[n] Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken“[24] identifizieren Rabenstein und Reh das *Zeigen* und das *Adressieren* als wesentliche Praktiken im Kontext von Unterricht.

16 Grümme 2021a [Anm. 7], 181.

17 Vgl. Breidenstein 2008 [Anm. 6], 206.

18 Reckwitz 2003 [Anm. 5], 295.

19 Grümme 2021a [Anm. 7], 181.

20 Breidenstein 2018 [Anm. 6].

21 Budde, Jürgen: Differenzierungspraktiken im Unterricht, in: Proske, Matthias / Rabenstein, Kerstin (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018, 137–152.

22 Rabenstein, Kerstin: Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht, in: Proske, Matthias / Rabenstein, Kerstin (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018, 319–348.

23 Kolbe, Fritz-Ulrich u.a.: Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11/1 (2008) 125–143, 125.

24 Rabenstein / Reh 2013 [Anm. 6].

Die von Breidenstein gestellte Frage danach, *wer* in einen Unterricht involviert ist,[25] lässt sich leicht beantworten: Es sind Schüler*innen sowie Lehrende, die Unterricht durch gemeinsam vollzogene Praktiken konstituieren.[26] Die Praktiken selbst sind dabei vielfältig, wie allein die oben genannten Beispiele verdeutlichen. Der im Kontext des Delegationsmodells zu untersuchende Unterricht ist allerdings darüber hinaus in seiner Konstellation ein besonderer, wie wir eingangs dargestellt haben: Die Beteiligten sind Schüler*innen und deren jeweilige Lehrperson, für die im Setting eines konfessionell kooperativen Religionsunterrichts ihre jeweilige konfessionelle Zugehörigkeit, zu der auch das Merkmal ‚ohne religiöses Bekenntnis' hinzuzunehmen ist, als Differenzmerkmal relevant werden kann und sich potenziell auf zu beobachtende unterrichtliche Praktiken auswirkt. Immerhin konstituiert sich diese Form des Religionsunterrichts gerade durch die konfessionelle Differenz der Schüler*innen untereinander als auch (teilweise) zur Lehrperson.[27]

Für die Analyse der Eigendynamiken, Funktionen und Eigenschaften des zu beobachtenden Bündels an Praktiken erweist sich angesichts der (nicht nur) in konfessioneller Hinsicht heterogenen Zusammensetzung der Schüler*innengruppen im konfessionell-kooperativen Setting die Interpretationskategorie ‚Konfession(alität)' als besonders relevant, sodass jene Praktiken in den Fokus rücken, in denen Konfession und Konfessionalität konstruiert werden. Neben den Akteur*innen selbst erweisen sich Materialbezogenheit und Körperlichkeit als zentrale Vollzugsdimensionen sozialer wie pädagogischer Praktiken: Die im Religionsunterricht beobachtbaren Praktiken sind körperliche Aktivitäten, die mit verschiedenen Artefakten (Tafel, Arbeitsblätter, Kerzen, Religionsbücher, Stifte etc.) verbunden sein können. Beide Aspekte ermöglichen entsprechende analytische Schwerpunktsetzungen in der Beforschung des Religionsunterrichts (z. B. sprachliche wie nicht-sprachliche Praktiken der Konstruktion von Konfession[alität], Praktiken der Themeneinführung, Adressierungspraktiken, symbolisch-performative Praktiken wie das Kreuzzeichen, artefaktbezogene Praktiken wie die Handhabung von Lernmaterialien).

25 Vgl. Breidenstein 2008 [Anm. 6], 206.

26 Vgl. Ebd., 190.

27 Vgl. bspw. Woppowa, Jan: Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Konfessionen, in: Eisenhardt, Saskia u.a. (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 87–101.

3. Methodisches Vorgehen und Durchführung der Studie

Die Entscheidung für eine praxeologische Ausrichtung des Forschungsansatzes legt eine bestimmte Datenerhebungsmethodik nahe, um einen dem Forschungsfeld und dem Forschungsinteresse angemessenen Zugang zur Unterrichtspraxis zu ermöglichen. Da die relevanten Praktiken habitualisiert, ritualisiert und damit selbstverständlich sind und das notwendige Handlungswissen implizit ist, sind die in den Vollzug dieser Praktiken Involvierten „darüber wenig auskunftsfähig".[28] Die Methode der Befragung erscheint deshalb nur begrenzt geeignet, um Unterrichtspraktiken zu erfassen. Der primäre Zugang einer praxeologischen Unterrichtsforschung liegt daher in der Beobachtung.[29] Da aber Praktiken durchaus auch intentionale Anteile haben und davon auszugehen ist, dass Lehrende Unterricht gezielt planen, Materialien auswählen etc., haben wir neben den Unterrichtsbeobachtungen auch Interviews mit den Lehrenden in das Forschungsdesign integriert, um diese Komponente des Religionsunterrichts in gemischt-konfessionellen Lerngruppen zu berücksichtigen. Weil Schüler*innen neben der Lehrperson die zentralen Akteur*innen im Unterricht sind, sollten auch ihre Perspektiven auf ihren Unterricht Beachtung finden. Deshalb kamen in der zweiten Studienphase 2019/20 einerseits teilstandardisierte Fragebögen und andererseits Gruppengespräche[30] zur Anwendung. Folglich liegt der hier präsentierten Studie ein Mixed-Methods-Design[31] zugrunde, mit dem der beobachtete Unterricht multiperspektivisch beschreibbar wird.

Im Schuljahr 2018/19 wurden Unterrichtsbeobachtungen an fünf Schulstandorten durchgeführt. Es wurden je Schule entweder sechs Einzelstunden oder vier Doppelstunden des gemischt-konfessionellen Religionsunterrichts im Delegationsmodell beobachtet. Die Beobachtungen wurden in der Regel von einer Person vorgenommen und protokolliert. Ergänzend wurde in dieser Phase der Datenerhebung pro Schulstandort eine Unterrichtseinheit von zwei Personen im Tandem beobachtet und von beiden Beobachter*innen unabhängig protokolliert. Zusätzlich wurden alle fünf involvierten Lehrpersonen interviewt. Im Jahr 2019/20 wurde das Design auf Basis der Erfahrungen aus dem ersten Jahr leicht modifiziert. Da sich die Tandem-Beobachtungen als besonders ergiebig für die Analyse erwiesen, weil sich die einzelnen Protokolle in der Regel gegenseitig ergänzten und somit mehr Tiefe im Datenmaterial vorhanden war, wurden nun-

28 Breidenstein 2008 [Anm. 6], 207.

29 Vgl. ebd.

30 Aufgrund der Covid-19-Pandemie konnte nur mit einer Lerngruppe ein solches Gespräch durchgeführt werden.

31 Vgl. Schoonenboom, Judith / Johnson, R. Burke: How to Construct a Mixed Methods Research Design, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 69 (2017) Supplement 2 107–131.

mehr alle Unterrichtseinheiten von zwei Forscher*innen beobachtet. Zudem wurde zur Erweiterung der Beobachtungs- und Analyseperspektiven von denselben Projektmitgliedern auch der monokonfessionelle Religionsunterricht derselben Lehrperson beobachtet, um so eine Vergleichsfolie zu schaffen, die eventuell gegebene Spezifika des gemischt-konfessionellen Settings sichtbar machen könnte. Auch diese Lehrpersonen wurden interviewt. Die Erhebungen fanden dabei an vier Schulstandorten statt. Bei allen im Zuge der Studie besuchten Schulen handelt es sich entweder um Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) oder um Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (BMHS).

Die Datengrundlage der Studie besteht aus 90 Beobachtungsprotokollen (davon 21 zum monokonfessionellen Unterricht), neun Interviewtranskripten der Lehrenden-Interviews, 121 von Schüler*innen ausgefüllten Fragebögen sowie einem Transkript eines Gruppengesprächs mit Schüler*innen. Im Rahmen der Studie waren alle am Projekt dk:RU beteiligten christlichen Konfessionen vertreten, wobei die Lehrpersonen in der Regel römisch-katholisch waren. Nur in zwei der zehn Fälle handelte es sich um eine evangelische Lehrperson.

4. Exemplarische Einblicke in die Forschungsergebnisse

In diesem Beitrag beschränken wir uns auf ausgewählte Ergebnisse der Analysen der Unterrichtsbeobachtungen. Der Fokus liegt dabei auf den im Religionsunterricht beobachteten und analytisch herausgearbeiteten Praktiken der (Re-)Konstruktion von Konfession(alität). In der alltäglichen Praxis des Religionsunterrichts werden von den Akteur*innen einzelne Praktiken, denen konfessionelle Bezüge inhärent sind, auf unterschiedliche Weise miteinander verknüpft. Diese jeweils beobachtbaren Verknüpfungen können als verschiedenartige Ausprägungen eines Spannungsfeldes interpretiert werden, das die unterrichtliche Konstruktion von Konfession(en), Konfessionalität und konfessioneller Vielfalt markant prägt. Im Folgenden gehen wir vor allem auf drei Typen von Praktiken ein, die besonders häufig in der Datenanalyse identifiziert wurden. Dies sind *Praktiken der Präsentation von Inhalten*, *symbolisch-performative Praktiken* sowie *Praktiken der Adressierung*. Diese konfessionsbezogenen Praktiken werden vornehmlich von Lehrenden eingeführt und in weiterer Folge – etwa im Verlauf von Unterrichtsgesprächen – von den am Unterricht teilnehmenden Schüler*innen übernommen.

4.1 Praktiken der Präsentation von Inhalten

Hinsichtlich der *Präsentation von Inhalten* haben die Beobachtungen gezeigt, dass Lehrende die eigene Konfession häufig implizit als Referenz oder Norm heranziehen, wenn über konfessionelle Inhalte gesprochen wird, ohne dass diese Bezugnahme für die Schüler*innen expliziert wird. Dies bringt zweierlei Konsequenzen mit sich. Einerseits bleibt es unklar, ob über allgemein christliche oder konfessionell-spezifische Inhalte gesprochen wird, andererseits können konfessionelle Spezifika als allgemein-christliche missverstanden werden. Ein Beispiel aus den Beobachtungsprotokollen kann dies verdeutlichen:

„Dann erzählt die Lehrperson, dass es in der Kirche drei Lesungsjahre gebe. Heuer [2020] war das Lukasevangelium dran. Die Schüler*innen sollen den Text vorlesen. Ein Schüler meldet sich und liest die Textpassage vor. Die Schüler*innen hören still zu und folgen dem Bibeltext."[32]

Im hier dokumentierten Kommentar zu den Lesungsjahren verweist die Lehrperson auf eine liturgische Praktik der katholischen Kirche, ohne deren konfessionellen Bezug zu explizieren. Da sie zugleich den Kirchenbegriff ohne konfessionelle Zuordnung verwendet, besteht die Möglichkeit, ‚Kirche' als alternative Bezeichnung für das Christentum zu deuten, sodass der Verweis auf diese eine konfessionsspezifische Variante der Periodisierung durch Lesejahre als allgemein für das Christentum geltend angenommen werden könnte.

In anderen Fällen oszilliert die Präsentation von Inhalten fließend zwischen einer allgemein christlichen und einer konfessionellen Perspektive, sodass die Differenzen verwischt werden. Dies wird in folgendem Beispiel deutlich, das eine Sequenz zur Geschichte des Umgangs mit der Bibel dokumentiert:

„Die Lehrperson erklärt weiter, dass früher die Bibel in griechischer, lateinischer Sprache zugänglich war und die einfachen Christen das nicht lesen konnten. Sie konnten nur die Bilder sehen, lesen konnten einzig die gebildeten Christen, die Adeligen. Die biblischen Geschichten wollte die Kirche für alle zugänglich machen. Deswegen brauchten die Menschen die bildnerischen Darstellungen von den wichtigen Heiligen in der katholischen Kirche, den besonderen Personen, die die Christen zum Vorbild haben."[33]

In dieser Unterrichtssequenz greift die Lehrperson sprachlich zunächst auf Formulierungen zurück, anhand derer das Christentum als zwei verschiedene mas-

32 Beobachtungsprotokoll Schule 7, Sekundarstufe I, gemischt-konfessioneller Unterricht.

33 Beobachtungsprotokoll Schule 7, Sekundarstufe I, gemischt-konfessioneller Unterricht.

kuline Kollektive (‚einfache Christen' / ‚gebildete Christen') identifiziert wird. Mit der nachfolgenden Einführung des nicht konfessionell konkretisierten Kirchenbegriffs zeigen sich bereits exklusivistische Tendenzen, die durch den expliziten Rekurs auf ‚Heilige in der katholischen Kirche', die zum ‚Vorbild' der ‚Christen' werden, bestätigt und intensiviert werden. Die Dynamik belegt also eine Engführung des zuvor Gesagten, durch die ‚katholisch' und ‚Christentum' zu Synonymen werden.

In jenen Fällen, in denen Konfession(alität) eigens angesprochen wird, liegt der Fokus des Unterrichtsgesprächs in der Regel auf den Differenzen zwischen einzelnen Konfessionen. Allerdings kommt es auch in solchen Situationen dazu, dass die Konfession der Lehrperson als implizite Norm für den Vergleich dient, während die jeweils anderen Konfessionen als spezifische Sonderfälle konstruiert werden. Dies zeigt sich in folgender Aussage einer katholischen Lehrperson:

„Die evangelische Kirche bezeichnet die Heiligen Drei Könige nicht wirklich als heilig. Sie erkennen, dass die Besucher Jesus gehuldigt haben, aber sie erkennen nicht an, dass sie heilig sind. Alles klar? So wie die Heilige Maria nicht als Heilige Mutter Gottes genannt wird, sondern einfach Maria, Mutter Gottes. Die katholische Kirche hat die Heiligenfeste festgelegt. Dazu gehören auch die drei Heiligen Könige. Sie [evangelische Christ*innen] feiern das nicht so wie die katholischen Christen."[34]

Sprachlich differenziert die Lehrperson hier deutlich zwischen der katholischen und der evangelischen Kirche. In der Sprachverwendung wird aber deutlich, dass der beschriebene ‚evangelische' Zugang zu den Heiligen implizit von ihr hinterfragt wird: Die Formulierung ‚sie erkennen nicht an' suggeriert, dass eine theologisch begründete andere Umgangsweise mit der Heiligenverehrung in evangelischen Kirchen von der Lehrperson als Weigerung wahrgenommen wird, einen (von der Lehrperson wohl als richtig vorausgesetzten) theologischen Standpunkt der katholischen Tradition anzuerkennen. Dadurch wird das katholische Verständnis zur Norm erhoben, von der die evangelische Perspektive abweicht.

Es finden sich allerdings auch Sequenzen, in denen Differenzen zwischen einzelnen Konfessionen deutlich neutraler besprochen werden:

„[Die Lehrperson] erklärt, dass es früher üblich war, bei der Konfirmation zum ersten Mal das Abendmahl zu empfangen. Seit ca. zehn Jahren sei aber das kinderoffene Abendmahl üblich, dessen Voraussetzung allein die Taufe sei. Sie wür-

34 Beobachtungsprotokoll Schule 7, Sekundarstufe I, gemischt-konfessioneller Unterricht.

den prinzipiell alle Getauften zum Abendmahl einladen, auch die katholischen, aber nach kath. Auffassung sei es nicht gültig, weil evangelische Pfarrer*innen keine Priester seien."[35]

In diesem Beispiel spricht eine evangelische Lehrperson mit einer Lerngruppe, in der sich evangelische und freikirchliche Schüler*innen befinden, über die Abendmahlspraktiken in der evangelischen Kirche, die von der katholischen Kirche nicht anerkannt werden. Das Nicht-Anerkennen wird aber anders als im obigen Beispiel von der Lehrperson kontextualisierend begründet. Eine implizite Bewertung kann hier nicht ausgemacht werden. Das Sprechen über Konfession(alität) ist in dieser Sequenz klar differenziert und eindeutig.

4.2 Symbolisch-performative Praktiken

Die (Re-)Konstruktion von Konfession(alität) zeigt sich in den beobachteten Unterrichtsstunden allerdings nicht nur im Sprechen darüber, sondern auch in *symbolisch-performativen Praktiken*. In nahezu allen von einer römisch-katholischen Lehrperson geleiteten Lerngruppen beginnt der Unterricht mit einem Kreuzzeichen, das teilweise von einem Gebet oder dem Sprechen der trinitarischen Formel begleitet ist. Diese Praktik wird in der Regel von den Lehrer*innen initiiert und hat einen stark routinisierten Charakter, was sich vor allem darin zeigt, dass alle Schüler*innen unabhängig von ihrer konfessionellen Zugehörigkeit aktiv an diesem Ritual partizipieren. Diese Praktik wurde selbst bei Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis beobachtet. In manchen Klassen wird ein Gebet von einzelnen Schüler*innen vorgelesen, das von der Lehrperson vorgegeben wird. Auch hier findet sich keine Differenzierung hinsichtlich der konfessionellen Zugehörigkeit, so dass ggf. auch Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis dazu aufgefordert werden, ein Gebet vorzulesen. Dementsprechend kann erneut argumentiert werden, dass die konfessionelle Zugehörigkeit der Lehrperson, die initiierend handelt, als implizite Norm für den folgenden Unterricht etabliert wird. Dies ist allerdings nicht durchgängig der Fall, wie ein Blick in die Interviewdaten zeigt: An einem Schulstandort, an dem ein hoher Anteil an Schüler*innen ohne Bekenntnis am Religionsunterricht teilnimmt, gibt die Lehrperson im Interview an, dass gerade deswegen kein gemeinsames Gebet zu Stundenbeginn gesprochen wird.

35 Beobachtungsprotokoll Schule 10, Sekundarstufe II, gemischt-konfessioneller Unterricht.

4.3 Praktiken der Adressierung

Neben den hier beschriebenen Praktiken der *Präsentation von Inhalten* und den *symbolisch-performativen* Praktiken haben sich in der Datenanalyse auch Praktiken der *Adressierung* als hochrelevant für die (Re-)Konstruktion von Konfession(alität) in gemischt-konfessionellen Lerngruppen erwiesen. Hier sind vor allem jene Situationen von Interesse, in denen Schüler*innen von den Lehrenden in ihrer jeweiligen Konfessionalität angesprochen werden, sich gegenseitig ansprechen oder aber die Lehrperson in ihrer Konfessionalität adressieren, wobei die konfessionelle Adressierung von Schüler*innen durch die Lehrperson bei weitem überwiegt.

Grundsätzlich lassen sich zwei Ausprägungsformen von konfessionsbezogenen Adressierungspraktiken unterscheiden. Zum einen sind dies unspezifische kollektive Adressierungen, die in der Regel auch die Lehrperson inkludieren und sich über die Verwendung des Personalpronomens ‚wir' konstituieren. Hierbei sind die jeweiligen Bezugnahmen allerdings oftmals unspezifisch, wie folgende Beispiele zeigen:

„Die Lehrperson schreibt auf die Tafel ‚Sakramente' und erläutert, dass es in der evangelischen Kirche zwei und in der katholischen sieben Sakramente gebe und dass ‚uns' Jesus diese Sakramente gegeben hat."[36]

Hier wird die unterschiedliche Anzahl der Sakramente in der katholischen und der evangelischen Kirche zunächst klar differenziert dargestellt, bevor über das undifferenzierte ‚uns' wohl versucht wird, die Gemeinsamkeit zu betonen. Dabei nimmt die Lehrperson sprachlich allerdings keine Rücksicht darauf, dass sich auch Schüler*innen ohne Bekenntnis in der Lerngruppe befinden, die durch diese sprachliche Kollektivierung in den Kreis religiöser Christ*innen inkludiert werden.

Zum anderen finden sich spezifische individuelle Adressierungen, mit denen die Lehrperson eine*n bestimmte*n Schüler*in mit direktem Bezug zu ihrer oder seiner Konfession anspricht. In Situationen, in denen die Lehrperson einzelne Schüler*innen persönlich hinsichtlich ihrer Konfession anspricht – z.B. in Form von Fragen über konfessionelle Praktiken, theologische Positionen o. Ä. – zeigt sich in der Regel, dass jene Schüler*innen in dieser Weise angesprochen werden, die eine andere Konfession als die Lehrperson haben. In solchen Kontexten werden diese Schüler*innen als Repräsentant*innen und damit als Expert*innen für ihre eigene Konfession adressiert. Dies belegen folgende zwei Beispiele aus den Beobachtungsprotokollen:

36 Beobachtungsprotokoll Schule 6, Sekundarstufe I, gemischt-konfessioneller Unterricht.

„[Die Zungenrede] interessiert offensichtlich auch die anderen Schüler*innen, denn plötzlich stellen mehrere Schüler*innen dazu Fragen. Die Lehrperson erklärt, sie sei dafür keine Expertin, und bittet [einen freikirchlichen Schüler], Zungenrede näher zu erklären. Dieser erklärt, dass in der Freikirche die Erwachsenen auch die Taufe durch den Hl. Geist empfangen können und diese die Zungenrede ermögliche, die Zungenrede aber nicht alle verstehen und es dafür ‚Übersetzer' gebe."[37]

Die Zuweisung der Expert*innenrolle an den Schüler erfolgt hier relativ explizit, indem die Lehrerin sich selbst das Expert*innentum abspricht und direkt den freikirchlichen Schüler um eine Erklärung des Zungenredens bittet. In dieser Situation ist der Schüler, der sich grundsätzlich aktiv und häufig auch explizit konfessionell geprägte theologische Standpunkte formulierend in den Unterricht einbringt, bereit und in der Lage, die Frage der Lehrperson zu beantworten.

