



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Konfessioneller Religionsunterricht und
Ethikunterricht in Österreich aus
religionswissenschaftlicher Perspektive“

verfasst von

Robert Wurzrainer

angestrebter akademischer Grad

Magister (Mag.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 011

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Religionswissenschaft

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Wolfram Reiss

Inhalt

Vorwort	5
1. Einleitung	7
1.1. Zum Selbstverständnis der Religionswissenschaft	9
2. Begriffsannäherungen	11
2.1. Religion.....	12
2.2. Ethik.....	17
2.3. Bildung.....	19
3. Religiöse und ethische Bildung an Österreichs Schulen	21
3.1. Der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich	24
3.1.1. Zur Beschränkung auf den römisch-katholischen Religionsunterricht	25
3.1.2. Inhalt und Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts.....	26
3.1.3. Der Lehrplan für die Oberstufe AHS.....	29
3.2. Der Schulversuch Ethik in Österreich.....	29
3.2.1. Inhalt und Aufgabe des Ethikunterrichts.....	30
3.2.2. Der Lehrplan für die Oberstufe AHS.....	32
3.3. Religions- und Ethikunterricht – eine Verhältnisbestimmung.....	33
3.3.1. Exkurs I: Pluralität und Pluralismus	35
3.3.2. Die Debatte um den konfessionellen Religionsunterricht	36
3.3.3. Die Debatte um den Ethikunterricht	40
4. Zur Ausbildung der Lehrpersonen	48
4.1. Zur Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern.....	48
4.1.1. Bachelorstudium Religionspädagogik an der Universität Wien.....	48
4.1.2. Masterstudium Katholische Religionspädagogik	50
4.2. Zur Ausbildung von Ethiklehrerinnen und -lehrern	50
5. Exkurs II: Die Situation in Europa	52
5.1.1. Der Religionsunterricht in Europa	53
5.1.2. Der Ethikunterricht in Europa	55
6. Die Rolle der Religionen im Religions- und Ethikunterricht	55
6.2. Die Rolle der Religionen im konfessionellen Religionsunterricht.....	56
6.1. Die Rolle der Religionen im Ethikunterricht.....	58
7. Ethik und Religionskunde als Unterrichtsfach - ein Vorschlag	62

7.1. Zur Bezeichnung des Unterrichtsfaches.....	62
7.1.1. Möglichkeiten der Ausbildung	64
7.2. Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft	65
7.2.1. Angewandte oder anwendungsorientierte Religionswissenschaft.....	67
7.2.2. Religionsunterricht aus religionswissenschaftlicher Perspektive	70
7.2.3. Religionswissenschaft im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften	72
7.2.3. Das Desiderat einer religionswissenschaftlichen Fachdidaktik.....	73
7.2.4. Herausforderungen für die Religionswissenschaft	76
8. Zusammenfassung und Ausblick.....	77
9. Anhänge	80
Anhang 1: Curriculum Bachelorstudium Religionspädagogik (Auszug)	80
Anhang 2: Curriculum Masterstudium Katholische Religionspädagogik (Auszug)	81
Anhang 3: Lehrplan Katholischer Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender höherer Schulen (Auszug)	84
Anhang 4: Lehrplan Ethikunterricht AHS und BHS - Salzburg (Auszug)	88
Anhang 5: Curriculum des fakultätsübergreifenden Universitätslehrganges „Ethik“	90
10. Literaturverzeichnis	92
11. Abstract.....	100
Lebenslauf.....	101

Vorwort

Die Zeiten, in denen an der Universität Wien Religionswissenschaft als „Individuelles Diplomstudium“ absolviert werden konnte, neigen sich dem Ende zu. Gleich geblieben sind jedoch nach wie vor die Fragen, die gestellt werden, sobald man sich als Studentin oder Student der Religionswissenschaft zu erkennen gibt. Sie bewegen sich meist zwischen der Frage, ob man Pfarrer, Religionslehrerin oder Religionslehrer werden wolle, oder ob man in diesem Studium lernt, welche Religion denn nun eigentlich die Beste sei.

Diese persönliche Erfahrung soll verdeutlichen, dass in der gesellschaftlichen Wahrnehmung die Religionswissenschaft nach wie vor stark mit der (katholischen) Theologie assoziiert und somit als theologische Disziplin verstanden wird. Nur in seltenen Fällen herrscht ein Wissen darüber, dass die Religionswissenschaft eine eigenständige Disziplin ist, die nicht in der Theologie beheimatet ist, und die auch nicht die Vielzahl der Religionen und religiösen Traditionen im Sinne einer hierarchischen Ordnung bewertet.

Einer der Hauptgründe für diese weitverbreiteten Vorurteile liegt meines Erachtens in der Tatsache, dass sich die Religionswissenschaft als solche kaum in aktuelle gesellschaftliche Diskurse einbringt und sich in diesen positioniert. Ob dies auf freiwilliger Basis und somit als bewusste Entscheidung geschieht, oder ob die Religionswissenschaft einfach nicht gehört werden will, kann nicht immer klar bestimmt werden.

Dass die Religionswissenschaft jedoch sehr wohl auch bezüglich aktueller Fragen und Probleme der Gesellschaft eine relevante und bereichernde Ansprechpartnerin sein kann, hat sich für mich im Laufe meines Studiums immer deutlicher gezeigt. Wie und ob diese Möglichkeit, sich über die (inner)universitäre Wissenschaft hinaus auch in die gesellschaftlichen Diskussionen als wichtige und kompetente Teilnehmerin einzubringen, von zukünftigen Religionswissenschaftlerinnen und Religionswissenschaftlern wahrgenommen werden wird, bleibt eine offene und spannende Frage.