In einer weiteren Ausprägung erfolgt die konfessionsbezogene Adressierung von Schüler*innen als Expert*innen ihrer Konfession hingegen indirekt, wie folgendes Beispiel zeigt:

„An [den evangelischen Schüler] gerichtet fragt die Lehrperson: ‚Welche [Sakramente] gibt es in der evangelischen Kirche?' Schüler: ‚Vielleicht Taufe?'"[38]

Hier fragt die katholische Lehrperson gezielt einen evangelischen Schüler nach den Sakramenten in der evangelischen Kirche. Somit erfolgt auch hier eine Zuweisung der Expert*innenrolle an diesen Schüler, allerdings in impliziter Weise. Anders als im obigen Beispiel ist die Antwort des Schülers als Frage formuliert, was als Unsicherheit interpretiert werden kann. Auch die Rolle der Lehrperson ist hier anders gelagert als im ersten Beispiel. Während dort die Lehrerin die Expert*innenrolle dezidiert ablehnt, behält die Lehrperson in dieser Sequenz diese Rolle inne, denn sie verfügt über die Antwort der gestellten Frage, wie sich im weiteren Verlauf der Situation zeigt.

In beiden Fällen kann die Adressierung von Schüler*innen als Expert*innen ihrer Konfession als Versuch der Lehrpersonen interpretiert werden, die jeweils anderskonfessionellen Schüler*innen und damit eine anderskonfessionelle Perspektive in den Unterricht zu integrieren, wie es im Kontext des Delegationsmodells als Erwartung formuliert ist. Damit gehen allerdings potenziell nicht intendierte Effekte einher. So werden diese Schüler*innen im Vergleich zu den anderen anwesenden Schüler*innen hinsichtlich des Merkmals ihrer Konfessionszu-

37 Beobachtungsprotokoll Schule 10, Sekundarstufe II, gemischt-konfessioneller Unterricht.

38 Beobachtungsprotokoll Schule 6, Sekundarstufe I, gemischt-konfessioneller Unterricht.

gehörigkeit als besonders herausgestellt. Es findet sich keine Sequenz im Datenmaterial, in der Lehrpersonen Schüler*innen der eigenen Konfession in dieser Weise als Expert*innen ansprechen. Somit wird hier im Unterricht ein Ungleichgewicht zwischen den Schüler*innen etabliert.

5. Conclusio

Die hier überblicksartig dargestellten ausgewählten Ergebnisse des Beobachtungsteils im Forschungsprojekt zeigen auf, dass der gewählte praxeologische Ansatz in zumindest zweifacher Hinsicht für die religionspädagogische Unterrichtsforschung in hohem Maße gewinnbringend ist. Erstens hat sich die Methode der Unterrichtsbeobachtung, die sich in direkter Konsequenz aus dem praxeologischen Zugang ergibt, als sehr ergiebig erwiesen. Zweitens hat sich die Praxeologie als sensibilisierendes Konzept in der Datenanalyse bewährt, denn durch diese Perspektive schärft sich der Blick für die Interaktion zwischen Lehrenden und Schüler*innen, ohne dass sie bereits vorab einer intentionalen Logik unterliegen, wie es etwa in einem didaktischen Zugang zu Unterricht der Fall wäre. Sie ermöglicht einen Blick auf Unterricht, der sich von der Intentionalität der Akteur*innen distanziert und somit die Interpretation des Geschehens in einer zunächst deskriptiven Art und Weise erfordert.[39] Auf diese Weise konnten Erkenntnisse über den Religionsunterricht im Delegationsmodell gewonnen werden, die mittels eines engeren Forschungsansatzes nicht sichtbar geworden wären.

Es ist im Rahmen der Studie aber auch deutlich geworden, dass der multimethodische Ansatz, in dem die Beobachtung mit Interviews und Schüler*innen-Befragungen ergänzt wurden, zu deutlich differenzierteren Forschungsergebnissen führen kann. Denn so konnten neben den vollzogenen Praktiken, die im Unterricht beobachtet werden konnten, auch die Interpretationen des eigenen Tuns und Erlebens aufseiten der Akteur*innen berücksichtigt werden. Ausführliche Analysen dazu finden sich in weiteren Beiträgen des Projektteams.[40] Gerade durch dieses multimethodische und damit multiperspektivische Design besteht berechtigte Hoffnung darauf, das Spannungsfeld zwischen didaktischer Präskription und praxeologischer Deskription sowie zwischen der Rationalität der Handelnden und der Selbstläufigkeit der Praktiken, wie es Breidenstein formuliert,[41] über empirische Unterrichtsforschung ein Stück mehr sichtbar und bearbeitbar machen zu können.

39 Vgl. Breidenstein 2008 [Anm. 6], 210–211.

40 Vgl. Rajič 2021 [Anm. 8]; Becks u.a. 2022 [Anm. 8].

41 Vgl. Breidenstein 2008 [Anm. 6], 210–211.

Für das Delegationsmodell als eine Umsetzungsform des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts zeigt die Studie, dass das intendierte Moment der gleichberechtigten inhaltlichen Berücksichtigung aller anwesenden Konfessionen in der Praxis nur teilweise erfüllt wird. In den meisten der beobachteten Unterrichtssettings war die Konfession der Lehrperson inhaltlich dominierend, andere Konfessionen wurden in der Regel im Kontrast zu dieser normativen Referenz konstruiert. Den Lehrer*innen schien es schwerzufallen, sich von dieser zu lösen, bzw. scheint es fraglich, dass diese Struktur den Lehrenden überhaupt bewusst war. Zudem findet sich nahezu keine explizite Berücksichtigung der Schüler*innen, die ohne religiöses Bekenntnis am Religionsunterricht teilnehmen.

Hanna Roose stellt die Hypothese auf, dass eine Erhöhung der Komplexität durch programmatische Forderungen nach „der *Differenzierung*, der *Verschränkung und Verknüpfung* sowie der *Inklusion*“[42] in der Schulpraxis entgegen ihrer Intention eher zu einer Komplexitätsreduktion in Form von „Praktiken der *Homogenisierung*, der *Entkoppelung* und der *Exklusion*“[43] führen. In der von uns beobachteten Unterrichtspraxis konnten nahezu durchgehend die von Roose beschriebenen Homogenisierungstendenzen festgestellt werden, die der im Zuge des dk:RU formulierten Erwartung eines differenzierten Religionsunterrichts zuwiderlaufen. Sie zeigen sich vor allem in der Tendenz der Lehrpersonen, auf das Christentum im Allgemeinen zu verweisen und somit eine konfessionelle Differenzierung zu umgehen. Als *Entkoppelung* bezieht Roose „auf eine empirisch beobachtete ‚Versachkundlichung‘ des konfessionellen Religionsunterrichts, in dem die Innenperspektive ausfällt, und auf Entkopplungen von individueller Religiosität und formaler Religion, von intersubjektivem und interreligiösem Dialog […]“.[44] Diese Entkoppelung zeigt sich in unserer Studie in ähnlicher Weise. Im Regelfall wird über Religion oder Konfession als etwas Äußerliches gesprochen. Nur in den wenigsten Fällen wird die individuelle Religiosität der Schüler*innen thematisiert. Selbst wenn das geschieht, werden Schüler*innen implizit oder explizit zu Repräsentant*innen ihrer Konfession deklariert, sodass auch dann die subjektive Religiosität wieder in den Hintergrund tritt. Die von Roose genannte Exklusion betrifft in unseren Studienergebnissen vor allem die Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis, die als solche im Religionsunterricht in der Regel nicht adressiert werden. Lediglich an einem Schulstandort mit einem hohen Anteil an Schü-

42 Roose, Hanna: Wie schulische Praxis religionspädagogische Programmatik unterläuft. Ein komplexitätssensibler Blick auf (Organisationsmodelle von) Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19/1 (2020) 93–111, 105. DOI: https://doi.org/10.23770/tw0157.

43 Ebd.

44 Ebd., 107.

ler*innen ohne Bekenntnis wurde dies von der Lehrperson reflektiert. In unseren Beobachtungen konnten wir zudem für keine*n der Lehrenden markante Unterschiede zwischen ihrem gemischt-konfessionellen und ihrem monokonfessionellen Religionsunterricht feststellen. Dies kann als Persistenz vorhandener Unterrichtsmuster interpretiert werden, die im Sinne Rooses ebenfalls eine Komplexitätsreduktion darstellen können.

Das hier vorgestellte Forschungsprojekt bestätigt damit für den dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht in Wien die von Roose aufgezeigten Diskrepanzen zwischen programmatischen Anforderungen und deren praktische Umsetzung durch Lehrer*innen. Die Ergebnisse zeigen, dass es weiterer Forschung dahingehend bedarf, wie diese nicht intendierten Effekte einerseits entstehen und andererseits zu minimieren sind. Die von uns geführten Interviews mit den Lehrer*innen geben erste Hinweise. So wird von den Lehrenden mehrfach angemerkt, nicht über ausreichendes Wissen hinsichtlich der anderen Konfessionen zu verfügen. Sie verweisen zudem auf den Mangel an konfessionell differenzierten Lern- und Unterrichtsmaterialien.[45] Tatsächlich wurde in den meisten der von uns beobachteten Unterrichtssettings von den Lehrenden jeweils das Lehrbuch der eigenen Konfession verwendet. Diese beiden Punkte können erste Hinweise bezüglich des hier formulierten Desiderats liefern, bedürfen aber weiterer Forschung.

45 Unterrichtsbezogene Materialien werden zunehmend publiziert. Siehe z.B. Woppowa, Jan (Hg.): Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn: Schöningh 2015; Karsch, Manfred (Hg.): Konfessionell-kooperatives Lernen im RU. Materialien für die Klassen 5–10, Göttingen 2019. Standards für die theologische und didaktische Reflektion in der Unterrichtsvorbereitung setzt das neue Handbuch: Schröder, Bernd / Woppowa, Jan (Hg.): Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen: Mohr Siebeck 2021.

Carina Caruso / Andreas Seifert

Inwiefern ist die Professionalisierung in Praxisphasen schulformspezifisch?

Ergebnisse der Messung pädagogischer Kompetenzen Studierender in Deutschland

Die Autor*innen

Dr.in Carina Caruso, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Paderborn, arbeitet im Zusammenhang mit der professionellen Entwicklung (angehender) Lehrkräfte mit besonderem Fokus auf Praxisphasen und Fort- und Weiterbildung sowie Entwicklung von Fachwissen im Kontext digitalisierter Lern- und Arbeitsumgebungen.

Dr.in Carina Caruso
Universität Paderborn
Institut für Erziehungswissenschaft
Warbuger Straße 100
D-33098 Paderborn
e-mail: ccaruso@mail.uni-paderborn.de

Dr. Andreas Seifert, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Paderborn, arbeitet auf dem Gebiet der Kompetenzforschung in der Lehrerbildung insbesondere bei bildungswissenschaftlichen Studienanteilen.

Dr. Andreas Seifert
Universität Paderborn
Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung
Mersinweg 3
D-33098 Paderborn
e-mail: andreas.seifert@uni-paderborn.de

CC BY NC

Carina Caruso / Andreas Seifert

Inwiefern ist die Professionalisierung in Praxisphasen schulformspezifisch?

Ergebnisse der Messung pädagogischer Kompetenzen Studierender in Deutschland

Abstract

Im Zentrum dieses Beitrags stehen Ergebnisse der Messung pädagogischer Kompetenzen Studierender der Theologie, die das Praxissemester in Deutschland absolviert haben. Das bildungswissenschaftliche Wissen, Kompetenzselbsteinschätzungen und ihre Entwicklung sowie die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele Studierender werden dabei unter Berücksichtigung der Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf eine Schulform betrachtet. Um die Ergebnisse der Messung bildungswissenschaftlichen Wissens und die der Messung von Kompetenzselbsteinschätzungen zu kontextualisieren (N = 304), wird zuerst die Relevanz des (bildungswissenschaftlichen) Wissens als Ausgangspunkt des Könnens herausgearbeitet. Daran anschließend werden Befunde zur schulformspezifischen Professionalisierung resümiert. Anschließend werden Hypothesen hergeleitet, die Anlage der Studie sowie die Testinstrumente vorgestellt, die Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Die Ergebnisse zeigen wider Erwarten, dass sich weder das bildungswissenschaftliche Wissen, die Kompetenzselbsteinschätzungen und ihre Entwicklung noch die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele angehender Lehrkräfte in Abhängigkeit der Schulformen unterscheiden. Die Diskussion bezieht sich u.a. auf die Struktur der Lehramtsstudiengänge, die Denkfiguren zur Entwicklung von Können und die Konzeption der Messinstrumente.

Schlagworte

Bildungswissenschaftliches Wissen – Kompetenzmessung – Kompetenzselbsteinschätzung – Praxissemester – Professionalisierung

CC BY NC

Carina Caruso / Andreas Seifert

To what extent is professionalization in internships school-specific?

Results of the measurement of pedagogical competences of students in Germany

Abstract

The focus of this article are the results of the measurement of pedagogical competencies of students of theology who have completed an internship in Germany. The educational knowledge, competence self-assessments and their development as well as the assessment of the goals achieved by students in the internship are considered, taking into account the orientation of the teacher education course towards a school type. In order to contextualize the results of the measurement of educational knowledge and those of the survey of competence self-assessments (N = 304), ideas are shown how the relationship between knowledge and ability is constituted and findings on the type of school-specific professionalization are summarized. Subsequently, hypotheses are derived, the design of the study, the method and the test instruments are described, the results are presented and discussed. Contrary to expectations, the results show that neither the educational science knowledge, the competence self-assessments and their development nor the assessment of the goals achieved in the internship by prospective teachers differ depending on the type of school. The discussion relates to on the structure of the teacher training courses, the mental figures for the development of skills and the conception of the measuring instruments.

Keywords

competence measurement – competence self-assessment – educational knowledge – internship – professionalization

CC BY NC

1. Zum Verhältnis von Wissen und professionellem Handeln

Unabhängig davon, ob Studierende das Ziel verfolgen, Lehrkraft an einer Grundschule, Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamtschule (HRSGe), an einem Gymnasium (Gy) oder einem Berufskolleg (BK) zu werden, umfasst das Lehramtsstudium fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche[1] und schulpraktische Anteile. Damit ist die Annahme verbunden, dass im Studium Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen grundgelegt wird, welches sich in der zweiten und dritten Phase u.a. durch Erfahrungen erweitert und verändert und dadurch Lehrer*innenkönnen evoziert.[2]

Bildungswissenschaftliches Wissen konstituiert sich dabei u.a. aus Wissen über Aspekte der Unterrichtsplanung, Klassenführung, Lern- und Motivationstheorien oder Leistungsmessung (vgl. Abb. 1).

Hinsichtlich des Erwerbs von Wissen ist davon auszugehen, dass sich das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Lehrkräfte umso besser entwickelt, je mehr bildungswissenschaftlicher Inhalt in die Lehrer*innenbildung integriert wird.[3] Zudem wird angenommen, dass dieses Wissen gemeinsam mit dem Organisations- und Beratungswissen Professionswissen konstituiert, welches wiederum zusammen mit den Bereichen Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten professionelle Handlungskompetenz bildet.[4] Dieses Konglomerat an Kompetenzen kann insgesamt als Handlungsressource verstanden werden, die Lehrer*innenhandeln in Schule und Unterricht ermöglicht. Vor diesem Hintergrund ist es plausibel, dass der Erwerb von Professionswissen und dessen Zusammenhang mit Performanz im Zentrum verschiedener Forschungsbemühungen steht.[5]

---

1 In diesem Beitrag werden die Adjektive ‚pädagogisch' und ‚bildungswissenschaftlich' synonym verwendet. Ebenso synonym werden die Begriffe ‚pädagogisches Wissen' und ‚bildungswissenschaftliches Wissen' genutzt.

2 Vgl. Ericsson, K. Anders: The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance, in Ders. (Hg.): The Cambridge handbook of expertise and expert performance, Cambridge: Cambridge Univ. Press 2009, 683–703.

3 Vgl. König, Johannes u. a.: Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes, in: Studies in Educational Evaluation 53 (2017) 122–133.

4 Vgl. Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/4 (2006) 469–520; Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike: Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Kunter, Mareike u. a. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann 2011, 29–53.

5 Vgl. empirische Befunde zum pädagogischen Wissen z.B. Vogelsang, Christoph: Validierung eines Instruments zur Erfassung der professionellen Handlungskompetenz von Physiklehrkräften. Zusammenhangsanalysen zwischen Lehrerkompetenz und Lehrerperformanz. Berlin: LOGOS-Verlag 2014; Vogelsang, Christoph / Reinhold, Peter: Zur Handlungsvalidität von Tests zum professionellen Wissen von Lehrkräften, in: Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften 19 (2013) 103–128; Vogelsang, Christoph / Reinhold, Peter: Gemessene Kompetenz und Unterrichtsqualität – Überprüfung der Validität eines Kompetenztests mit Hilfe der Unterrichtsvideografie, in: Riegel, Ulrich / Macha, Klaas (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, Münster: Waxmann 2013, 319–334.

Sowohl basierend auf konzeptionellen als auch auf empirischen Erkenntnissen ist ein Zusammenhang zwischen bildungswissenschaftlichem Wissen und Können anzunehmen. Unter Bezugnahme auf Integrationskonzepte ist von einem relativ engen Zusammenhang zwischen Ausbildungswissen und berufspraktischem Können auszugehen.[6] Fundierungskonzepte, eine spezifische Variante dieser Integrationskonzepte, gründen weiters auf der Annahme, „dass das Wissen das Können fundiert und […] der Praxisbegegnung mehr oder weniger ausgedehnte Phasen der Wissensvermittlung vor[anstehen sollten]"[7].

Auch im Praxissemester, einem fünfmonatigen Schulpraktikum, das in der Mehrheit der deutschen Bundesländer fester Bestandteil aller Lehramtsstudiengänge ist, steht Wissen der Praxis gewissermaßen voran (obwohl Studierende an einem Tag in der Woche parallel zu ihren Praxiserfahrungen Veranstaltungen an der Universität besuchen), da die Studierenden im zweiten Mastersemester, d.h. nach sieben Semestern Studium, ihr Langzeitpraktikum an den Schulen absolvieren.[8] Das Praxissemester soll die Professionalisierung, d.h. die berufliche Entwicklung der Studierenden unterstützen, indem „Theorie" und „Praxis" einander „durchdringen und ergänzen"[9] und die Fähigkeit erworben wird, die Theorie und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen.

Sofern davon ausgegangen wird, dass Wissen und professionelles Handeln miteinander in einem Zusammenhang stehen (Integrationskonzept), lassen sich nach Neuweg vier Formen von Fundierungskonzepten unterscheiden, die wiederum herangezogen werden können, um die Relevanz bildungswissenschaftlichen Wissens für berufliches Handeln sowie die Bedeutung von Praxisphasen im Studium für die berufliche Entwicklung zu illustrieren:

1. Technologiekonzept: Aus Perspektive des Technologiekonzepts ist „Können […] im Kern Anwenden von Wissen"[10] zur Problemlösung.

---

6 Vgl. Neuweg, Georg H.: Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen, in: Hackl, Bernd / Neuweg, Georg H. (Hg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion der Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, Münster: LIT 2004, 1–26.

7 Neuweg, Georg H.: Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können, in: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 11/3 (2005) 7–25, 8.

8 Vgl. zum Praxissemester Religion z.B. Caruso, Carina: Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte, Wiesbaden: Springer 2019; Caruso, Carina: Art. Praxissemester, in: Zimmermann, Mirjam / Lindner, Heike (Hg.): Das wissenschaftlich-pädagogische Lexikon im Internet, https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/praxissemester/ch/d76a1279fb03e77411d02d8a94b75223/ [abgerufen am 06.09.2021]; Caruso, Carina / Woppowa, Jan (Hg.): Das Praxissemester (Religion) in NRW. Zwischenbilanz und Perspektiven, Paderborn: Universität Paderborn 2019.

9 Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (Hg.): Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen, in: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika__2_.pdf. Gesehen [abgerufen am 02.05.2020], 3.

10 Neuweg 2004 [Anm. 6], 2.

2. Mutterwitzkonzept: Der Unterschied zum voranstehend beschriebenen Konzept besteht darin, dass die „kreative Leistung beim Theorieanwenden“[11] bei der Person liegt und erfordert, dass Theorien auf ihre Tragfähigkeit für Situationen auf den Prüfstand gestellt werden müssen. „Damit ist Wissen als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung intelligenten Könnens bestimmt.“[12]

3. Prozeduralisierungskonzept: Beim Prozeduralisierungskonzept[13] handelt es sich um ein Konzept, das den Wert der Erfahrung für die Entwicklung des Könnens herausstellt. Können wird dabei „als Ausdruck von Handlungsregeln aufgefasst, die ins Unbewusste abgesickert sind, ist gleichsam unbewusst gewordenes Anwenden von Wissen“[14].

4. Brillenkonzept: Das Brillenkonzept folgt der Annahme, dass Wissen „Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, Überzeugungen, Einstellungen“[15] beeinflusst „und erst über diese [auf] unsere Handlungen“[16] wirkt. Es zeigt sich somit „mittelbar in dem, was der Könner sieht und wie er es sieht“[17].

Schulpraktika im Studium geben – dem hier in Form von Fundierungskonzepten nach Neuweg[18] vorgestellten Integrationsgedanken folgend – zum einen die Möglichkeit, das pädagogische Wissen zu erweitern und Strategien zu entwickeln, wie es im Kontext Schule am besten anzuwenden ist. Zum anderen stellen sie Lerngelegenheiten für den Gewinn von (erstem) prozeduralem Wissen dar.[19]

Dass Studierende ihr Wissen im Praxissemester weiterentwickeln, zeigen u.a. König, Darge und Kramer[20] auch empirisch und halten fest, dass die Weiterentwicklung des pädagogischen Wissens vor allem in handlungsnahen Bereichen feststellbar ist. Neben der Messung von Wissen und dessen Entwicklung im Pra-

11 Neuweg 2005 [Anm. 7], 10.

12 Neuweg 2004 [Anm. 6], 4.

13 Vgl. z.B. Anderson, John R.: Acquisition of cognitive skill, in: Psychological Review 89/4 (1982) 369–406; Gruber, Hans: Wissen, in: Perleth, Christoph / Ziegler, Albert (Hg.): Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder, Bern: Huber 1999, 94–102.

14 Neuweg 2004 [Anm. 6], 5.

15 Ebd., 6.

16 Neuweg 2005 [Anm. 7], 11.

17 Ebd.

18 Vgl. Neuweg 2004 [Anm. 6].

19 Vgl. König, Johannes: First comes the theory, then the practice? On the acquisition of general pedagogical knowledge during initial teacher education, in: International Journal of Science and Mathematics Education, 11/4 (2013) 999–1028.

20 Vgl. König, Johannes / Darge, Kerstin / Kramer, Charlotte: Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden, in: Ulrich, Immanuel / Gröschner, Alexander (Hg.): Edition ZfE. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende, Wiesbaden: Springer VS 2020, 67–95.

xissemester wurden Effekte des Praxissemesters bisher insbesondere durch die Erhebung von studentischen Kompetenzselbsteinschätzungen deutlich.[21] Dabei beziehen sich die Items häufig auf die Kompetenzbereiche, die die Kultusministerkonferenz im Zusammenhang mit Lehrer*innenhandeln beschreibt: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren.[22] Verschiedene Studien zeigen also durchaus positive Effekte des Praxissemesters auf die Kompetenz bzw. das Kompetenzerleben oder das Wissen Studierender.[23] Koexistent sind aber auch solche Perspektiven, die dem Praxissemester eine eher geringe Wirkung für die professionelle Entwicklung zuschreiben.[24]

2. Zur schulformspezifischen Professionalisierung angehender Lehrkräfte

Der Erwerb von Wissen (z.B. in Praxisphasen) wird in der Fachliteratur häufig unter dem Begriff Professionalisierung thematisiert. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass aus verschiedenen Perspektiven plausibel ist, eine schulformspezifische Professionalisierung anzunehmen, und dies auch durch empirische Erkenntnisse gestützt wird.

Zum einen ist von einer schulformspezifischen Professionalisierung auszugehen, da Grundschullehrkräfte eine „Grundbildung in mehreren Unterrichtsfächern

21 Vgl. Caruso 2019 [Anm. 8]; Gröschner, Alexander / Müller, Katharina: Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende. Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen, in Gehrmann, Axel u. a. (Hg.): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2013, 119–133; Gröschner, Alexander / Müller, Katharina: Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis der Selbsteinschätzung von Kompetenzen, in: Kleinespiel, Karin (Hg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, 62–75; Gröschner, Alexander / Schmitt, Cordula: Kompetenzentwicklungen im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5/2 (2012) 112–128; Gröschner, Alexander / Seidel, Tina / Schmitt, Cordula: Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27/1 (2013) 77–86; Müller, Katharina: Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010; Schubarth, Wilfried / Gottmann, Corinna / Krohn, Maud: Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse der ProPax-Studie, in: Arnold, Karl-Heinz / Gröschner, Alexander / Hascher, Tina (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte, Münster: Waxmann 2014, 201–219; Weyland, Ulrike / Wittmann, Eveline: Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven, in: Journal für LehrerInnenbildung 15/1 (2015) 8–21.

22 Vgl. z.B. Gröschner / Seidel / Schmitt 2013 [Anm. 21].

23 Vgl. Caruso 2019 [Anm. 8]; Caruso 2020 [Anm. 8]; Caruso, Carina / Seifert, Andreas: Kompetenzprofile pädagogischen Wissens. Ein Blick auf die Entwicklung Theologiestudierender im Praxissemester, in: Caruso, Carina / Woppowa, Jan (Hg.): Das Praxissemester (Religion) in NRW. Zwischenbilanz und Perspektiven, Paderborn: Universität Paderborn 2019, 37–51; Gröschner / Schmitt 2012 [Anm. 21]; Gröschner / Seidel / Schmitt 2013 [Anm. 21]; Schubarth / Gottman / Krohn 2014 [Anm. 21]; Seifert, Andreas / Caruso, Carina: Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzselbsteinschätzungen unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen. Ergebnisse der Befragung angehender Lehrkräfte im Praktikum. in: PraxisForschungLehrer*innenBildung 3/1 (2021) 173–187.

24 Vgl. dazu Caruso, Carina / Harteis, Christian: Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte, in: Rheinländer, Kathrin / Scholl, Daniel (Hg.): Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2020, 58–73; Clarke, David / Hollingsworth, Hilary: Elaborating a model of teacher professional growth. in: Teaching and Teacher Education 18/8 (2002) 947–967.

zur Vorbereitung auf ihre Aufgabe als Klassenlehrerinnen und -lehrer“[25] erhalten, die Gymnasiallehrkräfte von morgen hingegen spezifischer für den zukünftigen Fachunterricht ausgebildet werden. Zum anderen scheinen Unterschiede zwischen Lehrkräften, die an verschiedenen Schulformen tätig sind, erwartbar, da die Tätigkeit in Abhängigkeit der jeweiligen Schulform andere pädagogische Ziele fokussiert, die die Unterschiede – u.a. unter Bezugnahme auf die Ausprägung bildungswissenschaftlichen Wissens als Handlungsressource – erklären.

Blömeke[26] hält fest, dass für angehende Grundschullehrkräfte ein klarer Leistungsvorsprung festgestellt werden kann. Denn angehende Lehrkräfte mit Schwerpunkt Sekundarstufe I sowie die zukünftigen Gymnasiallehrkräfte weisen im Vergleich zu den angehenden Grundschullehrkräften ein deutlich geringeres pädagogisches Wissen auf.[27] Lehrkräfte, die an einer Gesamtschule unterrichten, nutzen zudem soziale Unterrichtsmethoden häufiger zur Erfassung der Fähigkeiten ihrer Schüler*innen[28] und Gymnasiallehrkräfte arbeiten häufig weniger schüler*innenzentriert als die Kolleg*innen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen.[29]

Empirisch feststellbare Unterschiede in Abhängigkeit der Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf eine Schulform zeigen auch König, Blömeke und Schwippert.[30] Ihre Befunde konstatieren allerdings entgegen voranstehender Annahmen und Befunde, dass angehende Gymnasial- und Gesamtschullehrkräfte ein höheres pädagogisches Wissen aufweisen als angehende Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte.[31]

---

25 Döhrmann, Martina / Kaiser, Gabriele / Blömeke, Sigrid: Messung des mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur, in: Blömeke, Sigrid / Kaiser, Gabriele / Lehmann, Rainer (Hg.): Teds-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann 2008, 169–196, 171.

26 Vgl. Blömeke, Sigrid: Schulform- und schulstufenspezifische Lehrerprofessionalität?, in: Arnold, Karl-Heinz u. a. (Hg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 33–44.

27 Vgl. Blömeke 2010 [Anm. 26]; König, Johannes / Kaiser, Gabriele / Felbrich, Anja: Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 58/4 (2012) 476–491.

28 Vgl. Ophuysen, Stefanie van / Lintorf, Katrin: Unterschiede in der diagnostischen Praxis. Eine Frage der pädagogischen Zielsetzung? Empirische Pädagogik 28/3 (2014) 211–228.

29 Vgl. Keller-Schneider, Manuela / Hericks, Uwe: Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen durch Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen und Schulstufen, in: Idel, Till-Sebastian u. a. (Hg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016, 142–160.

30 Vgl. König, Johannes / Blömeke, Sigrid / Schwippert, Knut: Pädagogisches Professionswissen im Studienverlauf, in: Blömeke, Sigrid u. a. (Hg.): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT, Münster: Waxmann 2013, 145–166.

31 Vgl. Ebd.

Vor dem Hintergrund der Annahmen und Forschungsbefunde zur schulformspezifischen Professionalisierung ist auffällig, dass Studien, die die Entwicklung des pädagogischen Wissens von angehenden Lehrkräften im Praxissemester untersuchen, häufig Kompetenzmessungen angehender Lehrkräfte unabhängig von der Ausrichtung ihres Lehramtsstudiums auf eine Schulform fokussieren, obwohl Befunde zur pädagogischen bzw. diagnostischen Praxis Unterschiede zwischen Gesamt- und Gymnasiallehrkräfte aufgedeckt haben, die die Wissensentwicklung im Praktikum beeinflussen könnten, weil Lehrkräfte, die an einer Gesamtschule unterrichten, u.a. soziale Unterrichtsmethoden häufiger zur Erfassung der Fähigkeiten der Lernenden nutzen als Lehrkräfte an einem Gymnasium.[32] Dass Kompetenz sich auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen bezieht und somit kontextabhängig ist[33], spricht ebenso für diese Vermutung wie die Erklärungen von Lange, Kleickmann und Möller.[34] Nach ihnen erhalten Grundschullehrkräfte nämlich eine intensivere pädagogische Ausbildung, wohingegen Sekundarstufenlehrkräfte fachspezifischer ausbildet werden.[35]

Vor diesem Hintergrund stehen im Zentrum dieses Beitrags Ergebnisse der Messung pädagogischer Kompetenzen Studierender mit dem Fach Theologie in Abhängigkeit von der Ausrichtung ihres Lehramtsstudiums auf eine Schulform. Im Folgenden werden Hypothesen formuliert, die Methode und das Testinstrument beschrieben, die Ergebnisse dargestellt und diskutiert.

3. Hypothesen

Voranstehend wurde dargelegt, (1) dass Wissen ein zentrales Element der Lehrer*innenbildung ist. Deutlich wurde zudem (2) vor dem Hintergrund von Befunden zu Unterschieden zwischen angehenden Lehrkräften in Abhängigkeit der Ausrichtung ihres Lehramtsstudium auf eine Schulform, dass bezogen auf die Ausprägung pädagogischen Wissens Studierender, die das Praxissemester antreten, ebenfalls Unterschiede in Abhängigkeit der Ausrichtung ihres Lehramtsstudium angenommen werden können. Dabei scheint es wahrscheinlich, dass angehende Primarstufenlehrkräfte im Vergleich zu Gymnasiallehrkräften ein ausgeprägteres pädagogisches Wissen haben. Auf dieser Grundlage lassen

32 Vgl. Ophuysen / Lintorf 2014 [Anm. 28].

33 Vgl. Klieme, Eckhard / Leutner, Detlev: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG, in: Zeitschrift für Pädagogik 52/6 (2006) 876–903.

34 Vgl. Lange, Kim / Kleickmann, Thilo / Möller, Kornelia: Unterschiede im fachspezifisch-pädagogischen Wissen von Primar- und Sekundarschullehrkräften, in: Kucharz, Diemut / Irion, Thomas / Reinhoffer, Bernd (Hg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011, 223–226.

35 Vgl. Ebd.

sich die nachstehenden Hypothesen[36] formulieren, die den Ausgangspunkt für die vorgenommenen Analysen und unten präsentierten und diskutierten Ergebnisse markieren:

- H1: Das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen.
- H2: Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheiden sich in Abhängigkeit der Schulformen.
- H3: Die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen.
- H4: Die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen.

4. Methode und Beschreibung des Testinstruments

4.1 Beschreibung der Stichprobe

Da nicht ausgeschlossen werden kann, dass neben der Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf eine Schulform auch das Schulfach einen Einfluss auf die Ausprägung pädagogischen Wissens hat, bezieht sich die Analyse auf Daten solcher Studierenden, die bezogen auf eines ihrer Fächer eine homogene Gruppe bilden. Weil davon auszugehen ist, dass Studierende des Faches Theologie im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer ein relativ ausgeprägtes pädagogisches Wissen haben[37], da die Religionspädagogik als sogenannte Verbundwissenschaft in einem engen Zusammenhang zur Pädagogik/Erziehungswissenschaft steht[38], werden in diesem Beitrag exemplarisch die Daten basierend auf der Befragung solcher Studierenden dargestellt, die als Erst-, Zweit-, Dritt- oder Viertfach katholische oder evangelische Theologie studieren. Insgesamt wurden die Daten von sechs Studierendenkohorten erhoben, die das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen absolviert haben (im Zeitraum WiSe 2017/2018 bis SoSe 2020).

36 In Bezug auf Hypothese 3 und 4 jeweils (t1) zu 6 WiSe17/18 bis SoSe20.

37 Ergebnisse zeigen bei Lehramtsstudierenden des Studienfaches Katholische Theologie im Verlauf des Praxissemesters sogar einen signifikanten Zuwachs pädagogischen Wissens, $t(26) = -2.892$, $p < .01$, $d = -.382$, während die Entwicklung bei Studierenden anderer Fächer ausbleibt, $t(262) = 1.779$, $p < .05$, $d = .119$. Vgl. dazu Caruso / Seifert 2019 [Anm. 23].

38 Von einer Ähnlichkeit pädagogischen und religionspädagogischen Wissens wird u.a. ausgegangen, da in beiden Bereichen Fragen der Identitätsbildung und Sinnfindung elementar sind und die Auseinandersetzung mit zum Teil sehr intimen lebensweltlichen Erfahrungen, Haltungen und Alltagstheorien von Lehrkräften und Lernenden sowie der Umgang mit Uneindeutigkeiten eine zentrale Rolle einnehmen. Aus kapazitativen Gründen kann die Ähnlichkeit an dieser Stelle leider nicht näher herausgearbeitet werden. Vgl. dazu daher z. B.: Woppowa, Jan: Religionsdidaktik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2018.

Um die Stichprobe näher zu beschreiben, werden nachfolgend die demographischen Daten der Gesamtstichprobe (Studierenden aller Fächer) sowie der Teilstichprobe (Theologiestudierende, evangelisch und katholisch) dargestellt. Die an der Befragung teilnehmende Gesamtstichprobe setzt sich aus N = 2008 zusammen, die Teilstichprobe, bestehend aus solchen Studierenden, die als Erst-, Zweit-, Dritt- oder Viertfach evangelische oder katholische Theologie studieren, umfasst N = 303 (evangelisch: N = 121, katholisch: N = 182). Der Mittelwert des Alters liegt in der Gesamtstichprobe bei M = 25,75, S_D = 3,08, bei den Theologiestudierenden bei M = 25,29, S_D = 2,51. Dieser Unterschied ist signifikant (t(1881) = 2,431, p < ,05), allerdings mit einer kleinen Effektstärke (d = -.153). Auch das Geschlechterverhältnis ist in den Stichproben signifikant unterschiedlich ($\chi^2(2)$ = 13.26), bei einer kleinen Effektstärke (Cramers V = .083). So sind 71.1 % der Gesamtstichprobe Frauen, in der Teilstichprobe sind hingegen 81.3 % der angehenden Lehrkräfte weiblich.

Bezüglich der Aufteilung auf die unterschiedlichen Studiengänge zeigt Tabelle 1, dass Theologiestudierende eher Lehramt Primarstufe (G) und Sekundarstufe 1 (Sek I) studieren und weniger häufig ein Lehramtsstudium für Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe) aufnehmen. Die Verhältnisse bezüglich der Lehrämter sonderpädagogische Förderung (SP) sowie Berufskolleg (BK) sind hingegen ausgeglichen. Der Zusammenhang zwischen schulformspezifischem Lehramtsstudiengang und dem Theologiestudium (ja/nein) ist signifikant ($\chi^2(4)$ = 13.07), allerdings ist der Effekt gering (Cramers V = .082). Somit ist die Wahl der Schulformen in der Bedingung ‚Religion nein' signifikant unterschiedlich von der in der Bedingung ‚Religion ja'.

			G	Sek I	Gy/Ge	SP	BK	Gesamt
Religion	Nein	Anzahl	271	421	525	163	264	1644
		%	16,5%	25,6%	31,9%	9,9%	16,1%	100,0%
	Ja	Anzahl	62	91	67	35	48	303
		%	20,5%	30,0%	22,1%	11,6%	15,8%	100,0%
Gesamt		Anzahl	333	512	592	198	312	1947
		%	17,1%	26,3%	30,4%	10,2%	16,0%	100,0%

Tab. 1: Verteilung auf die Studiengänge in Gesamtstichprobe und Teilstichprobe

4.2 Beschreibung der Erhebungsinstrumente

Zur Erhebung des bildungswissenschaftlichen Wissens wurde eine Kurzform des BWW-Tests[39] eingesetzt. Der Test misst inhaltlich einen relativ breiten

39 Vgl. Seifert, Andreas / Hilligus, Annegret H. / Schaper, Niclas: Entwicklung und psychometrische Überprüfung eines Messinstruments zur Erfassung pädagogischer Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2/1 (2009) 82–103.

Bereich des studentischen, handlungsrelevanten, bildungswissenschaftlichen Wissens. Er wurde von den Studierenden zum ersten Messzeitpunkt bearbeitet (also vor dem Praxissemester). Die 146 Richtig/Falsch-Items weisen eine interne Konsistenz von **α** = .963 auf, die Trennschärfen befinden sich im Bereich von $.24 < R_{IT} < .56$ [40]. Abbildung 1 zeigt ein Beispielitem.

BWW 06	Man kann zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterscheiden. Bei welchem/n der folgenden Fälle handelt es sich um eine *intrinsische* Motivation?
A	Ein Kind lernt vor einer Mathematikarbeit, weil es …
	A. für eine gute Note eine Belohnung erwartet ○
	B. einen Tadel für eine schlechte Note vermeiden möchte ○
	C. an mathematischen Problemen interessiert ist ○
	D. die sympathische Lehrerin nicht enttäuschen möchte ○

Abb. 1: Beispielitem des BWW-Tests

Zur Erfassung der Kompetenzselbsteinschätzungen der Studierenden (sowohl vor als auch nach dem Praxissemester) wurden die verkürzten Skalen von Gröschner und Schmitt[41] genutzt, die pro Kompetenzbereich (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) je fünf Items umfassen, die mit einer siebenstufigen Likert-Skala (von ‚gar nicht kompetent' – 1 – bis ‚voll kompetent' – 7) ausgestattet sind. Tabelle 2 zeigt eine Übersicht über die Güte der vier Skalen zu beiden Messzeitpunkten.

KMK-Standard	Beispielitem	α – T1	α – T2	R_{IT} – T1	R_{IT} – T2
Unterrichten	Ich kann einzelne Unterrichtsstunden in meinen Fächern didaktisch begründet planen.	.83	.83	.51-.69	.53-.72
Erziehen	Ich kann die Lernergebnisse der Schüler/innen mit ihnen gemeinsam diskutieren.	.85	.85	.62-.69	.62-.69
Beurteilen	Ich kann leistungsschwächere Schüler/innen erkennen und individuell fördern.	.87	.83	.64-.75	.59-.66
Innovieren	Ich kann ein vorgegebenes Evaluationsinstrument (Interview, Fragebogen) für ein konkretes schulisches Problem anwenden.	.86	.84	.56-.74	.51-.74

Tab. 2: Güte der Kompetenzselbsteinschätzungen

40 Vgl. Watson, Christina / Seifert, Andreas / Schaper, Niclas: Die Nutzung institutioneller Lerngelegenheiten und die Entwicklung bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21/3 (2018) 565–588.

41 Vgl. Gröschner / Schmitt 2012 [Anm. 21].

Die Skala zur Erreichung der Ziele, welche am zweiten Messzeitpunkt erhoben wurde, geht auf Festner[42] zurück. Sie besteht aus elf Items mit fünfstufiger Likert-Skalierung (von ‚gar nicht' – 1– bis ‚voll und ganz' – 5). Ein Beispielitem lautet: ‚In welchem Ausmaß konnten folgende Zielsetzungen von Ihnen im Rahmen des Praxissemesters erreicht werden? – Erwerb von Kompetenzen in der Vorbereitung und Planung von Unterricht.' Die interne Konsistenz beträgt $\alpha = .915$, die Trennschärfen befinden sich im Bereich von $.38 < R_{IT} < .81$.

Tabelle 3 zeigt die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten.

	BWW	Unterrichten	Erziehen	Beurteilen	Innovieren	Zielerreichung
BWW	1	,170**	,047	,075	,066	,188**
Unterrichten		1	,546**	,547**	,541**	,190**
Erziehen			1	,635**	,542**	,162**
Beurteilen				1	,619**	,130*
Innovieren					1	,096
Zielerreichung						1

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tab. 3: Korrelationen der Konstrukte

Es zeigt sich, dass die Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich der KMK-Standards sehr hoch miteinander korrelieren, die Zusammenhänge zum BWW-Test und zur Zielerreichungsskala sind hingegen klein bzw. nicht signifikant. Auch BWW-Test und Zielerreichungsskala korrelieren in einem sehr geringen Ausmaß. Es ist somit fraglich, inwieweit Skalen zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz und ein Leistungstest zur Erfassung derselben Kompetenzen dasselbe messen bzw. welche Form der Messung ein valides Abbild der Kompetenz ist.

5. Ergebnisse

5.1 Das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen (H1)

Tabelle 4 zeigt die deskriptiven Statistiken des BWW-Tests getrennt nach Schulformen. Eine Varianzanalyse zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, $F(4,298) = 2,14$, $p > .05$, $\eta^2 = .03$.

42 Vgl. Festner, Dagmar: Erreichung Ziele, in: Festner, Dagmar / Schaper, Niclas (Hg.): Evaluation des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Paderborn. Skalendokumentation SoSe 2016, Paderborn 2016 (= Unveröffentlichtes Manuskript).

	Mittelwert	Standardabweichung	N
G	90,60	13,073	62
HRSGe	84,47	12,405	91
GyGe	85,79	16,679	67
SP	86,03	16,564	35
BK	84,19	11,703	48
Gesamt	86,15	14,104	303

Tab. 4: Ergebnisse des BWW-Tests getrennt nach Studiengängen

5.2 Die Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheiden sich in Abhängigkeit der Schulformen zu t1 (H2)

Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse der vier Varianzanalysen bezüglich der KMK-Selbsteinschätzungen.