1. Einleitung

Wenn die Frage nach dem Bildungsauftrag von Schule in allgemeiner und religiöser Hinsicht zur Sprache kommt, wird oftmals das Schulorganisationsgesetz als Grundlage, Rechtfertigung, aber auch als Forderung herangezogen. In diesem Gesetz ist folgendes zu lesen:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken.“ (§ 2 SchOG)

Wie ist dieser Gesetzestext, der in fast schon anachronistisch anmutender Art und Weise von den sittlichen, religiösen und sozialen Werten spricht in einer Zeit und in einer Gesellschaft zu verstehen, zu interpretieren und umzusetzen, deren Kennzeichen gerade die Pluralität von Werten, Weltanschauungen und religiösen Überzeugungen ist, und in welcher diese vielfältigen Wertvorstellungen nebeneinander, miteinander und oft auch gegeneinander existieren? Was sind zeitgemäße Positionen und Konzepte bezüglich einer religiösen und sittlichen Wertebildung und Erziehung innerhalb einer pluralistischen, multikulturellen und multireligiösen sowie nicht-religiösen Gesellschaft? Und eine weitere, keineswegs weniger grundlegende Frage ist folgende: Wie und durch wen können und sollen diese Werte heute vermittelt werden, im Rahmen von Schule, Bildung und Unterricht?

Lange Zeit war in Österreich die religiöse und sittliche Bildung die Aufgabe des konfessionellen und somit hauptsächlich des römisch-katholischen Religionsunterrichts. Inzwischen haben 16 verschiedene Religionsgemeinschaften das Recht, an öffentlichen Schulen ihren Religionsunterricht abzuhalten. Zusätzlich ist, neben der jährlich zunehmenden Zahl von Schülerinnen und Schülern ohne religiöses Bekenntnis, der mit dem Schuljahr 1997/98 eingeführte Schulversuch Ethik ein wichtiger Faktor innerhalb des Diskurses um religiöse und sittliche Bildung in österreichischen Schulen.

Diese hier zur Einführung erwähnten Tatsachen und Entwicklungen, die ein realistisches sowie aktuelles Bild sowohl der multireligiösen als auch der nicht-religiösen Vielfalt in Österreich aufzeigen, und die im Rahmen dieser Diplomarbeit ausführlicher behandelt werden sollen, betonen die Aktualität der dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellung:

Wie könnte eine zeitgemäßes Unterrichtsfach für ethische und religiöse Bildung in Österreich aussehen, in welcher sowohl religiöse als auch nicht-religiöse Wertvorstellungen gleichberechtigt behandelt werden? Inwieweit gehen die Entwicklungen in diese Richtung, und welchen Beitrag könnte die Religionswissenschaft in diesem Bereich leisten?

Im ersten Teil dieser Diplomarbeit soll, nach Annäherungen an die grundlegenden Begriffsfelder Bildung, Religion und Ethik ein kurzer Abriss bezüglich religiöser Bildung in Österreich im Blick auf den konfessionellen Religionsunterricht in Form des römisch-katholischen Religionsunterrichts als Einstieg dienen. Hier wird sowohl auf die Entwicklung der Religionsdidaktik im Rahmen der Religionspädagogik als auch auf die Argumente für oder gegen einen konfessionellen Religionsunterricht sowohl außerhalb als auch innerhalb der Religionspädagogik eingegangen. Im Anschluss daran wird die Geschichte und die Entwicklung des im Schuljahr 1997/98 eingeführten Schulversuchs Ethik dargestellt. Die unterschiedlichen und teilweise sehr kontrovers diskutierten Positionen werden im Rahmen der Zusammenfassung der parlamentarischen Enquete aus dem Jahr 2011, welche die Werterziehung in einer pluralistischen Gesellschaft zum Thema hatte, dargestellt.

Nach einem Ausblick auf europäische Konzeptionen von Religions- und Ethikunterricht wird im zweiten Teil der Arbeit die Rolle der Religionen sowohl im konfessionellen Religionsunterricht als auch im Ethikunterricht anhand von Lehrplänen für die gymnasiale Oberstufe dargestellt, sowie die Rolle der Religionen innerhalb der Ausbildung von Lehrpersonen für den konfessionellen Religionsunterricht sowie für den Ethikunterricht veranschaulicht. Im Anschluss daran soll vor dem Hintergrund der von Anton Bucher formulierten Vision eines Unterrichtsfaches mit der Bezeichnung „Ethik und Religionskunde“ die Frage behandelt werden, auf welche Art und Weise sich die Religionswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin in die Debatte über religiöse Bildung einbringen und welchen Beitrag sie bezüglich eines religionskundlich ausgerichteten Unterrichtsfaches mit dem Titel „Religionskunde und Ethik“ leisten könnte. In Bezug auf die Arbeiten von Wanda Alberts sollen anschließend Forderungen bezüglich der Möglichkeiten einer religionswissenschaftlichen Fachdidaktik für ein solches Schulfach erörtert werden.

Abschließend sollen den gesellschaftlichen Bedingungen der Gegenwart entsprechende Desiderate formuliert werden, die in weiterer Entwicklung ermöglichen könnten, der hochaktuellen Forderung nach einer zeitgemäßen sowohl religiösen als auch ethischen Bildung an Österreichs Schulen gerecht zu werden.

1.1. Zum Selbstverständnis der Religionswissenschaft

Innerhalb der Religionswissenschaft besteht nach Figl (2003: 35) ein Konsens darüber, dass sie sich als „human-, kultur- und geisteswissenschaftliche Disziplin versteht“ (ebd.), die meist dem Oberbegriff der Kulturwissenschaften zugerechnet wird. Hinsichtlich des Kulturbegriffs ist zu betonen, dass in diesem Verständnis von Kulturwissenschaften der Begriff Kultur nicht als einzelnes Segment sozialer Wirklichkeit, sondern als Gesamtheit aller vom Menschen geschaffenen Lebenswelten zu sehen ist (vgl. ebd. 36). Für die Entwicklung einer kulturwissenschaftlichen Religionswissenschaft war „ihre Abgrenzung von theologischen, krypto-theologischen und religiösen Ansätzen ein wesentlicher Schritt ihrer Identitätsbildung.“ Laack (2014: 396)