Konstrukt	QS zwischen	DF zwischen	MQS zwischen	QS innerhalb	DF innerhalb	MQS innerhalb	F	p	η^2
Unterrichten	17,05	4	4,27	287,33	298	0,96	4,42	< .01	0,06
Erziehen	1,79	4	0,45	304,37	297	1,03	0,44	> .05	0,01
Beurteilen	10,02	4	2,51	300,61	298	1,01	2,28	< .05	0,03
Innovieren	6,55	4	1,64	387,28	298	1,30	1,26	> .05	0,02

Tab. 5: Übersicht über die Varianzanalysen hinsichtlich der KMK-Kompetenzselbsteinschätzungen

Tabelle 6 zeigt die deskriptiven Statistiken der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Unterrichtens' getrennt nach Schulformen. Eine Varianzanalyse zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Der Post-Hoc-Test (Scheffé) macht sichtbar, dass sich insbesondere Studierende des Lehramts HRSGe von Studierenden des Lehramts SP unterscheiden.

	Mittelwert	Standardabweichung	N
G	4,71	0,83	62
HRSGe	4,83	0,99	91
GyGe	4,91	1,09	67
SP	4,11	1,05	35
BK	4,33	0,93	48
Gesamt	4,59	1,00	303

Tab. 6: Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich ‚Unterrichten' getrennt nach Studiengängen

Tabelle 7 zeigt die deskriptiven Statistiken der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Erziehens' getrennt nach Schulformen. Eine Varianzanalyse zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen.

	Mittelwert	Standardabweichung	N
G	4,46	0,94	62
HRSGe	4,48	1,01	90
GyGe	4,30	1,26	67
SP	4,31	0,92	35
BK	4,38	0,73	48
Gesamt	4,40	1,01	303

Tab. 7: Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich ‚Erziehen' getrennt nach Studiengängen

Tabelle 8 zeigt die deskriptiven Statistiken der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Beurteilens' getrennt nach Schulformen. Eine Varianzanalyse zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Beim Post-Hoc-Test zeigt sich allerdings kein signifikanter Unterschied zwischen zwei Gruppen.

	Mittelwert	Standardabweichung	N
G	4,40	0,87	62
HRSGe	4,39	0,99	91
GyGe	4,14	1,27	67
SP	4,61	0,90	35
BK	4,03	0,83	48
Gesamt	4,30	1,01	303

Tab. 8: Kompetenzeinschätzungen bezüglich ‚Beurteilen' getrennt nach Studiengängen

Tabelle 9 zeigt die deskriptiven Statistiken der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Innovierens' getrennt nach Schulformen. Eine Varianzanalyse zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen.

	Mittelwert	Standardabweichung	N
G	4,14	1,02	62
HRSGe	4,05	1,19	91
GyGe	3,80	1,39	67
SP	4,23	0,90	35
BK	3,90	0,95	48
Gesamt	4,01	1,14	303

Tab. 9: Kompetenzeinschätzungen bezüglich ‚Innovieren' getrennt nach Studiengängen

5.3 H3: Die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen

In einer Varianzanalyse mit Messwiederholung ergibt sich, dass sich die Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Unterrichtens' im Praxissemester deut-

lich erhöhen, $F(1,244) = 75{,}06$, $p < .001$, $\eta^2 = .24$, allerdings ist diese Entwicklung gleichförmig $F(4,244) = 1{,}39$, $p > .05$, $\eta^2 = .02$, wie Abbildung 2 zu entnehmen ist.

Abb. 2: Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich ‚Unterrichten' getrennt nach Studiengang

Die Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Erziehens' erhöhen sich im Praxissemester, $F(1,241) = 58{,}85$, $p < .001$, $\eta^2 = .20$. Auch diese Entwicklung ist gleichförmig, $F(4,241) = 0{,}41$, $p > .05$, $\eta^2 = .01$, wie Abbildung 3 visualisiert.

Abb. 3: Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich ‚Erziehen' getrennt nach Studiengang

Die Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Beurteilens' erhöhen sich im Praxissemester, $F(1,276) = 52,73$, $p < .001$, $\eta^2 = .16$. Wie die voranstehenden Ergebnisse bereits vermuten lassen, ist auch diese Entwicklung gleichförmig, $F(4,276) = 0,79$, $p > .05$, $\eta^2 = .01$, wie Abbildung 4 zeigt.

Abb. 4: Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich ‚Beurteilen' getrennt nach Studiengang

Auch die Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Innovierens' erhöhen sich im Verlauf des Praxissemesters, $F(1,274) = 39,72$, $p < .001$, $\eta^2 = .13$, dabei ist die Entwicklung, die durch die nachstehende Abbildung 5 illustriert wird, gleichförmig, $F(4,274) = 1,05$, $p > .05$, $\eta^2 = .02$.

Abb. 5: Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich ‚Innovieren' getrennt nach Studiengang

5.4 H4: Die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen.

Tabelle 10 zeigt die deskriptiven Statistiken der Einschätzungen der Erreichung der Ziele des Praxissemesters getrennt nach Schulformen an. Eine Varianzanalyse zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, $F(4,279) = 1{,}31$ $p > .05$, $\eta^2 = .02$.

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Lehramt Grundschule	4,16	0,55	57
Lehramt Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule	4,15	0,62	84
Lehramt Gymnasium und Gesamtschule	3,98	0,79	64
Lehramt für sonderpädagogische Förderung	4,04	0,54	31
Lehramt Berufskolleg	3,94	0,73	43
Gesamt	4,07	0,66	279

Tab. 10: Einschätzungen der Erreichung der Ziele getrennt nach Studiengängen

6. Diskussion und Ausblick

Die vorgestellten Ergebnisse lassen sich vor dem Hintergrund der obigen Annahmen diskutieren, wenngleich die Ergebnisse wider Erwarten kaum Unterschiede in Abhängigkeit der Schulform bestätigen.

Unter Bezugnahme auf H1 (Das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen) lassen die deskriptiven Daten vermuten, dass das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Grundschullehrkräfte ausgeprägter ist als das der Studierenden anderer Lehramtsstudiengänge. Dieses Ergebnis wäre vor dem Hintergrund der Ausführungen und Ergebnisse zur schulformspezifischen Professionalisierung erwartbar (vgl. Kap 2). Dennoch zeigen sich in den Daten keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit der Schulform (vgl. Tabelle 3). Dies könnte darin begründet sein, dass durch die Angleichung der Regelstudienzeit (auf insgesamt zehn Semester, bestehend aus sechs Semester im Bachelor- und vier Semester im Masterstudiengang) im Zusammenhang mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge der Umfang und die Ausrichtung der erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte homogenisiert wurden oder aber angehende Religionspädagog*innen unabhängig von der Schulform, an der sie unterrichten werden, ähnliche (religions-)pädagogische bzw. Zielvorstellungen haben.

In Hinblick auf H2 (Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheiden sich in Abhängigkeit der Schulformen) zeigt sich, dass sich Stu-

dierende des Lehramtsstudiums HRSGe signifikant von denjenigen hinsichtlich ihrer Kompetenzselbsteinschätzungen im Bereich Unterrichten unterscheiden, die das Lehramtsstudium für SP absolvieren. Weiterhin wird deutlich, dass Studierende im Lehramtsstudium SP ihre Kompetenz im Vergleich zu den Studierenden im Lehramtsstudiums HRSGe geringer einschätzen (vgl. Tabelle 4). Plausibel erscheint das Ergebnis vor dem Hintergrund, dass Studierende des Lehramtsstudiums SP im Studium in besonderem Umfang mit pädagogischem Wissen (z.B. in Bezug auf Diagnoseverfahren) konfrontiert sind, sodass sie dadurch sensibilisiert werden für die Komplexität pädagogischer Situationen und dafür, was sie (noch) nicht wissen und können. Insbesondere scheint diese Erklärung tragfähig, sofern angenommen wird, dass Wissen nicht einfach in der Praxis angewendet werden kann, um Können zu evozieren (vgl. Technologiekonzept). Sofern Studierende im Lehramtsstudiums SP ein breite(re)s Sortiment an Wissen erwerben, das Können insofern fundiert, als dass sich Können darin zeigt, dass der Könner prüft, inwiefern das ihm zugängliche Wissen für die konkrete Praxissituation tauglich ist (vgl. Mutterwitzkonzept), steigt mit der Breite an Theoriewissen auch die Komplexität, Theorien hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für die Praxis auf den Prüfstand zu stellen. Letzteres könnte bedingen, dass gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit dafür steigt, sich als nicht kompetent zu erleben.

Dass die Kompetenzselbsteinschätzungen in Bezug auf das Unterrichten am ausgeprägtesten sind, gefolgt von solchen, die sich auf das Erziehen beziehen und Studierende ihre Kompetenz bezogen auf das Innovieren am geringsten einschätzen (so lassen sich die obigen deskriptiven Daten lesen), ist anschlussfähig an bisherige Erkenntnisse zu Kompetenzselbsteinschätzungen.[43] Plausibel erscheint dies vor dem Hintergrund, dass das Unterrichten im Zentrum der Tätigkeiten von Lehrkräften steht.

Bezugnehmend auf H3 (Die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen) überraschen die Ergebnisse insofern nicht, als dass hinsichtlich aller Kompetenzbereiche eine signifikant positive Entwicklung feststellbar ist. Dies kann dadurch erklärt werden, dass sich angehende Lehrkräfte im Praxissemester als kompetent erleben.[44] Insgesamt zeigt sich dabei eine gleichförmige Entwick-

43 Z.B. Caruso 2019 [Anm. 8]; Rothland, Martin / Boecker, Sarah K.: Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 8/2 (2015) 112–134.

44 Vgl. Caruso 2019 [Anm. 8]; Rothland / Boecker 2015 [Anm. 43]; Seifert, Andreas / Schaper, Niclas / König, Johannes: Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden im Praxissemester: Veränderungen und Zusammenhänge, in: König, Johannes / Rothland, Martin / Schaper, Niclas (Hg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer VS 2018, 325–347.

lung. Dies könnte damit begründet werden, dass Studierende in der Praxis Wissen anwenden können, das sie zuvor im Studium erlangt haben (vgl. Technologiekonzept). Wird das Wissen im Praxissemester lediglich angewendet, so erklären sich dadurch zugleich oftmals ausbleibenden Effekte hinsichtlich der Entwicklung des Wissens. Ebenfalls können die Ergebnisse hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzselbsteinschätzungen so gedeutet werden, dass zuvor grundgelegte Theorien „Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, Überzeugungen, Einstellungen"[45] der angehenden Lehrkräfte in einer solchen Art beeinflusst haben, die ihnen ermöglicht, pädagogische Situationen als Übungs- und Lerngelegenheiten zu nutzen – diese führen wiederum dazu, dass sie sich als kompetent erleben können.[46] Gleichermaßen könnten Entwicklungen darin begründet sein, dass Studierende durch die fünf Monate Praxiserfahrung am Lernort Schule Erfahrungswissen[47] erlangen, das Handlungsoptionen erweitert und dadurch das Kompetenzerleben positiv beeinflusst.

Dass sich darüber hinaus schulformspezifische Unterschiede weder in Bezug auf die Kompetenzselbsteinschätzungen, die Entwicklung von Kompetenzselbsteinschätzungen noch in Bezug auf die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele (H4) zeigen, erscheint trotz der Annahmen bezüglich einer schulformspezifischen Professionalisierung insgesamt plausibel, da die dem Praxissemester unterstellten Ziele abstrakt bleiben, unabhängig von der Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf eine Schulform für alle Absolvent*innen des Praxissemesters formuliert sind[48] und die Berufsneulinge in erster Linie Einblicke in das Unterrichten generieren, aber noch nicht in der Lage sein können, die Komplexität pädagogischer Situationen im Fachunterricht zu durchdringen.[49]

Auch hinsichtlich des methodischen Vorgehens können die Ergebnisse kontrovers diskutiert werden. Aus methodischer Perspektive lässt sich zunächst anfragen, inwiefern die eingesetzten Instrumente Effekte des Praxissemesters erfassen können. Sofern Wissen und Können in der Art zusammenhängen, dass der Könner über eine „kreative Leistung beim Theorieanwenden"[50] verfügt (Mutter-

45 Neuweg 2004 [Anm. 6], 6.

46 Zum Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität siehe: Holzberger, Doris / Philipp, Anja / Kunter, Mareike: How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis, in: Journal of Educational Psychology 105/3 (2013) 774–786.

47 Vgl. dazu Caruso / Harteis 2020 [Anm. 24].

48 Vgl. dazu exemplarisch Rahmenkonzeption für das Praxissemester in NRW: Ministerium für Schule und Weiterbildung [MSW]: Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang, Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010.

49 Vgl. Berliner, David C.: Learning about and learning from expert teachers, in: International Journal of Educational Research 35/5 (2001) 463–482; Caruso / Harteis 2020 [Anm. 24].

50 Neuweg 2005 [Anm. 7], 10.

witzkonzept) oder über Handlungsregeln, die durch Erfahrungen so „ins Unbewusste abgesickert sind“[51] (Prozeduralisierungskonzept), können beide Instrumente, die hier den Ausgangspunkt der Datengenerierung markieren, die Entwicklung des Könnens angehender Lehrkräfte nicht hinreichend erfassen.

Zudem ist hervorzuheben, dass sich die Stichprobengrößen in den unterschiedlichen Fragestellungen unterscheiden, da sich in der längsschnittlichen Stichprobe etwas weniger Studierende befanden, was minimale Abweichungen der Mittelwerte zum ersten Zeitpunkt zur Folge hat. Unter Bezugnahme auf die hier zugrundeliegende Stichprobe ist abschließend festzuhalten, dass sich zukünftige Analysen auf größere Kohorten fokussieren könnten, um die Hypothesen erneut zu prüfen. Die Wiederholung der Analysen mit anderen Stichproben könnte erlauben, auszuschließen, dass schulformspezifische Unterschiede hier nur auf Grundlage der Stichprobengröße nicht sichtbar wurden. Weiterhin erscheint es sinnvoll zu prüfen, inwieweit sich das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Lehrkräfte in Abhängigkeit ihrer Studienfachwahl unterscheidet. Dem voran wäre interessant zu eruieren, inwiefern den einzelnen Inhalten der unterschiedlichen Fachdidaktiken eine hohe Ähnlichkeit zu bildungswissenschaftlichem Wissen zu unterstellen ist. Basierend auf konzeptionellen Annahmen und mit Blick auf erste empirische Ergebnisse konnte in diesem Beitrag dafür argumentiert werden, dass das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Religionslehrkräfte im Vergleich zu dem bildungswissenschaftlichen Wissen Studierender anderer Fächer besonders ausgeprägt ist[52], sodass sich die Autor*innen, um potenzielle Effekte durch die Fachwahl im Lehramtsstudium zu reduzieren, dafür entschieden haben, dass sich die Stichprobe hier exemplarisch aus Theologiestudierenden konstituiert. Unter Bezugnahme auf die Ähnlichkeiten der Inhalte der unterschiedlichen Fachdidaktiken ist daran anschließend allerdings kritisch zu fragen, inwiefern sich evangelische und katholische Theologiestudierende hinsichtlich ihres Wissens unterscheiden, denn die pädagogischen Teildisziplinen der Theologie beider Konfessionen haben aus konzeptioneller Perspektive eine starke Ähnlichkeit zur Erziehungswissenschaft, unterscheiden sich aber gleichzeitig so weit, dass es sich um zwei voneinander gänzlich losgelöste Studienfächer handelt.

Insgesamt zeigt die Diskussion der Ergebnisse ebenso wie die Betrachtung der Limitationen und offenen Fragen, dass, obwohl das Praxissemester seit dessen nahezu flächendeckender Einführung in der deutschen Lehrer*innenbildung mul-

51 Neuweg 2004 [Anm. 6], 5.

52 Vgl. Caruso / Seifert 2019 [Anm. 23]; Woppowa 2018 [Anm. 38].

tiperspektivisch hinsichtlich dessen Effekte auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte untersucht wird, weiterhin verschiedene Desiderata in dessen Beforschung bestehen. Einige davon scheinen ihren Ausgangspunkt darin zu nehmen, dass unklar bleibt, wie sich Lehrer*innenkönnen entwickelt und welche Potenziale dem Praxissemester hinsichtlich der Professionalisierung angehender Lehrkräfte zugeschrieben werden können.

Andrea Lehner-Hartmann

Rezension zu:

JUEN, Maria / SEJDINI, Zekirija / TUNA, Mehmet H. / KRAML, Martina u.a. (Hg.):
Religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht. „Dritte Tagung der Fachdidaktik" 2017, Innsbruck: innsbruck university press 2019 (= Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 6).

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
Institut für Praktische Theologie
Fachbereich Religionspädagogik
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: andrea.lehner-hartmann@univie.ac.at

CC BY NC

Das vorliegende Buch versteht sich als Dokumentationsband einer Fachdidaktiktagung, die sich den Kontingenzerfahrungen und damit verbundenen Phänomenen wie Pluralität, Heterogenität, Differenz und Ambivalenz, die individuelles wie gesellschaftliches Leben charakterisieren, widmet. Dabei werden neben den zwei grundsätzlichen Beiträgen, in denen sich Martin Jäggle mit dem Stellenwert von Religion in Schule und Unterricht und Erol Yildiz mit den Herausforderungen eines Lebens mit Vielheit auseinandersetzen, unterschiedliche, vielfältige Perspektiven aus der Geschichts- und Sprachendidaktik eingespielt sowie transformative Perspektiven im Umgang mit Religion und (sozio-)kultureller Vielfalt vorgestellt. Als charakteristisch für den vorliegenden Band ist anzusehen, dass sich Heterogenität und Vielfalt auch in der Autor*innenschaft widerspiegelt, die sowohl Studierende, Promovend*innen als auch etablierte Forscher*innen umfasst.

Im breit angelegten Grundsatzbeitrag Jäggles wird dargelegt, warum Religion nicht nur Thema des Religionsunterrichts ist und sein soll. Dabei findet sich zunächst die kritische Auseinandersetzung mit dem Differenzdiskurs, dessen bleibende Relevanz Jäggle anschließend mit dem Verweis auf Konzepte der egalitären Differenz (Honneth, Prengel) und der demokratischen Differenz (Prengel) sowie der Einbettung in die Menschenrechtsperspektive (Jäggle) und der verletzlichen Differenz (Roebben) zu begründen versucht. Veranschaulicht werden diese Überlegungen mit den Ergebnissen der elementarpädagogischen Studien von Brandstetter und Stockinger. Nach diesen zunächst fachdidaktisch orientierten Überlegungen macht Jäggle darauf aufmerksam, dass Religion in ihrer Vielfalt eine dringliche Herausforderung für Schulen ist, wenn sie als pluralitätssensibler Ort gelten wollen. Dass Religion(en) thematisch immer schon in unterschiedlichen Unterrichtsfächern enthalten ist bzw. sind, verlangt nach einer fächer- wie schulspezifischen Umgangsweise. Seine Überlegungen bettet er in den internationalen Diskurs zu Menschenrechten, Diskriminierung und Toleranz sowie bildungstheoretisch in das Baumert'sche Modell der unterschiedlichen Weltbegegnungen ein. Den theoretischen Begründungen folgen konkrete Anregungen, wie religiöser Pluralität in der Schule begegnet werden kann, als deren zentrales Element er die (religiöse) Selbstreflexion und Selbstrelativierung anführt.

Erol Yildiz wiederum formuliert programmatisch die Prämisse, dass das Leben mit Vielheit eine historisch gewachsene Normalität darstellt. Dabei wendet er sich den Erfahrungen der Nachfolgegeneration von Zugewanderten zu, die sich nach wie vor defizitären Zuschreibungen ausgesetzt sieht. Ähnlich wie Jäggle

geht er dabei besonders auf die Situation in Österreich ein. Mit Blick auf schulische Bildung vermisst er, dass „individueller, sprachlicher, sozialer, kultureller und religiöser Vielfalt tatsächlich Rechnung getragen wird“ (46); vielmehr beobachtet er Diskrepanzen zwischen den heterogenen Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen und der Tendenz zur Homogenisierung im Bildungskontext, was sich auf die jungen Menschen insofern negativ auswirkt, als es sie als normabweichend stigmatisiert. Strukturelle Faktoren und Machtverhältnisse bleiben dabei unbeachtet. Demgegenüber hebt Yildiz die Bedeutung von ermutigenden Lehrpersonen hervor und die hohe Motivation, die viele Jugendliche trotzdem mitbringen. Vor diesem Hintergrund plädiert Yildiz für eine differenzierte Bildungsnormalität, die sich von Homogenisierungsabsichten verabschiedet, indem sie „Unterschiede als Bildungsanlass, nicht als Bildungshindernis betrachtet“ (53); in einer „Pädagogik der Vielheit“ erläutert er diese näher.

Die Beiträge sowohl von Jäggle als auch von Yildiz machen deutlich, dass Pluralität, insbesondere hinsichtlich religiöser und kultureller Vielfalt, nach wie vor als ambivalent wahrgenommen wird. Beide Autoren fordern eine neue Sichtweise ein, die im Bildungsbereich auf die Anerkennung des religiös und kulturell anderen abzielt und heterogene Lebenswirklichkeiten als Ressource nutzen lernt. Dabei sehen sie in der Selbstreflexion von Lehrpersonen, die sich auf die eigenen kulturellen und religiösen Normalitätsvorstellungen konzentrieren, einen Schlüssel für einen konstruktiven Umgang mit Pluralität.

Den Reigen der geschichtsdidaktischen Reflexionen zu Vielfalt eröffnet Claus Oberhauser. Den Umgang mit Vielheit in der Geschichtsdidaktik zeichnet er anhand der Diskurslinien, die sich aus unterschiedlichen Kategorien wie Sprache, Gender, soziokulturelle Unterschiede etc. ergeben, nach. Er spricht sich für eine transkulturelle Geschichtsdidaktik aus, die zur Konsequenz hat, dass die Leitkategorie des Geschichtsbewusstseins zu einem Geschichtenbewusstsein erweitert wird, das beim Subjekt mit ihren Verstrickungen in verschiedene Diskurse ansetzt und es damit der Festlegung auf eine einzige Entität enthebt. Diesem theoretischen Vorspann fügt er unterrichtspraktische Überlegungen an und muss mit Blick auf Lehrbücher und Lehrpläne konstatieren, dass eine transkulturelle Geschichtsdidaktik zunächst noch als ein schwer verwirklichbares Ideal anzusehen ist. Im Hinblick auf die Bedeutung von Religion in der Geschichtsdidaktik sieht Oberhauser noch Klärungsbedarf, formuliert aber – mit Verweis auf Populismen – wichtige gemeinsame Aufgaben von Geschichts- und Religionsdidaktik, um Vielfalt verstehen und akzeptieren und sie historisch denken und erzählen zu

können. Als religionsdidaktischen Gesprächspartner verweist er auf Konstantin Lindner.

Dem programmatisch angelegten Beitrag zur Geschichtsdidaktik folgen nun Beiträge, die bestimmte Aspekte im Umgang mit Vielfalt genauer beleuchten. So analysiert Norbert Parschalk ein Kapitel über die Zeit der Reformation aus dem Geschichtslehrbuch ‚Zeitreise 2', mit dem in Mittelschulen mit deutscher Unterrichtsprache in Südtirol unterrichtet wird und dem – obwohl prämiert – attestiert wird, dass es weder die religiöse und (sozio-)kulturelle Vielfalt zu Beginn des 16. Jahrhunderts noch jene der Kinder und Jugendlichen zu Beginn des 21. Jahrhunderts ausreichend berücksichtigt. Stephan Scharinger gibt Einblick in ein an einem Gymnasium in Innsbruck durchgeführtes Projekt, das sich der historischen und aktuellen Sichtweise des Türkischen in Mitteleuropa widmet und dabei Vorurteile, Stereotypen und Klischees mit Schüler*innen zu re- und dekonstruieren versucht. Thomas Stornig fragt nach dem Beitrag der historisch-politischen Bildung zur Entwicklung demokratischer Werte in der Migrationsgesellschaft, den er – in der Zurückweisung von Machbarkeit und der Reklamation von Wertebildung als überfachlich – sowohl über formale als auch informelle Lernprozesse für möglich ansieht. Als zentrale Bedingung dafür weist er die Bereitschaft zum Dialog aus.

Der große Beitragsblock zu Vielfalt unter sprachdidaktischer Perspektive wird von unterschiedlichen empirischen Arbeiten geprägt. Grit Altern gibt einen Einblick, wie Differenzierung in Englisch-Lehrwerken von Lernenden wahrgenommen wird. Dazu stellt sie das Konzept der Differenzierung und die Lehrwerkforschung vor und präsentiert erste Zwischenergebnisse aus ihrer Lehrwerkanalyse unter dem Fokus der Differenzierung. Tamara Gruber beschäftigt sich ebenfalls mit Differenzierung, aber diesmal im Fach Deutsch, indem sie die Herausforderungen der sprachlichen Heterogenität für Deutschlehrer*innen und Schüler*innen näher unter die Lupe nimmt. Barbara Hinger und Katrin Schmiderer untersuchen in einer Langzeitstudie, die sowohl online als auch mit Leitfadeninterviews von Studierenden, die nicht monolingual aufgewachsen sind, durchgeführt wird, die sprachliche Diversität von angehenden Fremdsprachenlehrpersonen. Sie interessiert dabei, ob und wie Studierende ihren mehrsprachigen Hintergrund reflektieren und welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten sich in ihrer Ausbildung eröffnen. Anhand eines Fallbeispiels erhalten die Leser*innen einen lebendigen Einblick in die konkreten Erfahrungen einer Studentin im Erleben und im Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit während des Studiums. Aufhorchen lässt

dabei der individuelle Fokus und, dass Verweise auf Fördermaßnahmen oder der Mehrwert für ihr späteres Berufsleben nicht angesprochen werden.

Dem literarischen Verstehen zwischen Kompetenz und Begegnung widmet sich Johannes Odendahl, der zwei Unterrichtswerke analysiert und aufzeigt, wie einerseits der klassisch kognitionspsychologische Ansatz Verstehen als Re-Konstruktion von Informationen, aber in Vernachlässigung des kommunikativen Aspekts verfolgt und wie andererseits der rezeptionsästhetische Ansatz die Interaktion zwischen Gesprächspartner*innen sowie zwischen Text und Leser*innen betont, aber sehr kritisch auf die Kompetenzorientierung blickt. Einen Ausweg erblickt er in den Neuansätzen, die Verstehen mit körperlichen, sinnlichen Erfahrungen verbinden und Literaturunterricht daran ausrichten. Jasmin Peskoller zeigt in ihrem englischsprachigen Beitrag den Leser*innen am Beispiel indigener Studierender in Australien, wie sich deren eigene Sprache und Kultur auf das schulische Lernen auswirkt. Sie identifiziert dabei vier sprachbezogene und fünf kulturbezogene Einflussfaktoren. Ihre Ergebnisse verweisen darauf, wie wichtig es für Lehrpersonen ist, Kenntnisse über die sprachlichen und kulturellen Hintergründe ihrer Schüler*innen zu haben, um sie in ihrem Lernprozess adäquat unterstützen zu können.

Den abschließenden Teil zu (sozio-)kultureller und religiöser Transformation eröffnen Clemens Danzl und Aykut Gelengec. Sie berichten von den Kooperationsbemühungen zwischen islamischer und katholischer Religionspädagogik und nehmen dabei die Konflikte und Spannungen in interreligiösen hochschuldidaktischen Bildungsprozessen unter die Lupe, wie sie sich aus der Beforschung einer Begleitlehrveranstaltung zum Basispraktikum erarbeiten ließen. Während muslimische Studierende manifeste Konflikte nicht offen ansprachen, kam bei den katholischen Studierenden ein Konflikt mit einer muslimischen Lehrveranstaltungsleiterin zur Sprache. Dieser wird näher geschildert, daran anschließend werden Konsequenzen für interreligiöse Bildungsprozesse daraus gezogen. Anna Oberrauch fokussiert sich auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und beleuchtet näherhin Lebensqualität und Nachhaltigkeit unter geographiedidaktischer Perspektive. Im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Quality of life for you' wurde untersucht, inwiefern Jugendliche nach einer multiperspektivischen Auseinandersetzung mit Lebensqualität und Nachhaltigkeit beginnen, etablierte Vorstellungen über Lebensqualität zu hinterfragen oder weiterzuentwickeln. Einen theoretischen Bezugsrahmen bietet die *Conceptual Change*-Theorie an. Im letzten Beitrag frägt Mehmet H. Tuna nach den Erfahrungen und Perspektiven islamischer Religionslehrer*innen unter dem Aspekt der Integration und Inklusion

von Muslim*innen in der Schule, die er anhand des Datenmaterials aus seiner Dissertation beantwortet. Dabei wird sichtbar, dass muslimische Lehrer*innen ähnlich den muslimischen Schüler*innen eher Exklusions- denn Inklusionserfahrungen machen, in denen ihnen unreflektierte Meinungen und Urteile entgegentreten und sich Asymmetrien in der Kommunikation im Lehrerkollegium bemerkbar machen. Dennoch werden sie als Brückenbauer*innen wahrgenommen, wenngleich dies durchaus ebenfalls ambivalent erlebt wird. Die Ergebnisse von Tuna zeigen, dass hier noch viel Integrationsarbeit zu leisten ist.

Mit der vorliegenden Tagungsdokumentation wird eine vielfach vernachlässigte Fragestellung aufgegriffen, die zukünftig zunehmend an Bedeutung gewinnen wird und die Religionsdidaktiken ermutigen soll, das interdisziplinäre Gespräch mit anderen Fachdidaktiken aktiv zu führen. Insbesondere die beiden tagungseröffnenden Beiträge geben eine fundierte Orientierung im Umgang mit religiöser und soziokultureller Vielfalt für das Gespräch mit der Schulpädagogik und den unterschiedlichen Fachdidaktiken über die in diesem Band versammelten hinaus. Die einzelnen fachdidaktischen Beiträge sind sehr unterschiedlich gestaltet. Während einzelne Beiträge einen Einblick in sehr spezielle Fragestellungen im Umgang mit Vielfalt geben, eröffnen andere eine breitere Sichtweise bzw. treten sogar in ein interdisziplinäres Gespräch ein. Insbesondere Lehrpersonen erhalten durch den vorliegenden Band sowohl wertvolle Anregungen zur Reflexion im Umgang mit Vielfalt für ihr eigenes Handeln als auch einen Einblick in aktuelle Forschungsprojekte, vorrangig aus dem Bereich Geschichtsdidaktik, Sprachendidaktik und Religionsdidaktik und weiters auch aus der Geografiedidaktik. Die Artikel selbst unterscheiden sich in Qualität und Relevanz durchaus, wobei Letzteres im Auge des Betrachters bleibt.

Monika Prettenthaler

Rezension zu:

ENGLERT, Rudolf / ECK, Sebastian (Hg.):
R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistext, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021 (= Religionspädagogische Bildungsforschung 7).

Die Autorin

Dr.in Monika Prettenthaler, Assistentin am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz, Religionslehrerin am Bischöflichen Gymnasium Augustinum und Psychotherapeutin.

Dr.in Monika Prettenthaler
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B/II
A-8010 Graz
e-mail: monika.prettenthaler@uni-graz.at

ÖRF 30 (2022) 1, 267–271 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.16

Rudolf Englert und Sebastian Eck legen mit ihrem Werk eine weitere Untersuchung vor, mit der die Forschungsgruppe Essen (rpfe) die dortige religionspädagogische Forschungstradition weiterführt. Seit mehr als 25 Jahren wird versucht, in empirischen Studien folgenden Größen auf die Spur zu kommen: In den Blick genommen wurden Erfahrungen von Religionslehrer*innen mit den Schüler*innen, Inhalten und Unterrichtsvoraussetzungen, Fragen zur Ausbildung einer religionspädagogischen Handlungskompetenz und wie die Kernaufgabe gelöst wird, religiöse Tradition und aktuelle Lebenswelt im gegenwärtigen Religionsunterricht in Beziehung zu setzen.

Teil A: Das Projekt (S. 13–51) stellt die aktuelle Studie vor. Diese schließt an die bisherigen Untersuchungen an und verfolgt das Anliegen, die Forschungsanalyse mit didaktischer Praxis zu verbinden. Sie geht dabei vom Befund einer Studie (vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014) aus, die neben vielen Stärken im gegenwärtigen Religionsunterricht auch eine wesentliche Schwachstelle identifiziert hat. Demnach gelingt die Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten selten so, dass sie von Schüler*innen gedanklich anspruchsvoll und nachhaltig empfunden wird. In weiteren Untersuchungen wurden die folgenden fünf – für die vorliegende Untersuchung auch titelgebenden – Punkte präzisiert:

- Vermeidung der Relevanzfrage (R)
- Geringes kognitives Anspruchsniveau (A)
- Schwache Dramaturgie von Unterrichtsreihen (D)
- Weitgehend ungenutzte fachliche Expertise der Lehrer*innen (E)
- Geringer Grad an Vernetzung (V)

Mit diesen Diagnosen, die kompakt beschrieben und fundiert erklärt werden (vgl. S. 14–23), wird für die Studie nun der religionspädagogische Ansatz Lehrstückdidaktik (vgl. dazu u.a. H. C. Berg, 1995 und R. Englert, 2013) verbunden. Konkret werden für die Lehrstücke folgende Intentionen formuliert: „*Relevanz (R):* Die Schüler/innen sollen erfahren können, dass die in den Lehrstücken verhandelten Fragen bedeutungsvoll und klärungsbedürftig sind, sei es im Kontext individueller, lebensweltlicher, gesellschaftlicher oder fachlicher Problemlagen und Fragezusammenhänge. *Anspruchsniveau (A)*: Die Schüler/innen sollen sich durch die Art und Weise, wie in den Lehrstücken an theologischen fragen gearbeitet wird, auch kognitiv aktiviert und gedanklich herausgefordert fühlen. *Dramaturgie (D)*: Die einzelnen Komponenten bzw. die ‚Verstehensknotenpunkte' (Roth 1957, 119)

eines Lehrstücks sollen zu einem gut durchdachten Gefüge miteinander verschachtelt werden, sodass das Durchschreiten des Lehrstücks, ähnlich wie das Durchschreiten eines Dramas, von den Schüler/innen als spannend empfunden werden kann. *Expertise (E)*: Die Schüler/innen sollen ihre Lehrkräfte in den Lehrstücken nicht nur in der Rolle des zurückhaltenden Moderators, sondern auch als Regisseur gemeinsamen Lernens, als Experten für fachliche Zusammenhänge und als Zeugen eigener religiöser Auseinandersetzung erleben können. *Vernetzung (V)*: Die Lehrstücke sollen dazu beitragen, dass die Schüler/innen durch das Vertrautwerden mit fachlichen ‚Basics', das Kenntlichmachen von Zusammenhängen, die Entdeckung ‚roter Fäden' usw. allmählich eine zunehmend deutlichere ‚kognitive Landkarte' vom Territorium theologischer Fragen ausbilden können." (S. 27) Damit wird auch das Forschungsanliegen nochmal deutlich: Es geht sowohl um eine Analyse des religionspädagogischen Potenzials der Lehrstückdidaktik als auch der damit verbundenen Schwachstellen und Probleme (vgl. S. 28). Mit der Einordnung des qualitativen Forschungsdesigns in die Forschungslandschaft und der Darstellung des Forschungsansatzes werden die Leser*innen in die Untersuchung eingeführt. Die methodischen Entscheidungen werden anschließend skizziert: die Formulierung prägnanter Fragen und Analysekriterien, die Begründung der Entscheidung für Videografie (mit anschließender Transkription) und zur Betrachtung ausgewählter Schüler*innenarbeiten sowie die Auswahl von Religionslehrer*innen, die im Unterricht mit den Lehrstücken arbeiten und das dreischrittige Analyseverfahren. Im zweiten Teil dieses Kapitels wird das gewählte Auswertungsverfahren mit seinen drei Schritten – sequenzielle, dramaturgische und vergleichende Analyse – beschrieben und transparent begründet.

Der dritte Teil stellt die fünf getesteten Lehrstücke in Form von Kurzporträts vor – diese wurden jeweils in einer mehrstündigen Unterrichtsreihe an verschiedenen Schulen (Sekundarstufe 1 und 2) umgesetzt:

- Das erste theologische Lehrstück: Gott – Realität oder Illusion?
- Das zweite theologische Lehrstück: Ist Gott nur eine Projektion des Menschen?
- Das christologische Lehrstück: Kann ein Opfer Sieger sein?
- Das kirchengeschichtliche Lehrstück: Die Zuwendung Gottes – Verdienst oder Geschenk?
- Das ethische Lehrstück: Was ist der Mensch wert?

Der anschließende ausführliche *Teil B: Die Analysen* (S. 53–198) präsentiert zu den drei Analyseschritten ausgewählte Miniaturen, „die das Material möglichst selbst ‚zum Sprechen bringen' sollen" (S. 53). Nicht nur die Auswahl der Beispiele, sondern vor allem die differenzierten Analysen und Schlussfolgerungen sind eine gewinnende Lektüre – und das sowohl für alle, die an den Inhalten, als auch für jene Leser*innen, die an qualitativ-empirische Forschungsmethoden und deren praktischer Umsetzung interessiert sind. Die Vielzahl an Facetten, die von der Forschungsgruppe durch das mehrschrittige Analyseverfahren in den Blick genommen wird, eröffnet einen großen Erkenntnisreichtum. Zugleich macht es gerade dieses Faktum unmöglich, die zahlreichen Aspekte im Rahmen einer Rezension auch nur ansatzweise skizzieren zu können.

In *Teil C: Befunde (*S. 199–234) werden wesentliche Ergebnisse – für sie wird von den Autoren keine repräsentative Gültigkeit, wohl aber ein fallübergreifendes Aufschlusspotenzial in Anspruch genommen – in elf Punkten zusammengefasst und versucht, diese den RADEV-Faktoren zuzuordnen:

Im Zusammenhang mit dem Faktor *Relevanz* wird die wahrgenommene Spannung zwischen der Theologie der Schüler*innen (Subjektivierung religiöser Auffassungen, Entwirklichung religiöser Konzepte, Neigung zu Alteritätsreduktion und Prozesse positioneller Homogenisierung) und ‚bewährten' bzw. überkommenen Mustern (vgl. S. 201f) sowie die große Bedeutung des Stundeneinstiegs für die Unterrichtsdynamik (vgl. S. 202) beschrieben. In Zusammenhang mit dem Faktor *Anspruchsniveau* wird die Beobachtung problematisiert, wonach die kognitive Aktivierung bei Fragen, die als unentscheidbar gelten, schwierig wird (vgl. S. 203–205). Als weiteren Punkt wird hier das Fehlen von unterrichtstauglichen theologischen Verstehensmodellen (vgl. S. 205f) benannt. Die Unbestimmtheit religiöser Schüler*innenvorstellungen (Stichworte: Atmosphäre und Gruppendynamik in der Klasse), die Flexibilität verlangt (vgl. S. 206–207), und das Faktum, dass der Verlauf von Auseinandersetzungen über religiöse Fragen kaum zu antizipieren ist (vgl. S. 208), sind die beiden – für Religionsunterrichts-Praktiker*innen wenig überraschenden – Punkte, die dem Faktor *Dramaturgie* zugeordnet werden. Dem Faktor *Expertise* werden Erkenntnisse zugeordnet, wie jene, dass Phasen direkter Instruktion seitens der Religionslehrkraft einer größeren Aufmerksamkeit bedürfen (vgl. S. 208–209) und das inhaltliche Qualitätsmanagement die Schüler*innen-Partizipation zu steigern vermag (vgl. S. 210–211). Abschließend werden im Zusammenhang des Faktors *Vernetzung* zwei Punkte genannt: „Hypotaktisch konstruierter Unterricht verlangt fugendidaktische Aufmerksamkeit" (S. 212f) und „Es wäre wichtig, religionsunterrichtliche Lernerträge

klarer ausweisen zu können“ (S. 213f). Über RADEV hinaus wird als Grundproblem identifiziert, dass für religiöses Lernen ein verbindlicher Referenzrahmen (vgl. S. 214f) fehlt – ein Punkt, der mit den Umformungsprozessen im Feld religiöser Tradition zusammenhängt und deutlich macht, „in welch schwierigem Gelände man mit dem Anspruch einer reflektierten Religion und eines begründeten Glaubens didaktisch unterwegs ist“ (S. 215).

Einen für die Fachcommunity besonders lohnenden Teil bildet das finale Unterkapitel des Werkes (S. 216–234), wo die Untersuchungsergebnisse mit aktuellen religionsdidaktischen Fachdiskursen in Dialog gebracht werden und damit zu weiterer Auseinandersetzung und zum Gespräch einlädt. Zuerst wird hier die methodische Anlage der Studie als fachspezifisch, monoperspektivisch, eher holistisch und kontextuell verortet und im Hinblick auf ausgewählte Zugänge und grundlegende Prinzipien, wie jenem der Korrelation oder der Elementarisierung, reflektiert.

Der Ansatz der Lehrstückdidaktik wird als „quer stehend“ (vgl. S. 219) mit gegenwärtig in der Religionsdidaktik verfolgten Konzeptionen, wie der ‚performativen Religionsdidaktik‘ und einem ‚Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen‘, aber auch zur kompetenzorientierten oder zur konstruktivistischen Religionspädagogik kritisch in Beziehung gesetzt. Dabei werden zentrale Punkte offen angesprochen: das Verhältnis von Konstruktion und Instruktion im Unterricht bzw. von Inhalts- und Subjektorientierung oder der Zusammenhang von inhaltlicher (theologischer) und (fach-)didaktischer Expertise auf Seiten der Religionslehrer*innen oder die Verbindung von religiöser Urteilsbildung, Argumentationskompetenz und Pluralitätsfähigkeit. Auch Fragen zur Relevanz und Komplexität religiöser und ethischer Themen und andere identifizierte Phänomene, die Auswirkungen auf die Befunde hatten, wie der Einfluss der Gruppendynamik auf Schüler*innen-Argumentationen, die Rolle, die Einstellungen und Emotionen neben dem Wissen im Religionsunterricht spielen, und die Relation von Inhalts- und Beziehungslernen, klingen kurz an – hier könnte die Berücksichtigung von pädagogisch relevanten Erkenntnissen aus der Gehirn- und Resonanzforschung (vgl. u.a. J. Bauer, 2019; H. Rosa/W. Endres 2016) weitere Differenzierungen anregen.

Die vorliegende Studie ist jedenfalls, und dem diesbezüglichen Anliegen der Autoren (vgl. S. 222) entsprechend, als wertvoller Beitrag zur Aufnahme bzw. Fortsetzung von Fachdiskursen zu verstehen – vielleicht gerade auch, weil sie neben inhaltlichen Erkenntnissen deutlich macht, wie relativ empirische Ergebnisse in Bezug auf den variantenreichen und interaktionsabhängigen Kontext sowie die klasseninterne Dynamik und Heterogenität des Untersuchungsfeldes verstanden werden müssen.

Eva Wenig

Rezension zu:

WELLING, Katharina:
Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie. Empirische Untersuchungen des Scriptural Reasoning als Basis dialogischer Lernprozesse, Münster: Waxmann 2020 (= Religious diversity and education in Europe 44).

Die Autorin

Mag.ª Eva Wenig ist wissenschafltiche Mitarbeiterin im FWF-Projekt "Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching" an der Universität Graz und und Lehrerin für die Fächer Katholische Religion und Deutsch an der Modellschule in Graz.