Zusätzlich zu dieser kulturwissenschaftlichen Ausrichtung der Religionswissenschaft wird sie als deskriptive und empirische Wissenschaft verstanden, wobei Figl (2003: 38) betont, dass auch die wissenschaftlich-hermeneutische Ausrichtung eine „wichtige methodologische Orientierung darstellt.“ Abgesehen von der großen Methodenvielfalt innerhalb der Religionswissenschaft bezeichnet Stausberg (2012: 2) die Religionswissenschaft als eine „religiös neutrale (agnostische) Geistes-, Human- und Kulturwissenschaft, die sich dabei zu den normativen, aber im Einzelnen durchaus umstrittenen Regeln, Kriterien, Normen und Werten der Wissenschaft als ihrem unaufgebbaren Standpunkt bekennt.“ Nach Antes wirkt die Religionswissenschaft zudem „ideologiekritisch und aufklärend, indem sie dazu verhilft, die Prämissen und Konsequenzen unterschiedlicher Daseinsentwürfe zu begreifen und dabei auch die eigene Position mit einzubeziehen und ihre oft unbewußten Glaubensentscheidungen herauszuarbeiten.“ (Antes 1999: 229)

Als Unterscheidungsmerkmal zwischen Religionswissenschaft und Theologie oder Religionsphilosophie ist festzuhalten, dass die Religionswissenschaft keine normative Wissenschaft ist, sondern einen empirischen und, soweit dies möglich ist, objektiven

und neutralen Standpunkt vertritt.¹ „[E]in Theologe spricht über Gott, der Religionswissenschaftler über die Vorstellungen, die sich Menschen von ihrem Gott oder ihren Göttern machen [...].“ (Zinser 2010: 26)

Im späten 20. Jahrhundert erfolgte in den Geistes-, Human- und Kulturwissenschaften eine grundlegende Neuausrichtung durch die Wende zu Sprache, die allgemein als linguistic turn bekannt ist. Darunter versteht man nach Stausberg (2012: 15) „die Einsicht in die Sprachabhängigkeit allen (auch wissenschaftlichen) Erkennens und dessen kommunikative Struktur, die einem naiven Realismus, also der Idee, dass Erkenntnis ohne Weiteres objektive Wirklichkeit widerspiegelt, den Boden entzogen haben.“ Betont werden nun vor allem die Interpretativität sowie die Standortgebundenheit und die Perspektivität von Erkenntnis, aber auch die „impliziten oder expliziten Machtbeziehungen von Darstellungen und Repräsentationen der Wirklichkeit“ (ebd.) werden kritisch hinterfragt. Diese diskursive Wende der religionswissenschaftlichen Forschung hat zur Folge, „dass man nicht mehr über Religion sprechen kann, ohne die (diskursiven) Bedingungen dieses Sprechens über Religion zu analysieren.“ (ebd. 16)

Somit ist auch die Frage nach einem absoluten Wert keine religionswissenschaftliche Frage, genauso wenig wie die sogenannten „großen W-Fragen“ (Stausberg 2012: 10) von empirisch arbeitenden Religionswissenschaftlerinnen und Religionswissenschaftlern meist ausgeblendet werden.² Auch im Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe wird betont, dass die Religionswissenschaft keinen normativen Charakter hat.

„Eine [...] normative Zielsetzung, z.B. das über- bzw. interkonfessionelle ‚Reden von Gott‘, wie es die sogenannte klassische Religionswissenschaft immer wieder gerne versucht hat, ist der heute betriebenen Religionswissenschaft fremd und muß ihr aus methodologischen und wissenschaftstheoretischen Erwägungen fremd bleiben.“ (Körber 1988: 202)

¹ Hier ist anzumerken, dass inzwischen auch „die viel beschworene Position der Objektivität und Wertneutralität, die Beschränkung auf Deskription und Empirie ihrerseits fragwürdig geworden sind und an ihre Grenzen stoßen.“ (Reiss 2012: 14)

² Diese großen W- Fragen sind nach Stausberg (2012: 10), unter anderem, folgende: „Warum gibt es Religion? [...] Wann und wie entstand Religion? Was macht Menschen religiös? Welche Arten von Religion gibt es?“

Der Gegenstand der Religionswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin ist nach Zinser (2010: 27) das, „was Menschen über ihre Götter in ihren Glaubenslehren, in ihren Kulturen oder in ihrer Lebensführung zum Ausdruck bringen.“ Körber (1998: 203) bezeichnet in diesem Sinne die Religionswissenschaft auch als Anthropologie, als eine „Lehre vom Menschen in einem thematischen eingegrenzten Sinne.“

Nach Stausberg (2012: 15) ist es die immer wieder neu aufgeworfene Frage und permanent geführte Diskussion über den Religionsbegriff, welcher die Religionswissenschaft als gegenstandsdefinierte Wissenschaft charakterisiert, abgesehen von der nach wie vor umfangreichen Diskussion innerhalb der Religionswissenschaft darüber, ob sie „überhaupt eine eigenständige Disziplin ist oder eher als Forschungsfeld zu bezeichnen ist.“ (Laack 2014: 395)

2. Begriffsannäherungen

Die grundlegenden Begriffe, die im Rahmen dieser Arbeit behandelt werden, sind „Religion(en)“, „Ethik“ und „Bildung“. Um diese vielschichtigen und komplexen Begriffe fassbar zu machen, soll nun der Versuch unternommen werden, sie genauer zu bestimmen und somit zu ihrer Klärung beizutragen. Vor diesen Versuchen ist jedoch festzuhalten, dass für keinen dieser Begriffe eine allgemeingültige Definition geltend gemacht werden kann, vielmehr ist eine fast unüberschaubare Vielfalt an Bestimmungen und Charakterisierungen anzutreffen. Auf Grund dieser Vielfalt von Definitionen und Definitionsversuchen stellt sich auch die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Charakterisierungen, und ob „terminologische Klärungen hinsichtlich des Erkenntnisansiegens jedweder Begriffsarbeit nicht sogar kontraproduktiv zu wirken vermögen, allen wissenschaftlichen Bemühungen um terminologische Exaktheit zum Trotz.“ (Lederer 2014: 31) Diese grundlegende kritische Anfrage bezüglich der Sinnhaftigkeit von Definitionen sowie nach den einschränkenden Funktionen von Begriffsbestimmungen ist berechtigt und nach wie vor Gegenstand von wissenschaftstheoretischen Diskussionen. Somit sind die im Folgenden formulierten Definitionsversuche auch eher als Begriffskonturierungen zu verstehen, vor dem Hintergrund der Tatsache, dass all diese Begriffe nicht nur eine einzige Bedeutung

beinhalten, sondern vielmehr „stets differente Einfärbungen, Signaturen und Zuschreibungen“ (ebd. 55) aufweisen.