Mag.ª Eva Wenig
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B/III
A-8010 Graz
e-mail: eva.wenig@uni-graz.at

Eva Wenig: Rezension zu: Welling, Katharina: Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie. mpirische Untersuchungen des Scriptural Reasoning als Basis dialogischer Lernprozesse
ÖRF 30 (2022) 1, 272–275 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.17

Katharina Welling untersuchte in ihrer Dissertation[1] im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Lehramtsstudium der katholischen Theologie an der TU Dortmund, wie sich ein direktes interreligiöses Lernen in die Praxis umsetzen lässt und was es dabei zu beachten gilt. Für dieses Lernsetting wird auf die Methode des Scriptural Reasoning (SR) zurückgegriffen, bei der Personen aus unterschiedlichen Religionen mithilfe religiöser sowie philosophischer Texte eine Form des interreligiösen Dialogs führen. Sie setzte sich mit der Forschungsfrage auseinander, *wie sich der interreligiöse/‚interweltanschauliche' Dialog, angebahnt durch das SR, für die Lehramtsausbildung – insbesondere der katholischen Theologie – fruchtbar machen* lässt.[2]

Forschungsort war eine dreitägige Blockveranstaltung, die auch für Studierende aus dem Studiengang der Philosophie zugänglich war. Dadurch sollten weltanschauliche Pluralität bzw. religionskritische sowie nichtreligiöse Positionen in der Untersuchung ebenfalls ihren Platz finden.

Ausgangspunkt der Forschungen ist die Feststellung Wellings, dass Religionslehrkräfte im Schulalltag vermehrt mit religiöser Pluralität konfrontiert seien und interreligiös handeln sowie kooperieren müssen. Dennoch sei der interreligiöse Dialog in der universitären Ausbildung kaum etabliert, obwohl die Deutsche Bischofkonferenz bereits 2011 in den Kirchlichen Anforderungen an die Religionslehrbildung eine explizite „interreligiöse Dialog- und Diskurskompetenz"[3] als Ziel der Ausbildung formulierte. Sie arbeitet zusätzlich heraus, dass es an einer entsprechenden Reflexion bezüglich einer religionsübergreifenden Zusammenarbeit im universitären Kontext mangle, gleichwohl im religionspädagogischen Diskurs der interreligiöse Dialog in Begegnung als der ‚Königsweg' interreligiöser Bildung gehandelt werde.[4] Sie formuliert demnach zusammengefasst den Anspruch an das katholische Lehramtsstudium, berufliche Handlungsfähigkeit im Bereich des interreligiösen Dialogs auszubilden. Denn: Studien zeigen, dass sinnvoll umgesetzte religionskooperative Lernsituationen kompetente Lehrkräfte voraussetzen. Pädagogische sowie didaktische Ansätze, wie sich Dialoge in Lernsettings umsetzen lassen, fehlen dennoch weitgehend.

1 Welling, Katharina: Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie. Empirische Untersuchungen des Scriptural Reasoning als Basis dialogischer Lernprozesse, Münster / New York: Waxmann 2020 (=Religious diversity and education in Europe 44).

2 ebd., 16.

3 Die Deutsche Bischofskonferenz: Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2011 (=Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), 21.

4 Vgl. Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München: Kösel ^{2}2012, 101.

Um im Studium auf die oben genannten Herausforderungen vorzubereiten und dabei das Potenzial des interreligiösen bzw. ‚interweltanschaulichen' Dialogs zu nutzen, entschied sich Welling – wie bereits oben erwähnt – für die Untersuchung der Anwendung der Methode des Scriptural Reasoning in einer Lehrveranstaltung. Das Scriptual Reasoning erwuchs aus dem Textual Reasoning, eine textbasierte jüdische Praxis, um dem jüdischen Denken nach der Shoah eine neue Form zu verleihen. Dabei diskutierten jüdische Schriftgelehrte mit jüdischen Philosophen und Theologen gemeinsam bedeutende Texte aus verschiedenen Schriften (hebräische Bibel, Talmud, westliche Philosophie) mit dem Ziel, dialogische und exegetische Antworten auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zu formulieren. Durch den zunehmenden Religionsplural und auch bedingt durch die Anschläge am 11. September 2001 kam dem Austausch mit anderen Religionsgemeinschaften immer mehr Bedeutung zu und es etablierte sich das Scriptual Reasoning. Dabei werden Personen des jüdischen, christlichen und muslimischen Glaubens zu Gästen in den jeweiligen anderen schriftbasierten Traditionen und der interreligiöse Austausch wird dabei durch Textausschnitte aus den Heiligen Schriften fundiert. Welling meint dazu: „ […] das Konzept des SR […] zielt auf die Fundierung einer reflektierten Kommunikation und gewährt den Teilnehmer/inne/n verschiedener Religionen hierbei Raum, ihre grundlegenden Weltanschauungen in der Konfrontation mit der/dem religiös Anderen zu explizieren" (S. 126). Ziel ist die Anerkennung der Einzigartigkeit der anderen Religionen. Die praktische Umsetzung der SR-Methode unterliegt keinen expliziten Regeln, da es keine theoretische Basis gibt, was dem Grund geschuldet ist, dass Begegnungen unvorhersehbar sowie unkontrollierbar sind. Welling führt infolgedessen literaturbasiert Leitlinien an, die als Orientierungspunkte für die Gestaltung eines fruchtbaren Dialogs dienen können, aber nicht als verbindlich anzusehen sind. Dazu gehören unter anderem eine offene Grundhaltung, die Bereitschaft, mit heiligen Texten zu arbeiten, und auch die Anerkennung, dass es sich um besondere Texte für eine Religionsgruppe handelt, sowie die Akzeptanz, dass keine letztgültige Bedeutung des Textes unfehlbar definiert werden kann.

In ihren Forschungen öffnete Welling den Dialog auch für Teilnehmer*innen mit nichtchristlichen Weltanschauungen und integrierte philosophische Textausschnitte, die den religiösen Ansätzen gegenübergestellt wurden, in das SR-Format, um die Wirkungsweisen dieser Erweiterung ebenfalls zu berücksichtigen. Deshalb charakterisiert sie den Dialog auch als einen ‚interweltanschaulichen'. Um sich vom universitären Kontext zu lösen, der durch institutionelle Rahmenbedingungen sowie einem Hierarchiegefälle zwischen Lehrpersonen und Lehrenden geprägt ist, entschied sie sich dafür, die Umsetzung des SR in Räumlichkei-

ten der Katholischen Hochschulgemeinde zu verlegen. Dies diente dem Zweck, eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, die einem ehrlichen sowie ungehemmten Dialog dienlich schien. Grundlage des Dialogs bildete die Thematik ‚Gott und Mensch'. Es wurden sowohl Texte aus dem Koran als auch aus der Bibel zu den jeweiligen Schöpfungserzählungen gewählt, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Mensch und Gott implizieren. Mit dem Textausschnitt „Das Wesen des Christentums" von Ludwig Feuerbach setzte sie den Ansätzen aus den Heiligen Schriften einen religionskritischen entgegen.

Für die Datenerhebung entschied sich Welling für das Forschungsdesign der ‚Lab-in-the-Field-Forschung'. Das heißt, sie erforschte die SR-Treffen mithilfe einer Kombination aus teilnehmender ethnographischer Feldforschung, Videografie und Interviews mit Dialog-Teilnehmenden. Diese Methodenkombination schafft einen mehrperspektivischen Zugang zum Forschungsgegenstand und dient einer validen Überprüfung der Ergebnisse.

Ihre Studie hat unter anderem gezeigt, dass das Lernen in der Gegenwart des religiös Anderen einen Reflexionsprozess auslöst, der sowohl den eigenen als auch den anderen religiösen oder weltanschaulichen Standpunkt betrifft. Aus der Ergebnisanalyse entwickelte Welling anschließend einen Leitfaden für die fruchtbare Umsetzung des SR in der Lehramtsausbildung im universitären Kontext. Dieser setzt sich aus folgenden drei Bestandteilen zusammen: 1. diskursive Einführung, 2. performatives Erleben und 3. diskursive Reflexion. Eine angemessene Vorbereitung ist laut Welling notwendig, da eine direkte Konfrontation mit unterschiedlichen (religiösen) Positionen die Ausnahme darstellt und eine angemessene Grundhaltung nicht automatisch gegeben ist. Eine diskursive Reflexion sei, so Welling, sinnvoll, in homogenen Gruppen vorzunehmen. Es sei wichtig, den Teilnehmenden nach dem Dialog die Möglichkeit zu bieten, nicht nur positive Eindrücke zu teilen, sondern auch Raum zu geben, in dem Irritationen offen angesprochen werden können. Dies sind ebenfalls spannende Ergebnisse in Hinblick auf interreligiöse Lernprozesse in Begegnung, auf die in zukünftigen Forschungen aufgebaut werden kann. Der qualitative Forschungsansatz scheint zielführend zu sein, um dem flexiblen Charakter des Forschungsgegenstands ‚Dialog' gerecht zu werden. Der Leitfaden enthält didaktisch sinnvolle Umsetzungsvorschläge für die Methode des SR im universitären Kontext. Um die Forschungsergebnisse zu überprüfen, lohnt es sich gewiss, den Leitfaden an anderen Universitäten in vergleichbaren Settings einzusetzen und zu überprüfen. Dadurch könnte dieser evaluiert, erweitert sowie korrigiert und verbessert werden.

Şenol Yağdı

Rezension zu:

EBRAHIM, Ranja:
Im Diskurs mit dem Qur'an. Ein Handlungskonzept zum themenzentrierten Arbeiten anhand der Offenbarungsanlässe, Wiesbaden: Springer VS 2022 (= Wiener Beiträge zur Islamforschung 1).

Der Autor

MMag. Dr. Şenol Yağdı, MA MA MSc, Universitätsassistent an der Universität Wien sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter im FWF-Projekt „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer in Wien.

MMag. Dr. Şenol Yağdı, MA MA MSc
Universität Wien
Institut für Islamisch-Theologische Studien
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: senol.yagdi@univie.ac.at

CC BY NC

Die Publikation basiert auf der Dissertation der Autorin aus dem Jahr 2018, die an der Universität Wien, am Institut für Islamisch-Theologische Studien, verfasst wurde. Ebrahim hat sich zum Ziel gesetzt, ein religionspädagogisches Modell vorzulegen, das mit Blick auf einen möglichen Einsatz innerhalb des islamischen Religionsunterrichts konzipiert und insbesondere auf die textliche Arbeit mit dem Qur'ān angelegt ist. Dafür bezieht sich die Verfasserin auf das Konzept der *Themenzentrierten Interaktion* von Ruth C. Cohn und interpretiert die Offenbarungsanlässe (*asbāb an-nuzūl*) im Kontext des Qur'ān-Diskurses vor diesem Hintergrund.

In der Einleitung werden unter anderem die für die Untersuchung wichtigen Ansätze wie der Diskursbegriff und die pluralistischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erläutert sowie die forschungsleitende Frage präsentiert und Überlegungen zu Struktur und Methode der Studie vorgestellt. Das zentrale Erkenntnisinteresse sieht die Verfasserin in der Frage, wie sich aus der Perspektive einer diskursiven Qur'ān-Lektüre die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler*innen mit den religiösen Botschaften so verbinden lassen, dass sich deren handlungsleitende Kraft entfalten kann. Unter dem Begriff Diskurs versteht die Autorin in diesem Zusammenhang die kommunikative Weiterentwicklung des Qur'ān innerhalb der islamischen Theologie und seine schrittweise Integration in den Alltag der Gläubigen. Ziel ist es, ausgehend von den Offenbarungsanlässen für die Schüler*innen Stimuli zu bieten, die es ihnen ermöglichen sollen, in einen durch das Handlungskonzept nach Cohn strukturierten Diskurs mit dem Qur'ān zu treten.

Das zweite Kapitel widmet sich der Darstellung des genannten Modells, das sich mit dem menschlichen Lernen vor dem Hintergrund psychologisch-therapeutischer Gruppenprozesse auseinandersetzt, um die darin stattfindenden Lernvorgänge – im Sinne eines Handlungskonzeptes – methodisch gesichert fördern zu können. Dabei wird der Lernbegriff über den kognitiven Bereich hinaus erweitert, da – so die Kritik von Cohn – eine Verengung auf die Wissensdimension den Lernprozess nicht ausreichend erfassen würde. Die Auffassung, dass Lernen nur als ein lebendiges und nachhaltiges adäquat zu verstehen sei, bezieht sich wesentlich auf die Verbindung von Intellekt und Emotion, wobei die Lernenden als Akteur*innen ihrer eigenen Lernerfahrungen fungieren. Davon abgesehen bleibt der Lernbegriff zunächst aber eher unbestimmt und dient dazu, den Blick auch auf Erziehung und Schule zu richten, als deren Ziele von Cohn die Förderung eines demokratischen Habitus und die Wertschätzung des Wissenserwerbs, des sozialen Zusammenhalts und der sozialen Gerechtigkeit begriffen werden.

Seine Kontur gewinnt der Begriff des Lernens erst im Kontext des Vier-Faktoren-Modells der *Themenzentrierten Interaktion*, das der Autorin als theoretischer Rahmen dient, wobei sie kritisch anmerkt, dass es bislang nicht gelungen sei, die Kluft zwischen der abstrakten Theorie und den heterogenen Umsetzungen zu schließen. Letzteres bleibe eine noch zu lösende Aufgabe.

Die Kapitel drei und vier widmen sich der Darstellung der verschiedenen Ebenen im Cohn'schen Vier-Faktoren-Modell. Dabei geht es zunächst darum, zu zeigen, in welcher Beziehung die Faktoren *Ich* und *Wir* in theologischer Hinsicht zum Qur'ān stehen und welche Relevanz ihnen zukommt. Anhand klassischer Qur'ān-Interpretationen versucht die Autorin, die Auffassung vom Menschen (*Ich*) und seine Verortung im von Gott geschaffenen Kosmos zu verdeutlichen. Der Mensch wird in seiner biologischen Natur, seiner Geschöpflichkeit, seiner Seele, seiner Würde und seiner Subjektivität dargelegt, wobei der letzte Begriff im Sinne des lateinischen Ausdrucks *subiectum* als ‚Unterworfener' gedeutet wird.

Die Ebene des *Wir* befasst sich hauptsächlich mit dem Begriff der *umma*, der Gemeinschaft. Aus Sicht der Autorin wird damit das Prinzip der Loyalität über den Familienverband hinaus erweitert und auf die *umma* als Gemeinschaft der Gläubigen bezogen, die Unterschiede in Sprache, Herkunft oder Geschlecht überwinden sollen. In der Gegenwart sei im Kontext des Qur'ān-Diskurses insbesondere darauf zu achten, eine exklusivistische Auffassung von *umma* zurückzuweisen und ihre inklusive und individuelle Seite zu betonen.

Im Anschluss steht in Kapitel vier die Beziehung zum *Es*, dem Gegenstand oder Thema, in diesem Zusammenhang der Offenbarung, im Mittelpunkt. Die Autorin erläutert zunächst das islamische Offenbarungsverständnis, anschließend stellt sie die linguistische Textanalyse nach Utzschneider und Nitsche vor, um schließlich Beispiele für die Anwendung des Konzeptes auf die Analyse des Qur'ān zu präsentieren. Dabei begreift sie die Offenbarung als linguistisches Phänomen mit Mohammed als Vermittler (und nicht nur als passives Gefäß), der Situationen und Probleme des Alltags aufgreift, die sich als Antworten im Text des Qur'ān wiederfinden lassen. Durch eine detaillierte linguistische Analyse der ausgewählten Qur'ān-Passagen kommt die Verfasserin zum Schluss, dass sich in den kommunikativen Strukturen Relationen zwischen Offenbarung und Kontext zeigen, wobei sich die Beziehung zwischen Vers und Offenbarungskontext in Abhängigkeit von Letzterem ändert, je nachdem, ob es sich um eine präskriptive, eine narrative oder eine Sag-Passage handelt.

Das fünfte Kapitel setzt sich mit dem *Hypotext* auseinander. Darunter versteht die Autorin unter Bezugnahme auf die Transtextualitätstheorie von Gérard Genette die Offenbarungsanlässe und deren Beziehung zum Qur'ān, den sie in Anlehnung an Genette als *Hypertext* begreift. Laut dieser Auffassung stehen die beiden Texte in einem Verhältnis zueinander, in dem der Hypertext (der Qur'ān) den Hypotext (Offenbarungsanlässe) überlagert. Das Ziel dieses Abschnittes ist es, eine kompilatorische Klammer festzulegen, die es Menschen (bzw. Schüler*innen) ermöglicht, in einen fruchtbaren Diskurs mit dem Qur'ān zu treten. Dabei orientiert sich die Autorin an der Sammlung al-Wāḥidīs, die der Auffassung zugrunde liegt, dass den Offenbarungsanlässen bei der Exegese eine unterstützende Rolle durch die Kenntnis des Kontextes zukommt. Diese Kenntnis ist eine notwendige Voraussetzung für den Verstehensprozess und ermöglicht – auch im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts – eine lebendige Wechselwirkung zwischen Subjekt und Gegenstand.

Thema des sechsten Kapitels ist eine Analyse der Offenbarungsanlässe, die zugleich als Chance für den islamischen Religionsunterricht begriffen werden kann. Dabei erweitert die Verfasserin das Cohn'sche Handlungskonzept durch die *asbāb*-Überlieferungen, wobei es ihr um die Themenfindung für den Unterricht in Auseinandersetzung mit dem Qur'ān geht. Die *asbāb*-Überlieferungen dienen als Vermittlungsinstanz zwischen dem Qur'ān und der Lebenswelt der Schüler*innen, wodurch ein Verstehensprozess eingeleitet und im Sinne der Kompetenzentwicklung gefördert werden kann. Ziel ist es, die Top-down-Perspektive der Interpretation durch eine Bottom-up-Perspektive zu ersetzen und es den Schüler*innen zu ermöglichen, ihre individuelle Sichtweise auf den Qur'ān im Kontext ihrer Lebenswelt zu entwickeln. Erst auf diese Weise erscheint der Qur'ān innerhalb eines Diskurses im islamischen Religionsunterricht und kann zum Gegenstand lebendiger Kommunikation werden.

Kapitel sieben und acht bieten Reflexionen zum Modell und ein Resümee der Untersuchung sowie einen Ausblick auf künftige Forschungsaufgaben. Diesbezüglich ist es für die Autorin zentral, die Grenzen des Modells im Auge zu behalten, um weitere Entwicklungen zu ermöglichen. Mit dem Mehrwert, den das Unterfangen verspricht, handelt es sich bei der vorgelegten Arbeit um ein äußerst ambitioniertes und komplexes Modell, das für die Zielgruppe der islamischen Religionspädagogik sowohl im schulischen als auch im akademischen Kontext zur Lektüre empfohlen werden kann. Ebrahims hochinteressante Theorien an der Realität zu überprüfen und anzuwenden bleibt indes die Aufgabe einer zukünftigen, empirisch orientierten Religionspädagogik.

Mevlida Mešanović

Rezension zu:

KAMCILI-YILDIZ, Naciye:
Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen, Münster: Waxmann 2021.

Die Autorin

Mag.ª Mevlida Mešanović, BEd, islamische Religionspädagogin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im FWF-Projekt „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“ an der Universität Graz.

Mag.ª Mevlida Mešanović, BEd
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 A/II
A-8010 Graz
e-mail: mevlida.mesanovic@uni-graz.at

CC BY NC

Die islamische Religionspädagogik nimmt im religionspädagogischen Diskurs im österreichischen Kontext aufgrund der fehlenden Forschung in diesem Bereich keinen beneidenswerten Platz ein, ihre Entwicklung steckt im Grunde noch in den Kinderschuhen. Im deutschen Kontext hingegen sind inzwischen weitreichendere Bemühungen wahrnehmbar: Auch wenn der islamische Religionsunterricht nicht in allen Bundesländern Deutschlands, wie in Österreich, gesetzlich verankert ist, so existiert für den Unterreicht dennoch eine breite Palette an Schulbüchern und von Religionslehrer*innen entwickelte Unterrichtsmaterialien für den islamischen Religionsunterricht; die Ausbildung von Religionslehrkräften wird an mehreren Standorten angeboten und die Forschung im Bereich der islamischen Religionspädagogik wird vorangetrieben. Festzuhalten ist allerdings, dass sich die Mehrheit der Forschungsarbeiten auf die Schüler*innen bezieht und nicht auf die Lehrpersonen.

Naciye Kamcili-Yildiz, eine deutsche Religionspädagogin aus Paderborn, Nordrhein-Westfalen (NRW), versucht durch ihre Arbeit ebendiese Forschungslücke zu schließen. Sie leistet in ihrer Dissertation ‚Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu den professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen' einen bedeutenden Forschungsbeitrag, indem sie sich des Rahmenmodells SPEE[1] bedient, um fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen sowie die motivationalen Einstellungen der Lehrer*innen zu erkennen. Der Forschungsbeitrag lässt sich in zwei große Abschnitte untergliedern: der theoretische Teil umfasst die Kapitel 2-5 und der empirische die Kapitel 6-8.