2.1. Religion

Innerhalb der Religionswissenschaft herrscht keine Einigkeit bezüglich des Religionsbegriffs. Sowohl der Begriff selbst als auch die vielfältigen Versuche von Religionsdefinitionen werden innerhalb der Disziplin seit jeher kontrovers diskutiert. Die Herausforderung besteht somit darin, mit einer großen Anzahl von verschiedenen Definitionen und Definitionsversuchen kritisch und differenziert umzugehen (vgl. Zinser 2010; Figl 2003; Stausberg 2012a). Auch in den verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen und politischen Diskurses sowie in der öffentlichen Kommunikation ist der Religionsbegriff nicht klar definiert und oftmals umstritten. Trotz oder vielleicht gerade ob dieser Schwierigkeiten in Bezug auf die Möglichkeiten einer Begriffsdefinition betont Figl (2003: 36), dass der Klärung des Begriffs Religion eine grundlegende Bedeutung für das Fach zukommt.³

Bei dieser Klärung des Begriffs muss jedoch darauf geachtet werden, dass zu enge Bestimmungen des Religionsbegriffs dazu führen können, gewisse Bereiche und Erscheinungen auszuschließen, die bei einer weniger engen Begriffsbestimmung sehr wohl im Fokus der Untersuchung vorzufinden wären. In diesem Sinne plädiert etwa Zinser (2010: 35) für eine Offenhaltung des Religionsbegriffs, denn „wenn eine Definition der Religion zum Ausschluss von Fragestellungen und Untersuchungsgegenstände führt, ist dies zurückzuweisen“. Festzustellen ist in diesem Sinne, dass trotz der Schwierigkeiten und Herausforderungen bezüglich der Begriffsbestimmung erst nach einer Klärung des Begriffes der spezifische Forschungsbereich der Religionswissenschaft umgrenzt werden kann.⁴ Als Unterscheidungsmerkmal zwischen Religion und Religiosität betont Figl (2003: 65), dass der Begriff Religion enger eingegrenzt ist als der Begriff Religiosität und das Äußerliche,

³ „Es geht generell darum, jene Kriterien zu nennen, die religiöse Gegebenheiten angesichts der engen Verknüpfung mit anderen kulturellen Bereichen (wie Politik, Wissenschaft, Kunst, Literatur etc.) zu unterscheiden erlauben, wobei die Kulturbedingtheit des abendländischen Begriffs ‚Religion‘ vorrangig mit zu bedenken ist.“ (ebd.)

⁴ Stausberg (2012b: 35) hält diesbezüglich fest, dass der Religionsbegriff auf Grund seiner Situierung in einem Begriffs- bzw. Wortfeld immer auch Differenzbegriffe, wie etwa das Säkulare, mit einbeziehen muss.

das Strukturelle sowie das Gemeinschaftlich-Institutionalisierte, im Sinne von Religion als einem System oder einer auf eine Gruppe bezogene Größe, meint. Der Begriff Religiosität bezeichnet in Abgrenzung dazu eher eine Eigenschaft, „die mehr auf das Individuell-Subjektive (gelegentlich auch das bloß Innerliche) abzielt.“ (ebd.)

Der aus dem abendländischen Kontext stammende Begriff Religion⁵ verbreitete sich im Zuge der Kolonialisierung sowie der Modernisierung über weite Teile des Globus. „Das Wort wurde in andere Sprachen übersetzt und fortan in einer transkulturellen Mimesis [...] von Sprechern dieser Sprache verwendet, wobei sich der Begriffsinhalt dabei teilweise verschieben musste.“ (Stausberg 2012b: 37) Inzwischen ist somit der ursprünglich lateinische Religionsbegriff kein spezifisch europäischer Begriff mehr, sondern vielmehr „eingebunden in die globale Kommunikation“ (ebd. 38), wobei hier wiederum ein Religionsbegriff benötigt wird, der „der Pluralität der Kulturen gerecht wird und erlaubt, ihre Religionen als eigenständige Größen zu begreifen.“ (Waardenburg 1986: 33) In diesem Zusammenhang betont Zinser (2010: 13), dass es immer auch Völker gab und gibt, „die ihre kulturellen Schöpfungen nicht als Religion bezeichneten und auch kein sprachliches Äquivalent, das ohne Bedeutungsverschiebungen mit Religion übersetzt werden könnte, dafür hatten oder haben.“⁶

Bezüglich der Vielzahl von Definitionen und Definitionsversuchen spricht Stausberg davon, dass es in der Entwicklung der verschiedenen Definitionen von Religion „eigentlich keinen Fortschritt“ (2012b: 38) gibt. Für ihn sind somit neuere Begriffsbestimmungen nicht zwangsläufig besser als ältere, und als Begründung für diese Aussage führt er die jeweilige Verortung der Definitionen in ihren je unterschiedlichen diskursiven Kontexten an. Um trotz dieser Vielfalt einen kurzen Einblick in einige Definitionsvarianten zu bieten, werden im Folgenden die im Handbuch Religionswissenschaft (vgl. Figl 2003: 65-73) vorgestellten Zugänge bezüglich der Bestimmung des Religionsbegriffs kurz dargestellt.

Die substantialistischen Religionsdefinitionen stellen den Anspruch, „das Wesentliche der Religion zu erfassen bzw. deren wichtigste Merkmale zu nennen.“ (ebd. 65) Hier wird

⁵ Zur Etymologie des Begriffs Religion verweise ich auf Figl (2003: 63 f.) sowie Hock (2008: 10-12)

⁶ Dies ist beispielsweise auch für zeitgenössische religiöse Strömungen, wie etwa New Age oder Esoterik, zutreffend.

nach dem Wesen der Religion gefragt, und dieses Wesen wird oft in einem zentralen Inhalt erblickt.⁷ Es geht somit in erster Linie darum, charakteristische Merkmale der Religion oder des Religiösen zu benennen, wie etwa Götter, das Heilige, oder Transzendenz (vgl. Stausberg 2012b: 40). Die Gemeinsamkeit dieser Ansätze ist, „dass inhaltlich gesagt wird, was Religion ist, worauf sie letztlich bezogen ist, und wodurch sie zugleich von nichtreligiösen Bereichen unterschieden ist.“ (Figl 2003: 66) Die Bandbreite reicht hier von relativ präzisen bis hin zu verhältnismäßig unspezifischen Bestimmungen, je nachdem, welches Merkmal ausgewählt wurde (vgl. Hock 2008: 15). Einwände gegen diesen Ansatz betonen vor allem die Schwierigkeiten und Unschärfen, die bei der Verwendung von Begriffen wie dem Heiligen, Gott bzw. Göttern oder dem Transzendenten unumgänglich entstehen.

Funktionalistische Definitionen verweisen, im Gegensatz zu den substantialistischen Definitionen, auf bestimmte Leistungen von Religionen, weshalb Religion hier weniger durch einen religiösen Inhalt als durch ihre soziale Funktion definiert wird (vgl. Figl 2003: 67). Die besondere Leistung sowie die Funktion der Religion besteht nun darin, „die Menschen in die Gesellschaft zu integrieren und auf diese Weise das harmonische Funktionieren der Gesellschaft zu gewährleisten.“ (Hock 2008: 17) Dieser funktionalistische Religionsbegriff⁸, der vor allem in der Soziologie sowie der Anthropologie weit verbreitet ist, beinhaltet jedoch wiederum die Schwierigkeit der inhaltlichen Begrenzung auf Grund der Weite des Bereichs von Phänomenen, die in diesem Sinne als religiös bezeichnet werden können. Zusätzlich wird an den funktionalistischen Religionsbestimmungen kritisiert, dass sie die „spezifischen Inhalte und damit auch die ‚Innensicht‘ der Religion völlig ignorieren.“ (ebd.)

Für Figl besteht die Herausforderung für die Religionswissenschaft in der Frage nach der Vereinbarkeit von substantialistischen und funktionalistischen Religionsdefinition, denn „nur beide zusammen sind umfassend genug, um den gesamten Gegenstandsbereich des Faches abzudecken.“ (Figl 2003: 74) Er fordert somit, auch im Sinne der Einheitlichkeit des Faches Religionswissenschaft, eine Überwindung der Differenz

⁷ Als Vertreter dieses Ansatzes gelten etwa Günter Lanczkowski, Nathan Söderblom, Gustav Mensching und Mircea Eliade (vgl. Hock 2008: 15 f.).

⁸ Funktionalistische Definitionen von Religion finden sich beispielsweise bei Émile Durkheim (vgl. Figl 2003: 67) und Bronislaw Malinowski (vgl. Hock 2008: 16).

zwischen funktionalistischen und substantialistischen Definitionen, wobei jedoch darauf zu achten sein wird, ihren je eigenen Anwendungsbereich nicht zu eliminieren, denn erst mit einem „weiten Verständnis von Religion, das ‚funktionale‘ und ‚substanzielle‘ Bereiche umfasst, ist der Gegenstandsbereich des danach bezeichneten Faches angemessen erfassbar.“ (ebd. 76)

Ein kulturalistischer Ansatz hinsichtlich der Definition von Religion wird beispielsweise von Clifford Geertz vertreten. Seine Bestimmung des Religionsbegriffs gilt als eine der bekanntesten und am meisten rezipierten Religionsdefinitionen.⁹ Ihm zufolge ist Religion

„(1) ein Symbolsystem, das darauf zielt, (2) starke, umfassende und dauerhafte Stimmungen und Motivationen in den Menschen zu schaffen, (3) indem es Vorstellungen einer allgemeinen Seinsordnung formuliert und (4) diese Vorstellungen mit einer solchen Aura von Faktizität umgibt, daß (5) die Stimmungen und Motivationen völlig der Wirklichkeit zu entsprechen scheinen.“ (Geertz 1989: 48)

Ein weiterer Definitionstypus, als dimensionaler Ansatz bezeichnet, betont die Pluralität des religiösen Phänomens, ohne es „in das Zwangskorsett einer engen Definition zu pressen.“ (Hock 2008: 19) Diese multidimensionalen Definitionen sind jedoch nicht Definitionen im eigentlich Sinne, sondern „eher Beschreibungen nach mehr oder weniger plausiblen, bei den meisten oder bei fast allen Religionen antreffbaren Aspekten.“ (Figl 2003: 71) Als Beispiel hierfür ist das Dimensionsmodell von Charles Glock und Rodney Starck zu erwähnen. Sie benennen fünf Dimensionen von Religiosität, von denen angenommen wird, dass sie in allen Religionen vorzufinden sind: es sind dies die ideologische, die ritualistische, die erfahrungsmäßige, die intellektuelle sowie die konsequentielle bzw. handlungspraktische Dimension (vgl. Hock 2008: 19). Ninian Smart (1998: 11-25) wiederum hat zwischen sieben Dimensionen bzw. Aspekten von Religion bzw. Religiosität unterschieden: die praktische und rituelle; die erfahrungsmäßige und emotionale; die narrative oder mythische; die doktrinale und philosophische; die ethische und rechtliche; die soziale und institutionale sowie die materielle Dimension.¹⁰

⁹ Laut Figl (2003: 69) steht diese Definition „eher in der Linie der funktionalistischen Definitionen.“

¹⁰ Dieses Sieben-Dimensionen-Modell ist laut N. Smart auch auf säkulare Systeme, wie etwa den Nationalismus oder den Marxismus, anwendbar (vgl. Figl 2003: 70).