Zu Beginn des theoretischen Teils gibt die Autorin einen historischen Abriss über die Einführung und Entwicklung der islamischen Theologie und deren Subkategorie Religionspädagogik im deutschen Kontext. Sie legt den Fokus zunächst auf das Thema Erziehung und Bildung im Schulkontext und analysiert die wissenschaftlichen Publikationen jener bekannten Religionspädagogen, die zur Entwicklung der islamischen Religionspädagogik beigetragen haben: Harry Harun Behr, Bülent Uçar und Mouhanad Khorchide. Dabei wählt sie Analysekriterien von Wolfgang Klafki und geht der Frage nach, inwieweit die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der genannten islamischen Religionspädagogen an die allgemeine Didaktik anschlussfähig sind. Zudem untersucht die Autorin die von den Genannten herausgegebenen Schulbücher für den islamischen Religionsunterricht, um in Erfahrung zu bringen, welche didaktischen Konzepte der religiö-

1 Vgl. Naciye Kamcili-Yildiz: Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität 2021, Akronym für Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation, 13.

sen Bildung sich darin abbilden und inwieweit die einzelnen pädagogischen Zugänge umgesetzt worden sind. Auch der Moschee- versus Schuldidaktik wird im Zuge des Kapitels eine bedeutende Position eingeräumt. Im Anschluss beschäftigt sich Kamcili-Yildiz mit der Frage nach der aktuellen Relevanz unterschiedlicher religionsdidaktischer Ansätze für den islamischen Religionsunterricht. Die darauffolgenden Unterkapitel widmet die Autorin den Publikationen zur Korandidaktik, performativen Didaktik und interreligiösem Lernen. Ein besonderer Fokus wird auf die Analyse der beiden Ausgaben ‚Der Koran für Kinder und Erwachsene' der Islamwissenschaftler*innen Lamiya Kaddor und Rabeya Müller und ‚Was der Koran uns sagt' von Hamideh Mohagheghi und Dietrich Steinwende gelegt. Anhand der Auseinandersetzung mit den Publikationen von Tuba Isik, Jörg Ballnus und Harry Harun Behr kommt Kamcili-Yildiz zum Schluss, dass die Autor*innen – hinsichtlich der religiösen Praxis – nicht beabsichtigen, mit performativen Formen in den Glauben einzuführen. Vielmehr gehe es um das reflexive Erleben des Gebets.

Interreligiöses Lernen findet in den Lehrplänen für den islamischen Religionsunterricht feste Verankerung. Neben Nostra Aetate thematisiert die Autorin ‚Ein gemeinsames Wort zwischen Uns und Euch', ein Dokument, das Hamideh Mohagheghi veranlasst hat, als Ziel des Dialogs einen Austausch darüber anzustreben, was beispielsweise der Religionsunterricht dazu leisten könne. Daneben führt die Autorin in ihrer Dissertation verschiedenen interreligiösen Kooperationsprojekten an und macht darauf aufmerksam, dass bei der interreligiösen Begegnung stets verschiedene Rahmenbedingungen berücksichtigt werden sollten.

In Kapitel 3 widmet sich Kamcili-Yildiz dem islamischen Religionsunterricht in NRW und beschreibt die Wege zur Tätigkeit islamischer Lehrkräfte. So wird hier näher auf das Studium, den Zertifikatskurs Islamischer Religionsunterricht und den Seiteneinstieg eingegangen. Im Anschluss schildert die Verfasserin die Anforderungen im Schulkontext an eine islamische Religionslehrkraft. Sie skizziert empirische Projekte islamischer Religionslehrkräfte, um einen Überblick über den Forschungsstand der Ausbildung der Religionslehrkräfte zu geben; Aufgaben und Ziele des Schulfachs als Anforderungen an die Lehrkraft und den Stand der empirischen Untersuchung islamischer Religionslehrkräfte in Österreich.

Um das eigene Forschungsinteresse in die bildungswissenschaftliche Diskussion einzubetten, wird im vierten Kapitel der kompetenzorientierte Ansatz der Lehrer*innenprofessionalisierung erörtert.

Das fünfte Kapitel stellt die Modellierung und Messung von Kompetenzen in der Lehrer*innenbildung vor. Es betrachtet zunächst Forschungsparadigmen der Lehrer*innenforschung, die sich je nach Zielsetzung und Fragestellung historisch verändert haben, abhängig davon, ob die Persönlichkeit, das konkrete Handeln oder Wissen und Können im Mittelpunkt des Interesses standen. Nach der Erläuterung der drei Paradigmen widmet sich die Autorin dem Kompetenzbegriff und diskutiert verschiedene Kompetenzmodelle.

Das aus der empirischen Bildungsforschung übernommene Kompetenzstrukturmodell wird im sechsten Kapitel beschrieben. Unterkapitel 6.2 geht auf den Entstehungsgrund des Paderborner Rahmenmodells sowie auf das ausführlich vorgestellte Kompetenzstrukturmodell des SPEE-Projekts ein. Zur Erfassung der Kompetenzen der islamischen Lehrkräfte bestehen bis dato keine Messinstrumente. Im Rahmen ihrer Arbeit hat Kamcili-Yildiz daher einen Test in Form eines standardisierten Fragebogens ausgearbeitet, basierend auf Rahmenmodellen anderer Unterrichtsfächer.

Das siebente Kapitel legt die Durchführung und die Ergebnisse der Hauptuntersuchung dar und bietet die Beschreibung der Voruntersuchung, mit deren Hilfe die Gütekriterien des entwickelten Messinstruments gemessen wurden. Nach dieser Beschreibung sind die Ergebnisse des biografischen Teils des Fragebogens angegeben. Diesen Berichten folgt ein Abschnitt über Wege zum theologischen und fachdidaktischen Wissen. Unter anderem wird hier der innermuslimischen Heterogenität Aufmerksamkeit gewidmet.

Es folgt in Kapitel 8 eine Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse, um anhand einer differenzierten Betrachtung auf die Lücken in der islamischen Religionspädagogik hinweisen zu können. Dieses Kapitel beinhaltet empirische Befunde, die die Autorin in reflexive Kompetenzen islamischer Religionslehrkräfte, glaubende Grundhaltung, Verhältnis der Religionspädagogik zur Theologie, Haltung der Lehrkräfte zu anderen Religionen und muslimische Schüler*innen und ihre Lebenswelten gliedert. Ein kritischer Rück- und Ausblick thematisiert die Impulse, die für die Weiterentwicklung der islamischen Religionspädagogik wichtig sind, vor allem im Hinblick auf Entwicklungsmöglichkeiten der Forschung zur Professionalisierung der islamischen Religionslehrer*innen.

Den Abschluss bilden die aus den Ergebnissen abgeleiteten Implikationen in zwei Relationen: Erstens wird darüber diskutiert, ob sich der in der katholischen Religionspädagogik bereits bestehende Habitus in die Ausbildung der islamischen Lehrkräfte implementieren lässt, und zweitens geht es um die praktische

Relevanz der Ergebnisse sowie den damit verbundenen Fortbildungsbedarf der im Dienst stehenden islamischen Lehrkräfte. Auf den letzten Seiten ihrer Arbeit weist die Autorin auf die Herausforderungen der islamischen Religionspädagogik sowie der Ausbildung der islamischen Lehrkräfte hin, indem sie die Lücken der Forschung zur Religionspädagogik und Lehrer*innenausbildung zur Sprache bringt.

Darüber hinaus werden in diesem bedeutenden Forschungsbeitrag Impulse für die Ausbildung von Religionslehrer*innen präsentiert und es wird explizit das Bedürfnis formuliert, mehr Unterrichtsforschung zu betreiben, um dadurch sowohl die islamische Religionspädagogik als auch den gesamten religionspädagogischen Diskurs zu bereichern.

Sara Rahman

Rezension zu:

SCHREINER, Martin (Hg.):
Pluralitätsfähigkeit evangelischer Schulen. Die Münsteraner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen, Münster: Waxmann 2021.

Die Autorin

Mag.ª Sara Rahman ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Zurzeit forscht sie zum Verhältnis von Bildung und Religion.

Mag.ª Sara Rahman
Universität Wien
Institut für Bildungswissenschaft
Sensengasse 3a
A-1090 Wien
e-mail: sara.rahman@univie.ac.at

Sara Rahman: Rezension zu: Schreiner, Martin (Hg.): Pluralitätsfähigkeit evangelischer Schulen. Die Münsteraner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen
ÖRF 30 (2022) 1, 285–288 • DOI: 10.25364/10.30:2022.1.20

Der hier diskutierte Sammelband setzt sich aus den in Münster vorgetragenen fünf Vorlesungen sowie zwei Zusatzbeiträgen zusammen, die sich allesamt dem „Umgang mit Vielfalt in der Pädagogik“ sowie „der Pluralitätsfähigkeit (nicht nur) im evangelischen Schulwesen“ (7) widmen. Die Vorlesungen beanspruchen, bislang nicht ausreichend gewürdigte Perspektiven auf das Themenfeld Vielfalt – Pluralität – Heterogenität – Inklusion zu beleuchten. Damit wird ein hochaktuelles und zeitgleich brennendes Thema aufgegriffen, zu welchem – und das zeigt sich quer durch alle Beiträge – nach wie vor Handlungs- und Forschungsbedarf besteht.

Christina Hoegen-Rohls veranschaulicht in ihrem Beitrag anhand der exemplarischen Untersuchung von biblischen Schöpfungsvorstellungen, dass die Bibel von Vielfalt lebt und den Umgang mit Vielfalt fördert. Denn, so zeigt die Autorin auf, Vielfalt erwächst zunächst aus der konstruktiven Unterscheidung, die erst eine spezifische Identität in vielfältiger Ausprägung ermöglicht. Zudem werden vermeintlich widersprüchliche Narrationen, Begrifflichkeiten sowie die Varianz der Ausdrücke und Zeitebenen in den Überlieferungen als Indikatoren für die gewollte biblische Vielfalt ausgedeutet, die „Freiräume des Denkens“ (16) eröffnen.

Ulrike Witten macht auf die uneingelösten Potenziale von Inklusion aufmerksam, durch welche Pluralität „als gleichberechtigte Form von Heterogenität“ (33) erfahrbar werden kann. Dabei weist sie zu Recht auf den nötigen intersektionalen Blick auf Mehrfachbenachteiligungen hin sowie auf die Gefahr, durch heterogenitätssensibles Handeln erst recht Differenzen zu erzeugen. Zudem impliziert gelebte Pluralität auch religiös und weltanschaulich heterogenes Schulpersonal als Ressource, wenngleich sich damit spannende Fragen der Vermittlung des evangelischen Profils eröffnen.

Peter Schreiner untersucht die Pluralitätsfähigkeit evangelischer Schulen im internationalen Vergleich und schlägt vor, „die Gestaltung von Vielfalt und die Förderung von Pluralitätsfähigkeit mit Aspekten der Nachhaltigkeit und der Spiritualität“ (42) zu korrelieren. Hierfür sieht er die internationale Ausrichtung von Schulen sowie ihre internationale Kooperationsbereitschaft als Indikator für die Förderung von Globalem Lernen bzw. ‚Global Citizenship Education‘. Außerdem thematisiert er die für Bildung in postmigrantischer Gesellschaft zentralen Begriffe der hybriden Identität und der Ambiguität(stoleranz).

Mit Claus Peter Sajak wird der Blick geschwenkt zu katholischen Schulen, in welchen nicht katholische Lernende bislang deutlich unterrepräsentiert sind. Er ver-

weist auf die historisch gewachsene sowie im II. Vatikanischen Konzil definierte Aufgabe von katholischen Schulen, ein christliches pädagogisches Angebot gerade für Andersgläubige zu machen. Er gibt drei Anregungen, wie gleichzeitig die christliche Perspektive auf die Welt erschlossen und Weltzugänge nicht katholischer Schüler*innen berücksichtigt werden können.

Sylvia Losansky skizziert die Einreichungen zum Schulwettbewerb der Barbara-Schadeberg- Stiftung, mit dem innovative Konzepte im Umgang mit Vielfalt an evangelischen Schulen ausgezeichnet werden sollten. Sie kommt zum Schluss, dass Integrierte Gesamtschulen sowie Schularten mit mehreren Bildungszugängen eine stärker heterogene Schüler*innenschaft aufweisen. Sie sind geprägt durch besondere methodische und strukturelle Zugänge im Umgang mit Vielfalt. Zudem weist die Autorin im Ländervergleich auf regionale Unterschiede in der Heterogenität evangelischer Schulen hin.

Eva Finkenstein macht anhand von Beiträgen konfessionsloser Schüler*innen an evangelischen Schulen sichtbar, dass innerweltanschauliche Diversität einen strukturellen Bestandteil des evangelischen Profils bildet. „Das evangelische Schulprofil als im Evangelium begründete *Praxis* [Herv. i. O.] zu begreifen" (115) erlaubt, Vielfalt im Allgemeinen und Konfessionslosigkeit im Besonderen nicht in Spannung zur eigentlichen Profilierung zu sehen, sondern als Potenzial und bereichernde Normalität.

Henning Schluß plädiert dafür, religiöse Vielfalt im Bildungssystem weniger als Problem zu beschreiben, durch das gewohnte Abläufe ins Wanken geraten. Vielmehr können Unterbrechungen des Gewohnten willkommene Anlässe sein und somit Chancen darstellen, sich mit den Grundlagen der eigenen Religion auseinanderzusetzen, wodurch aus der Begegnung mit (scheinbar) Fremdem neue Einsichten und Handlungsoptionen gewonnen werden können. Die vorgestellten Ergebnisse einer Studie zu Zusammenhängen religiöser, kultureller und sprachlicher Vielfalt an Wiener Kindergärten erlauben die ernüchternde Feststellung, „dass weniger die Vielfalt das Problem in Bezug auf Bildung ist als unser selbstverschuldeter mangelhafter Umgang mit dieser Vielfalt" (135).

Ob der unterschiedlichen thematischen Fokussierungen der Beiträge ist dennoch der einhellige Tenor deutlich vernehmbar, dass Pluralität an evangelischen Schulen als bislang unzureichend eingelöste Ressource wahrgenommen wurde. Dies wird anhand der vorgestellten Statistiken besonders deutlich: Lediglich 7,4 % der Schüler*innen an den rund deutsche 1.135 Schulen in evangelischer Trägerschaft haben einen Migrationshintergrund (in staatlichen Schulen liegt dieser bei

37 %), rund 6 % sind muslimischen Glaubens, wobei diese vermehrt Integrierte Gesamtschulen besuchen. Vor diesem Hintergrund stehen auch evangelische Schule vor der Aufgabe, sich mit der Anfrage auseinanderzusetzen, „inwiefern konfessionelle Schulen Kinder, Jugendliche und Elternhäuser aus heterogenen Milieus erreichen oder überhaupt erreichen wollen“ (25). Gleichzeitig kann als Chance gesehen werden, dass bereits 26 % der Lernenden keiner Religion – oder zumindest keiner der drei abrahamitischen Religionen – angehören.

Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel meint im Sinne der EKD „die Fähigkeit zu einem reflektierten und konstruktiven Umgang mit Pluralität“ (69), wobei Pluralität stets von einem Verhältnis ausgeht „zwischen dem, was gemeinsam ist und dem was unterschiedlich ist“ (47). Sich auf diese Spannung bewusst einzulassen, ohne sie aufzulösen, weist auf ein Verständnis von Pluralität hin, in welchem Menschen gleichwürdig und gleichberechtigt unterschiedlich sein können. Dies stellt konfessionelle Schulen dann aber vor die besondere Aufgabe, für eine religiös-weltanschaulich heterogene Schüler*innenschaft ansprechend zu sein und gleichzeitig die eigene Positionalität bewahrend den Lernenden pluralitätssensibel zu vermitteln. Vor dieser zeitgemäßen Aufgabe stehen jedoch alle konfessionellen Schulen in gleicher Weise, weshalb im Sammelband zusätzlich zur gebotenen katholischen Perspektive z.B. auch eine islamische und jüdische interessiert hätten. Im Kontext der evangelischen Schulen stellt das allgemeine Proprium dieser der spezifische Bezug auf das Evangelium dar (104). Pluralität an evangelischen Schulen wird dann zur Chance, die eigene religiöse Perspektive auf die Wirklichkeit im Dialog mit nicht christlichen Schüler*innen bewusst zu reflektieren, zu erleuchten und zu erweitern und auf diese Weise Lernanlässe zu schaffen, um Toleranz und Respekt einzuüben. Wie dies gelingen kann, wird im Sammelband anhand verschiedener zukunftsweisender Lösungsansätze vorgestellt, die auch in nicht evangelischen Schulen Umsetzung finden sollten, zumal sie einen wertvollen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben aller Menschen leisten können.

Ednan Aslan

Rezension zu:

DEMRICH, Sarah / RIEGEL, Ulrich (Hg.):
Wester and Eastern Perspectives on Religion and Religiosity, Münster / New York: Waxmann 2021
(= Research on Religious and Spiritual Education 14).

Der Autor

Univ.-Prof. Dr. Ednan Aslan, Professor für Islamische Religionspädagogik am Institut für islamische-theologische Studien an der Universität Wien.

Univ.-Prof. Dr. Ednan Aslan
Universität Wien
Institut für Islamisch-Theologische Studien
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: ednan.aslan@univie.ac.at

CC BY NC

„Western and Eastern Perspectives on Religion and Religiosity“ lautet der Titel eines Sammelbands mit ausgewählten Vorträgen, die 2019 auf der von der Universität Münster organisierten internationalen Konferenz *„Religiosity in East und West: Conceptual and Methodological Challenges“* gehalten wurden. Laut den Herausgeber*innen Sarah Demmrich, Postdoc-Forscherin an der Universität Münster, und Ulrich Riegel, Religionspädagoge an der Universität Siegen, wurde bei der Zusammenstellung der Fokus auf jene Beiträge gelegt, die für die praktische Theologie und die Religionspädagogik von besonderer Relevanz sind.

Die im ersten Teil enthaltenen Beiträge beleuchten Religion und Religiosität aus westlicher Sicht, der zweite Teil stellt dieser östliche Perspektiven gegenüber und der letzte Teil befasst sich schließlich mit den Konsequenzen beider Perspektiven für die Seelsorge und die Religionspädagogik.

Teil A

Ulrich Kropač von der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie sich der von Jugendlichen hergestellte Zusammenhang zwischen Frömmigkeit und Glaube zu deren Verständnis von Theologie verhält. Der Autor liefert zunächst eine Definition von Theologie und ihren Funktionen, um anschließend auf empirische Studien zu den theologischen und lebensweltlichen Einstellungen junger Menschen einzugehen. Dabei weist er auf den ambivalenten Charakter von Fragen hin, die auf den institutionalisierten Charakter von Religion zielen – diese würden zwar Aufschluss über die Haltung der Jugendlichen zum Glauben im theologischen Sinne geben, lenken aber ab, wenn es darum geht, Einblicke in die eigenständige jugendliche Religiosität zu gewinnen. Dies gelte es bei der Formulierung und Umsetzung empirischer Studien zu beachten. Der laut Kropač am besten geeignete Parameter für die Erhebung der Religiosität von Jugendlichen ist mit Blick auf deren Glaubenserfahrungen der existenzielle Aspekt des Glaubens.

Ebenfalls ausgehend von empirischen Befunden nimmt Christel Gärtner in ihrem Beitrag *Individual Religiosity: Religious Self-Description among Young People* diverse Aspekte des sich wandelnden Religionsbegriffs und die ihn begleitenden Messungen in den Blick. Mittels Kombination des Strukturmodells von Oevermann und des diskursiven Ansatzes von Matthes arbeitet die Autorin zwei Formen von Religiosität bei Jugendlichen heraus. Der Beitrag setzt am religiös-kulturellen Hintergrund an, um die Bedingungen der Möglichkeit zur Entwicklung von Religiosität bei jungen Menschen zu erfassen, und diskutiert verschiedene

Ansätze, die auf einem Religionsverständnis beruhen, das nicht auf kirchliche und konventionelle Sprachmuster beschränkt ist. Gärtners empirische Befunde münden in der These, dass der individuelle Glaube weder nach institutioneller noch nach dogmatischer Legitimation sucht, sondern sich am Maßstab der subjektiven Authentizität und der Vergewisserung durch Gleichaltrige oder Gleichgesinnte orientiert.

Teil B

Nach diesen beiden Beiträgen, in denen sich die westliche Perspektive widerspiegelt, stellen die Beiträge von Adnan Aslan, Rito Baring und Dennis Erasga sowie von Prashant Bandose östliche Sichtweisen auf Religion und Religiosität vor.

Im Bemühen, Lösungen für interreligiöse Konflikte zu erarbeiten, stellt Adnan Aslan in seinem Beitrag *Rumi on Plurality of Religions* die Lehre des Mystikers Rumi vor, um an deren Beispiel zu definieren, was sich hinter dem Begriff *Pluralismus* verbirgt. Aslan unterscheidet in seinen Überlegungen zwischen einer phänomenologischen Ebene (beschreibender Umgang mit Religionen), einer theologischen Ebene (Apologetik des Islams) und einer ekstatischen Ebene (Religion der Einheit), die sich alle in Rumis Schriften auffinden lassen. Indem er herausarbeitet, wie Rumi diese Ebenen jeweils einsetzte, um unterschiedliche Zielgruppen anzusprechen und unterschiedliche Diskurse zu eröffnen, versucht Aslan, die Frage zu beantworten, ob Rumi ein früher religiöser Pluralist war, der jede Religion als genuinen Heilsweg anerkannte, oder ein Exklusivist, der den Weg zur Erlösung allein in seiner Religion, dem Islam, sah.

Muhammad Supraja (Gadjah Mada University, Indonesien) präsentiert eine Studie zu einer von dem religiösen Künstler, Schriftsteller und Denker Emha Ainun Nadjib, auch bekannt als Cak Nun oder schlicht Emha, gegründeten spirituellen Bewegung, die als transformativ-inklusiv charakterisiert werden kann und deren zentrales Charaktermerkmal darin besteht, dass sie asiatische spirituelle Aspekte in das muslimische Denken einbezieht. Der kulturelle Kontext dieser Bewegung ist das heutige Indonesien, eine ethnisch und religiös höchst heterogene Gesellschaft. Nach einer ausführlichen Beschreibung von Emhas Biografie vor dem Hintergrund politischer Entwicklungen erläutert Supraja die Grundlagen von Emhas transformativ-inklusiver Theologie. Dieser attestiert der Autor jene konstruktiven Momente, derer es in Indonesien bedürfe, um die einzigartige soziokulturelle Vielfalt des Landes zu nutzen und zu schützen.