Kritik am Religionsbegriff

Innerhalb der Religionswissenschaft wurden und werden diese definitorischen Versuche der Erfassung des Religionsbegriffs immer wieder kritisiert, und manche Forscher verzichten auf eine Definition, fordern eine Dekonstruktion des Begriffs oder versuchen, den Religionsbegriff im Kulturbegriff aufzulösen (vgl. Figl 2003: 72).

Bezugnehmend auf diese Vorschläge betont Stausberg (2012b: 38 f.), dass sich die Religionswissenschaft durch den Verzicht auf den Religionsbegriff zwar einiger Probleme entledigen könnte, aber zugleich ihrer gesellschaftlichen Zuständigkeit beraubt und als Ansprechpartnerin für die Öffentlichkeit ins Abseits manövriert wäre. Er verweist auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Religionsbegriff und der unabschließbaren Definitionsdebatte innerhalb der Religionswissenschaft als „stete kommunikative Selbstvergewisserung der Diskussionsteilnehmer, die in bestimmten Situationen feststellen müssen, ob sie über dieselbe Sache reden.“ (ebd. 38) Außerdem stellen sich nach Zinser bei einer Verweigerung einer Definition des Begriffs der Religion schwerwiegende Einwände bezüglich der Frage nach der Berechtigung als Wissenschaft: „Mit einer Position der Unbestimmbarkeit der Religion marginalisiert sich die Religionswissenschaft selber und trägt zu ihrer eigenen Abschaffung bei.“ (Zinser 2010: 36)

Im Gegensatz zu den engen Religionsdefinitionen vermeiden die dimensional Ansätze, die Religion auf einen bestimmten Aspekt zu reduzieren. So spricht sich etwa Hock vor dem Hintergrund dieser Vielfalt von Bestimmungsversuchen bezüglich des Religionsbegriffs gegen eine eindeutige Definition von Religion aus:

„Was ist also ‚Religion‘? Zunächst ein wissenschaftliches Konstrukt, das ein ganzes Bündel von Bestimmungen funktionaler und inhaltlicher Art umfasst, mit dem zusammengehörige Elemente und Ausdrucksformen in einem Raster als Gegenstandsbereich religionswissenschaftlicher (und anderer) Forschung – als ‚Religion‘ – erfasst werden können. Hierzu gehören u.a. Dimensionen der Ethik und des sozialen Handelns [...], rituelle Dimensionen [...], kognitive und intellektuelle Dimensionen [...], sozio-politische und institutionelle Dimensionen [...], symbolisch-sinnliche Dimensionen [...] und Dimensionen der Erfahrung [...].“ (Hock 2008: 20)

Somit kann festgestellt werden, dass es keine allgemeingültige, allumfassende Definition von Religion gibt. Da bei der Verwendung eines bestimmten Religionsbegriffs konsequenterweise auch bestimmte Erscheinungen und Tatbestände ins Blickfeld der

Forschung rücken, die bei einer anderen Definition nicht Gegenstand der Forschung geworden wären, muss die Entscheidung bezüglich des verwendeten Religionsbegriff immer wieder neu gestellt werden (vgl. Waardenburg 1986: 17).

2.2. Ethik

Auf Grund der relativ problemlosen Verwendung von moralischen Begriffen im Alltagsdiskurs kann nach Anzenbacher vorausgesetzt werden, dass die Menschen ein Vorverständnis um das Wissen darüber besitzen, was die Bedeutung von Moral bzw. moralisch meint. Laut ihm zeigt das problemlose Verstehen von moralischen Wörtern, dass wir „in unsere alltägliche Kommunikation ein Vorverständnis des Moralischen einbringen, das wir auch ohne weiteres bei unseren Mitmenschen voraussetzen.“ (Anzenbacher 2012:11) Dieses Wissen ist jedoch oftmals ein ungenaues und sogar missverständliches, weshalb eine genauere Klärung dieser Begriffe auch trotz des scheinbaren Konsenses immer wieder nötig ist.

Die Frage nach der Definition des Begriffs Ethik sieht sich weniger Schwierigkeiten und kontroversen Diskussionen ausgesetzt, als dies etwa beim Religionsbegriff der Fall ist. Bei genauerer Betrachtung unterschiedlicher Einführungswerke in die Ethik fällt jedoch auf, dass auch bezüglich der Bestimmung dieses Begriffs unterschiedliche Zugänge festzustellen sind, vor allem in Bezug auf die Unterscheidung zwischen den Begriffen Moral und Ethik. So bezeichnet etwa Pauer-Studer (2010: 12) die Ethik als „die philosophische Reflexion über das, was aus moralischen Gründen richtig oder falsch ist“ und setzt den Begriff synonym mit Moralphilosophie. Nach Knoepffler (2010: 18) thematisiert die wissenschaftliche Fachdisziplin Ethik „die Sprache der Moral, rechtfertigt ethische Normen und entwickelt konsistente ethische Theorien“. Aus der Sicht von Anzenbacher (2012: 15) wiederum wird mit dem Begriff Ethik sowohl das Ethische als auch das Moralische und das Sittliche bezeichnet. Auch für Pieper (2007: 13) ist der Gegenstand der Ethik nicht nur die philosophische Reflexion, sondern auch „moralisches Handeln und Urteilen“. Nach ihr geht es bei der Ethik in erster Linie darum, Aussagen zu formulieren, die „nicht bloß subjektiv gültig, sondern als intersubjektiv verbindlich ausweisbar sind.“ (ebd. 11) Exemplarische Teilziele der Ethik sind somit neben der Aufklärung von menschlicher Praxis bezüglich ihrer moralischen Qualität die „Einübung in ethische Argumentationsweisen und Begründungsgänge, durch die ein

kritisches, von der Moral bestimmtes Selbstbewußtsein entwickelt werden kann.“ (ebd. 12) Somit ist ethisches oder moralisches Handeln nicht etwas Beliebiges oder Willkürliches, sondern ein solches Handeln ist „Ausdruck einer für das Sein als Mensch unverzichtbaren Qualität: der Humanität.“ (ebd.)