Rito Baring und Dennis Erasga (De La Salle University, Philippinen) präsentieren in ihrem Beitrag *„Purchase(d) Spirituality and Transactional Belief in Religious Practice. Attributes of a Popular Faith-Based Filipino Devotion"* die Ergebnisse einer Fallstudie, auf deren Grundlage sie die gegenwärtige populäre Religiosität auf den Philippinen als eine Form der aufkommenden Kommerzialisierung des Glaubens dekonstruieren. Am Beispiel einer unter philippinischen Katholik*innen beliebten Form der Andachtspraxis, der Novene, deren neoliberal grundierte Spiritualität sie durch die Analyse von qualitativen und quantitativen Daten herausarbeiten, versuchen die Autoren nachzuweisen, dass die zu beobachtende Tendenz zu einem gleichsam vertragsbasierten spirituellen Leben der traditionellen Vorstellung von *spiritueller Leistung* entspringt, die seinerseits Ausdruck eines dem Tauschprinzip huldigenden Verständnisses von Glauben ist.

Im letzten Kapitel von Teil B gewährt Prashant Bansode (Gokhale Institute of Politics and Economics, Indien) einen Einblick in den Navayana-Buddhismus als eine spirituelle Bewegung, die individualistische Selbsterleuchtung durch spirituell motiviertes kritisches soziales Engagement zu überwinden sucht. Am Beispiel der von Ambedkar initiierten Bewegung zeigt der Autor, dass soziales Handeln innerhalb der buddhistischen Spiritualität und Philosophie möglich ist. Seine Einzigartigkeit im asiatischen Raum bezieht der Navayana-Buddhismus also daraus, dass er den Buddhismus nicht mehr ausschließlich als eine passive und fügsame Religion begreift. Dies ließ ihn zu einer eigenständigen sozialen und politischen Form des Buddhismus werden, in deren Mittelpunkt die Emanzipation der ehemals Unberührbaren durch die Beseitigung des Kastensystems und die Transformation der Gesellschaft auf Grundlage der modernen Prinzipien bzw. Ideale von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit stehen. Indem es also die sozialen und politischen Aspekte des Buddhismus ebenso in den Vordergrund rückt wie die Tatsache, dass diese Religion in Asien eine Ideologie und eine Quelle von Werten darstellt, leistet Bansodes Kapitel einen Beitrag zur Überwindung des westlichen Stereotyps des Buddhismus als eine rein mystische, spirituelle Bewegung.

Teil C

Im letzten Abschnitt des Bandes kommen Autor*innen zu Wort, deren Forschungsinteresse den Konsequenzen der Religion und Religiosität für die Seelsorge gilt.

Sabrina Müller (Universität Zürich, Schweiz) untersucht die pastoralen Strategien missionarischer Bewegungen in Europa wie neues Mönchtum, *Emerging Conver-*

sation, neue Ausdrucksformen von Kirche und digitale christliche Gemeinschaften. Missionsbewegungen und digitale Gemeinschaften, so lässt die Autorin wissen, kreieren einen spezifischen Kontext, in dem Religion aus erster Hand erfahren wird und in dem religiöse Bindung durch Partizipation, Identifikation und Verantwortlichkeit und nicht durch formelle Mitgliedschaft zustande kommt. Beziehungen innerhalb dieser Gemeinschaften sind flexibel, Verbindungen und Freundschaften entstehen durch religiöse Erfahrungen, Bedürfnisse, Vorlieben, gemeinsame Werte und biografische Identifikation. Zusammenfassend hält die Autorin fest, dass die Plausibilität des Evangeliums von der kontextgebundenen Authentizität der Gemeinschaft und ihrer Individuen abhängt – auf dieses Weise wird Religion im Alltag gelebt und darüber hinaus auch reflektiert.

Der Beitrag von Hasan Kaplan, Nihal İşbilen und Melike N. Kaplan *„The Spiritual Care Initiative in Turkish Hospitals – Perception of Healthcare Professionals and Some Challenges"* beleuchtet das Thema Seelsorge (*„Spiritual Care"*) vor dem Hintergrund eines sich auch in der Türkei vollziehenden Paradigmenwechsels von einer mechanistischen hin zu einer ganzheitlichen Betrachtungsweise des Menschen und seiner Gesundheit. Die im Beitrag präsentierten Forschungsergebnisse zielen darauf ab, diese besondere Herausforderung an die Seelsorge im türkischen Gesundheitswesen zu untermauern. Sie legen nahe, dass Geschlecht, Bildungsgrad, Familienstand und Beruf keinen signifikanten Einfluss auf das Bewusstsein für Spiritual Care in Krankenhäusern haben – anders als die Faktoren Alter und berufliche Erfahrung. So scheint es unter jungen Gesundheitsfachkräfte großes Interesse an spiritueller Unterstützung zu geben, das mit zunehmender Berufserfahrung jedoch stark zurückgeht. Bezüglich der Zukunftsaussichten der Spiritual-Care-Initiative in der Türkei halten Kaplan und Kolleg*innen fest, dass deren Erfolg davon abhängt, ob die darin Involvierten zu einem gemeinsamen Verständnis von Spiritualität und Seelsorge gelangen können.

Anschließend zeigt Stephan Winter (Universität Tübingen, Deutschland) in seinem Beitrag *„Biography and Liturgy: Reflections on Theological Hermeneutics of Christian Worship"*, wie gemeinschaftliche und individuelle Bedeutungszuschreibungen im rituellen Bereich der Glaubenspraxis in christlichen Kirchen verschmelzen. Die Grundthese des Autors lautet, dass die Interdependenz von individuellen Biografien und kommunalen Identitäten integraler Bestandteil einer jeden Form des christlichen Gottesdienstes ist, weswegen es einer theologischen Hermeneutik bedürfe, die diesen Aspekt aufnehmen kann. Eine solche Hermeneutik aber sei auf den Input anderer Disziplinen angewiesen. Im zweiten

Abschnitt versucht der Autor, seine These am Beispiel ritueller Praktiken rund um Geburt und Elternschaft zu veranschaulichen.

In ihrer abschließenden Zusammenfassung der Beiträge – *„Religious Education and Pastoral Care at the Crossroads of Eastern and Western Perspectives on Religion: An Outlook"* – kommen die Herausgeber*innen auf die zunehmende Pluralität in einer globalisierten Welt bzw. die daraus erwachsenden Herausforderungen für Seelsorge und Religionspädagogik zu sprechen. In Anbetracht dessen bestehe die besondere Aufgabe für Religionspädagogik und Seelsorge darin, Wege aufzuzeigen, wie die Gesellschaft mit Menschen unterschiedlicher religiöser Herkunft und mit unterschiedlichen Bedürfnissen umgehen, sie in ihrer Entwicklung fördern kann.

Die Gesellschaften könnten diesen Wandel nur mithilfe vermehrter Forschungsanstrengungen in diesem Bereich meistern. Diese hätten vor allem vier Arten von Herausforderung zu bewältigen – eine thematische, eine konzeptionelle, eine methodische und eine methodologische Herausforderung. Neben diesen wissenschaftlichen Herausforderungen erwähnen die Herausgeber*innen eine in der religionspädagogischen und seelsorgerischen Praxis bestehende Lücke: Um den Herausforderungen gerecht werden zu können, brauchen die in diesen Bereichen tätigen Menschen immer mehr interreligiöse und interkulturelle Kompetenzen.

Resümee

Das Buch bringt Forschungsergebnisse zu unterschiedlichen Gesellschaften und Religionen zusammen, wird jedoch seinem Titel nicht ganz gerecht. Ein Defizit ist darin zu sehen, dass die Begriffe Ost und West nicht klar definiert werden. Wo fängt der Westen an und wo hört er auf? Was ist der Osten? Gehört die Türkei zum Osten oder zum Westen? Kann man Gesellschaften wie die indonesische und die türkische unter dem Begriff *„Osten"* zusammenfassen? Dies sind nur einige der Fragen, auf die dieser Band eine Antwort schuldig bleibt. Ein weiteres, damit verbundenes, Desiderat ist eine Definition von Religion und Religiosität. Was verstehen Muslim*innen unter Religion und Religiosität? Wie wird der Begriff im Christentum und Buddhismus verstanden?

Freilich sind diese Lücken kein Grund, den Beitrag des Bandes zur interreligiösen Forschung infrage zu stellen. Er ist eine der wenigen Veröffentlichungen, die Forschungsergebnisse zu unterschiedlichen Religionen und Kulturen präsentieren und auf gemeinsame Herausforderungen in der Religionspädagogik und Seel-

sorge hinweisen. Interessant ist nicht zuletzt die ihm zu entnehmende Erkenntnis, dass die vielfältigen Forschungen unabhängig voneinander zu ähnlichen Ergebnissen gelangen, auch was die Folgen der Globalisierung betrifft.

So bildet der Band eine fruchtbare Grundlage für weitere Untersuchungen zur Religionspädagogik und zur praktischen Theologie, die für die Zukunft dieser Disziplinen von großer Relevanz sind. In ihren Beiträgen zu dieser Publikation haben die Autor*innen wichtige Impulse geliefert, die für Praktiker*innen in der Seelsorge und im Bildungsbereich als echte Bereicherung zu werten sind.

Günther Bader

Rezension zu:

RÖSER, Johannes:
Auf der Spur des unbekannten Gottes. Christsein in moderner Welt, Freiburg i.Br.: Herder 2021.

Der Autor

Prof. Dr. Günther Bader, vormals Vizerektor und Lehrender an der KPH Edith Stein (Pensionierung 2019).

Prof. Dr. Günther Bader
Botanikerstraße 4
A-6020 Innsbruck
e-mail: guenther.bader@chello.at

CC BY NC

In mehreren Zugängen ‚auf der Spur des unbekannten Gottes' und auf den ‚Spuren des faszinierend-erschreckend Ewigen' (73) regt Johannes Röser, langjähriger Chefredakteur und jetziger Herausgeber der Zeitschrift *Christ in der Gegenwart*, eine Auseinandersetzung mit Transzendenz und eine kritische Reflexion des bisherigen Gottesverständnisses an. Er bezieht sich auf ein heutiges (natur-) wissenschaftliches Verständnis der Entwicklung des Universums bzw. der Multiversen und der Entstehung des Lebens. „In der Evolution des Universums und des Lebens gibt es genauso eine Evolution des Glaubens und Wissens." (36) Unter diesem Aspekt beschreibt er die Glaubens*evolution* des Christentums. In der ausführlichen Darstellung des evolutiven Universums und einer evolutionssoziobiologischen Debatte über Religion (73) liegt wohl auch das Faszinierende dieses Buches. Dabei sind seine anthropologischen und theologischen Aussagen – insbesondere zur Schöpfungstheologie und zur Komplexität eines evolutiven Universums – durchaus spannend.

„Warum ist überhaupt etwas und nicht vielmehr nichts?" (33) Diese zentrale Frage gibt einen entscheidenden Anstoß zum Weiterdenken. „Alles beginnt mit dem atemberaubenden Staunen: dass überhaupt etwas ist und nicht vielmehr nichts. In einem derart lichten Augenblick der Evolution wurde Gottesahnung lebendig, wurde der Mensch fähig für Gott, für Gottesbilder, wurde er liturgiefähig. Eines Tages malte ein Mensch das erste Gebet der Weltgeschichte an eine Höhlenwand, sang einer das erste Gotteslob in den Wind oder trommelte es auf abgenagten Knochen. Im Bruchteil einer Menschheitssekunde begann ein Mann oder eine Frau von der eigenen Gottesfurcht zu erzählen, diese an Kinder weiterzugeben. Über Laute, Töne, Klänge, Rhythmen, Farben und Linien kam Gott erstmals zu seinen Menschen und der Mensch erstmals zu Gott. Der Mensch wurde Mensch als Mensch Gottes. Der sich selbst unbekannte Mensch erkannte sich vor dem unbekannten Gott. Er erkannte Gott." (60)

Der Autor beschreibt dann die kulturgeschichtliche Revolution, die mit der Erfindung der Schrift – als Grundlage für Offenbarung(sreligionen) – begann (101–117) und den „dramatischen Umbruch im weltlichen wie religiösen Bewusstsein als Folge der Schriftlichkeit" (104). „Durch die abstrakte Buchstabenschrift erst wird der zuvor mythologisch-innerweltlich präsente Gott entschieden transzendent, unsichtbar und bildlos, was sich im mosaischen Bilderverbot ausdrückt. Mit der energischen Abwehr und Ausgrenzung von Magischem, von Aberglauben geht ein Wandel der Gottesverehrung einher: Gott braucht nicht Blut, nicht Weihrauch, nicht einmal das Gebet. Er weiß um den Menschen, er schaut auf die Gesinnung, aufs Herz." (107) Trotzdem hebt J. Röser neben der Schrift auch die

Bedeutung der Bilder hervor, ohne die wir nicht auskommen. „Es sind immer Bilder – ob rational-gedanklich, emotional-seelisch, sprachlich, textlich, symbolisch oder optisch –, mit denen wir uns auf der Spur des unbekannten Gottes bewegen. Auch Schriftliches weckt in uns Bilder." (119) Er macht darauf aufmerksam, dass Menschenbilder Gottesbilder prägen und umgekehrt: „Der Zusammenhang ist auch in der Offenbarungsreligion Christentum, im Glauben an den Menschensohn und Gottessohn Jesus Christus unauflöslich." (121)

Im Kapitel ‚Christus, die Ikone' (151–179) (die ‚Ikone' als das ‚Bild' Gottes) entfaltet J. Röser die Grundlage des christlichen Glaubens: Gott hat in Jesus Christus Menschengestalt angenommen; er hat sich ‚inkarniert'. „Der Christusglaube hat den Ein-Gott-Glauben aus einem provinzialistischen, stammesbezogenen Verständnis befreit und universalistisch bis ins Kosmische hinein geweitet. Das Christusereignis hat geistesgeschichtlich den unbekannten Gott in Bewegung gebracht. Und die menschliche Erlösungshoffnung mit ihm." (169) Hier verweist er auch auf Pierre Teilhard de Chardin (1881 – 1955), der ‚von einem evolutiv fortwirkenden Christusimpuls' (170) spricht und schon früh erahnt hatte, „wie die Zukunft des Religiösen und Christlichen zu gewinnen sei. In evolutiver Weite!" (171) Überzeugend plädiert der Autor für ‚eine zeit- wie weltbezogene Christusmystik' (178). „Es geht tatsächlich um den Christusglauben als das Besondere des kirchlichen Glaubens, nicht in erster Linie um Moral oder soziale Dienstleistung, so wichtig das sein mag und zum Christusbekenntnis dazugehört. Die Kirche muss sich kritisch daran erinnern lassen, dass sie nur als Kirche Jesu Christi eine Existenzberechtigung hat. Der Jesus der Geburt, der Jesus Christus des Kreuzes und der Christus der Auferweckung zum ewigen Leben bei Gott – auf diese Dreifach-Autorität christlichen Glaubens und Bekennens kann diese Religion nicht verzichten." (178)

Interessant sind vor allem auch seine Ausführungen zur Entwicklung der Jenseitsvorstellungen: „Evolutionsgeschichtlich hat es lange gedauert, bis ein Vormensch in seinem Bewusstsein vom Schrecken des Todes erfasst wurde, vor dem abstrakten Nichts erschauderte, ohne sich jedoch eine Vorstellung vom Unvorstellbaren machen zu können. Damit eröffnete sich eine zweite Art von Transzendenz über den empirischen Befund hinaus, nicht zu wissen, was im Nichts, was Nichts ist. An dieses Nichts, die Ahnung, dass aus Nichts eigentlich nichts kommen kann, sehr wohl aber etwas gekommen ist, einen Anfang hatte, hat sich allmählich die ebenfalls geistig extrapolierende Vermutung geknüpft, dass es ebenso etwas geben könnte, das das Nichts negiert, aufhebt. Also so etwas wie ewiges Leben, ein Leben über den Tod hinaus, einen Sinn durch den

Tod hindurch, mit Bestand jenseits der Sterblichkeit. Eine Wanderung von der Zeit in die Zeitlosigkeit, in die Ewigkeit. Gibt es etwas Göttliches, das mitwandert oder am Jenseits-Zielpunkt wartet?“ (73) In diesem Zusammenhang weist der Autor ausdrücklich darauf hin: „Nicht in allen Kulturen und nicht zur selben Zeit hat sich ein solcher Ewigkeitsglaube herausgebildet und durchgesetzt, schon gar nicht in gleicher Weise.“ (74) Interessanterweise ist auch im Volk Israel trotz eines starken JHWH-Glaubens eine solche Überzeugung erst relativ spät entstanden.

Eine Fortsetzung finden diese Überlegungen im Kapitel ‚Stell dir vor, es gibt den Himmel‘ (239–274), in dem er auf die Unterscheidung zwischen ‚sky‘, dem natürlichen Himmel, und ‚heaven‘, dem religiösen Himmel, eingeht und vom ‚Himmel als dem Ursymbol der Transzendenz‘ (240) spricht. Gegen Ende des Buches verdichten sich seine eschatologischen Überlegungen noch aus der Perspektive christlicher Hoffnung in einem Unterkapitel: ‚Dann sah ich einen neuen Himmel und eine neue Erde‘ (368–369). Sie münden in die Erkenntnis: „Wenn es eine erste und letzte Hoffnung in der Drangsal unserer endlichen Existenz und endlichen Welt überhaupt gibt, dann diese: ‚Unsere Endlichkeit ist in der Unendlichkeit Gottes geborgen.‘ “ (369)

Die Leserinnen und Leser werden in diesem Buch immer wieder in ein besonderes und letztlich wohl auch unauflösliches Spannungsfeld hineingenommen: Der Autor spricht durchwegs vom ‚unbekannten Gott‘ – und einmal im gleichen Absatz beispielsweise davon: „Wie heiligen wir den unbekannten Gott als den Gott, der das Ewige und damit seine ewige Nähe verheißt?“ (318) Ist und bleibt er wirklich ‚unbekannt‘, wo er angeblich doch ‚seine ewige Nähe verheißt‘? In einem vorausgehenden Kapitel ‚Auf dem Areopag‘ (135–149) bezieht sich J. Röser insbesondere auf Paulus, der beim Herumgehen und Betrachten der Heiligtümer auf dem Athener Areopag einen Altar sah mit der Aufschrift: ‚Einem unbekannten Gott‘: „Paulus knüpfte daran an: ‚Was ihr verehrt, ohne es zu kennen, das verkündige ich euch.‘ […] Doch als Paulus von der Auferstehung der Toten erzählte, spotteten die Zuhörer. Andere urteilten ablehnend: ‚Darüber wollen wir dich ein andermal hören.‘ Paulus zog die Konsequenzen und ging weg.“ (146) Diese bekannte Szene kommentiert der Autor folgendermaßen: „Paulus greift mit einer natürlichen Theologie die Ahnung der frommen Leute auf, dass es noch etwas Ganz-Anderes geben könnte, was sie mit ihrem gewohnten Kult nicht verehren. Der Apostel lenkt den Blick weise auf die alltäglichen Erfahrungen der Schöpfung, des Lebens. Zugleich wehrt er die Versuchung ab, in Gott nur eine menschliche Projektion zu sehen, als ob Gott das Menschliche zu seiner

eigenen Wirklichkeit nötig hätte. Er wohnt nicht in Tempeln aus Menschenhand, und er lässt sich auch nicht von Menschen bedienen, als ob er etwas von diesen bräuchte. Er selber gibt das Leben, den Atem. Der Mensch feiert bereits intuitiv den unbekannten, unsichtbaren Gott in Leib, Seele und Geist. Paulus verdichtet die Einsicht hymnisch mithilfe einer Spielart des Panentheismus, wonach alles *in* Gott ist, voller Dynamik. *In* ihm leben wir, bewegen wir uns, sind wir unterwegs. […] An einer anderen Stelle sagt Paulus ausdrücklich, dass wir in unserem Leben Gott nur teilweise erkennen, ‚wie im Spiegel, als Rätsel' (1 Kor 13,12), erst nach dem Tod werden wir ihn von Angesicht zu Angesicht schauen'." (147)

Im umfangreichen und flüssig geschriebenen Buch kommen sehr viele und miteinander verflochtene Aspekte zur Sprache, sodass es gar nicht leicht ist, einzelne herauszugreifen oder hervorzuheben. In mehreren Kapiteln (etwa ab der zweiten Hälfte des Buches) fehlen auch nicht scharfsinnige Beobachtungen zur Gegenwartskultur und Bemerkungen zur aktuellen Kirchensituation. Ein ‚Lieblingsbegriff' des Autors dürfte übrigens ‚Wellness' sein – mit diversen Kombinationen wie ‚Wellnessreligion' oder ‚Heilswellness'. Über seine Ausführungen zur Liturgie (210–230), zum Priesterbild (230–238), zu Interreligiosität (293–300), zum ‚Lebensstil Christsein' (301–339) oder zu an verschiedenen Stellen wiederkehrenden Bemerkungen zum ‚Kirchenbetrieb' mit seiner ‚Gemeindeideologie' (345) lässt es sich gut diskutieren. Er sieht ein vielfaches Desinteresse „an der Alltäglichkeit des Statement-Kirchentums und an den zugehörigen provinziellen Binnensichten sowie ermüdenden Dauer-Strukturdebatten über Macht und Machtverteilung" (250) – um dann später doch wieder zu Recht einzufordern: „[…] sie [die Machtfrage] ist zu stellen, und das nicht in einem reduzierten Sinn." (349) Ob und inwiefern seine sich in mehreren Schleifen wiederholende Kritik wirklich zutrifft, mag jede und jeder selbst beurteilen. Auf jeden Fall lohnt es sich, sich auch damit auseinanderzusetzen und über eine weitere Entwicklung des konkreten kirchlichen und sakramentalen Lebens nachzudenken. Aber das eigentlich Aufschlussreiche seines Buches und ein nachhaltiger Impuls liegen wohl in der evolutiven Sicht des Universums, die er mit der Glaubensevolution verbindet: „Auch das Christentum ist mit seinen Gottesbildern weiter im Werden." (123) Das ist und bleibt das Herausfordernde und darin liegt wohl der entscheidende Mehrwert der anregenden Lektüre dieses Buches.