Der Begriff der Moral, der oft gleichbedeutend mit Ethik verwendet wird, beinhaltet nach Pauer-Studer im Unterschied zum Begriff Ethik „eine Menge von Normen, also Prinzipien, Regeln und Tugenden, die das Verhalten von Menschen und deren Einstellungen zu anderen und zur Umwelt leiten.“ (Pauer-Studer 2010: 12) Außerdem sollen moralische Maßstäbe „universell gelten und Vorrang vor anderen praktischen Standards (Sitten, sozialen Konventionen, kulturellen Praktiken und Gepflogenheiten) haben.“ (ebd.) Der subjektiv-individuelle Aspekt einer persönlichen, moralischen Gesinnung tritt in diesem Zusammenhang erst später hinzu (vgl. Anzenbacher 2012: 16).

Eine weitere grundlegende Unterscheidung innerhalb der Ethik wird zwischen der normativen und der deskriptiven Ethik getroffen. Normative Methoden in der Ethik sind dazu da, „Kriterien zu entwickeln, die eine moralische Beurteilung von Handlungen ermöglichen, ohne sie bereits vorwegzunehmen.“ (Pieper 2007: 12) Für gewöhnlich werden normativ-ethische Konzeptionen in deontologische und teleologische Theorien unterteilt. Unabhängig von den Konsequenzen betrachten die deontologischen Ethikansätze die Art der Handlung für die moralische Verpflichtung als maßgeblich, während teleologische Theorien den moralischen Wert einer Handlung mit dem Ziel des Handelns verbinden.¹¹ Die deskriptive Ethik wiederum ist ein beschreibendes Vorgehen. Handlungs- und Verhaltensweisen werden bezüglich der in ihnen wirksamen Wertvorstellungen untersucht, und hier wird festgestellt, was in einer bestimmten Gesellschaft oder Gemeinschaft gilt, ohne jegliche Äußerungen bezüglich dessen, was gelten soll (vgl. Pauer-Studer 2010: 13).

Zusätzlich wird zwischen Individualmoral und öffentlicher Moral bzw. Sozialmoral unterschieden. Die Individualmoral stellt Fragen nach den „Bedingungen eines moralisch integren Personseins.“ (ebd. 15) Wichtig ist in diesem Zusammenhang die

¹¹ Hier werden die zwei Zielvorstellungen erkenntlich, die in der Geschichte der Ethik vornehmlich leitend waren. Einerseits die aristotelische Ethik mit dem Ziel, ein gutes Leben zu führen, und andererseits der Utilitarismus mit dem Ziel der Förderung des allgemeinen Nutzens bzw. Wohlergehens.

Notwendigkeit der persönlichen, vernunftbasierten Einsicht in die Verbindlichkeit von moralischen Standards, denn „eine haltbare Begründung ethischer Grundsätze muss über autonome und an gute Gründe gebundene Reflexion erfolgen.“ (ebd.) Durch die kritische Infragestellung von Handlungsgewohnheiten vermag die Ethik „zur Klärung des moralischen Selbstverständnisses beizutragen“ (Pieper 2007: 13) und bleibt trotz der Innerlichkeit als Individualmoral stets intersubjektiv, da auch das eigene Handeln rechtfertigbar gegenüber anderen sein muss.

„Moderne Gesellschaften sind gekennzeichnet durch eine Pluralität von weltanschaulichen Standpunkten, privaten Überzeugungen und religiösen Bekenntnissen; hinzu kommt eine rasch fortschreitende soziokulturelle Entwicklung und damit verbunden eine fortgesetzte Veränderung kultureller, ökonomischer, politischer und gesellschaftlicher Zielvorstellungen. Bei dieser zum Teil in sich heterogenen Mannigfaltigkeit ist ein Konsens über Angelegenheiten der Moral keineswegs mehr selbstverständlich [...]. Insofern ist eine Verständigung über die Grundsätze der Moral, deren Anerkennung jedermann rational einsichtig gemacht und daher zugemutet werden kann, ebenso unerlässlich wie eine kritische Hinterfragung von faktisch erhobenen moralischen Geltungsansprüchen hinsichtlich ihrer Legitimität.“ (ebd. 14)

Die öffentliche Moral wiederum bezieht sich in erster Linie auf die Fragen von Gleichheit und Gerechtigkeit innerhalb der Gesellschaft und ist „für die Gestaltung der grundlegenden gesellschaftlichen Institutionen maßgeblich.“ (Pauer-Studer 2010: 15.)

2.3. Bildung

Der Begriff Bildung ist sowohl in bildungspolitischen als auch in umgangssprachlichen Diskussionen ein häufig gebrauchter und oft überstrapazierter Begriff¹². Auch im Diskurs innerhalb der Bildungswissenschaft ist der Begriff der Bildung umstritten (vgl. Koller 2010: 93), er präsentiert sich als eine „außerordentlich komplexe Kategorie und stellt dementsprechend den vieldeutigst verwendeten und schwerst definierbaren Grundbegriff der Pädagogik überhaupt dar.“ (Lederer 2014: 60)

Im deutschen Sprachgebrauch findet sich eine begriffliche Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung, die in anderen Sprachen so nicht existiert.¹³ Auch wenn die

¹² Lederer (2014: 62) spricht hier in Anlehnung an den Kommunikationstheoretiker Kenneth Burke vom Begriff Bildung als einem sogenannten „god-term“: dies ist ein Ausdruck, der „zwar in aller Regel spontane Zustimmung zu erzeugen vermag, von dem tatsächlich aber niemand genau definieren könne, was eigentlich damit gemeint ist, geschweige denn, was konkret hierunter zu verstehen wäre.“

¹³ Als Beispiel für eine nicht vorhandene Unterscheidung zwischen diesen beiden Begriffen können die englischen bzw. französischen Wörter „education“ bzw. „éducation“ herangezogen werden, welche

Meinungen darüber auseinandergehen, ob diese begriffliche Unterscheidung eher aufgelöst oder im Sinne der Internationalisierbarkeit in andere Sprachen übertragen werden sollte (vgl. Lederer 2014: 28), wird nun kurz auf die verschiedenen Bedeutungshorizonte der beiden Begriffe eingegangen.

Der Begriff Erziehung bezeichnet das „wechselseitige Verhältnis zwischen einem Erzieher und einem zu Erziehenden [...], mit der Absicht, den zu Erziehenden [...] auf das Niveau des Erziehers heraufzuführen und ihn so gewissenmaßen in die Selbstständigkeit zu entlassen.“ (ebd. 40). Der Begriff Bildung wiederum beinhaltet nach H. Gudjons (2008: 200) die „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit“ sowie „die Gewinnung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit.“ Auch für Lederer (2014: 22) zielt Bildung auf eine „umfassende Persönlichkeitsentwicklung“ ab, mit einer zusätzlichen Fundierung in einem „humanistisch-aufklärerisch-emanzipatorischen Normengefüge.“ (ebd.) Zusätzlich wird oft eine grundlegende Unterscheidung zwischen dem Bildungs- und dem Erziehungsbegriff getroffen, indem Bildung, im Gegensatz zu Erziehung, als lebenslanger Prozess bezeichnet wird, und somit die Erziehung eher im schulischen bzw. familiären Bereich verortet wird (vgl. Gudjons 2008: 202).

Kritik am Bildungsbegriff

Der an den Leitwerten des Humanismus und der Aufklärung orientierte klassische, neuhumanistische Bildungsbegriff¹⁴ geriet in den 1960er und 70er Jahren unter heftige Kritik. Ihm wurde vorgeworfen, „historisch überholt und einer modernen Demokratie nicht mehr angemessen“ (Gudjons 2008: 198) zu sein. Zusätzlich wurde die gesellschaftspolitische Funktion des damaligen Bildungsbegriffs und die damit einhergehenden Abgrenzung von Gebildeten und Ungebildeten stark kritisiert und am Bildungsbegriff bemängelt, dass er „als vor allem philosophisch begründeter Begriff [...] viel zu vage [sei], um als Grundbegriff einer Erziehungswissenschaft dienen zu können, die ihr Selbstverständnis vor allem auf empirische Forschung zu gründen hoffte.“ (Koller 2010: 94) In der heutigen Zeit ist der Bildungsbegriff vielfachen Veränderungen

sowohl den Begriff der Bildung als auch den Begriff der Erziehung umschließen. Im Arabischen wiederum wird sehr wohl zwischen Erziehung (tarbiyya) und Bildung (taʿlim) unterschieden.

¹⁴ Für eine ausführliche Darstellung der historischen Entwicklung des Bildungsbegriffs verweise ich auf Lederer (2014: 44-56).

hinsichtlich seiner inhaltlichen Bestimmung unterworfen und wird durch ökonomische Zwänge zunehmend auf die Verwertbarkeit reduziert (vgl. Fuchs 2003: 25). Immer häufiger wird der Bildungsbegriff inzwischen auch vom Kompetenzbegriff abgelöst. Dieser Begriff hat „in den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren auf einer fachdiskursiven Ebene [...] den Bildungsbegriff, speziell in seinen aufklärerischen und (neu)humanistischen Bedeutungs- und Konnotationsvarianten, in den Hintergrund gedrängt.“ (Lederer 2014: 21) Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung wird die Frage gestellt, ob der Begriff Bildung in Zeiten der „Hochkonjunktur des Kompetenzbegriffs oder anderer zeitgeistkompatibler Konzeptionen“ (ebd. 39) überhaupt noch eine sinnvolle Berechtigung haben kann sowie auch die Forderung erhoben, auf den Bildungsbegriff als solchen innerhalb der Erziehungswissenschaft zu verzichten (vgl. Koller 2010: 95).

Nach den nun erfolgten grundlegenden Annäherungsversuchen an die Begriffsfelder, in welchen diese Arbeit verortet ist, und dem Versuch, einen Einblick in die Vielschichtigkeit und Schwierigkeiten hinsichtlich der inhaltlichen Füllung dieser Begriffe zu bieten, wird nun im ersten Hauptteil die Situation hinsichtlich religiöser und sittlicher bzw. ethischer Bildung in Österreich dargestellt.

3. Religiöse und ethische Bildung an Österreichs Schulen

Die gesetzlichen Grundlagen bezüglich der Grundwerte sowie der Erziehungsziele der österreichischen Schule sind im Bundesverfassungsgesetz (B-VG Art. 14) sowie im Schulorganisationsgesetz (SchOG § 2) festgelegt. Zusätzlich bildet das Grundrecht auf Religions- und Weltanschauungsfreiheit das „verfassungsrechtliche Fundament, auf dem das religionsrechtliche System des österreichischen Rechtsstaates aufbaut.“ (Katzinger 2010: 53) Die für das Thema dieser Arbeit bedeutenden Passagen, in welchen sowohl von moralischen als auch von religiösen Werten bzw. von der Bildung dieser Werte die Rede ist, werden im Folgenden zur Veranschaulichung zitiert.

Auszug aus dem Bundes-Verfassungsgesetz

„Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem

Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (Art. 14 (5a) B-VG)¹⁵

Auszug aus dem Schulorganisationsgesetz

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. [...] Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (§ 2 SchOG)¹⁶

Das Religionsunterrichtsgesetz

Das Religionsunterrichtsgesetz aus dem Jahr 1949 beinhaltet die wesentlichen rechtlichen und organisatorischen Regelungen bezüglich des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Österreich (vgl. Weirer 2012a: 34).

„Für alle Schüler, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, ist der Religionsunterricht ihres Bekenntnisses Pflichtgegenstand an den öffentlichen und den mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten a) Volks- und Hauptschulen, Neue Mittelschulen und Sonderschulen, b) Polytechnischen Schulen [...]“ (§ 1 RUG)

Zusätzlich werden in diesem Gesetz auch die Bestimmungen über die Möglichkeit der Abmeldung vom Religionsunterricht, die Verantwortung der Religionsgemeinschaften

¹⁵ Bundes-Verfassungsgesetz: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10000138/B-VG%2c%20Fassung%20vom%2011.11.2014.pdf> (Abrufdatum: 11.11.2014)

¹⁶ Schulorganisationsgesetz: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%2c%20Fassung%20vom%2011.11.2014.pdf> (Abrufdatum: 11.11.2014)

hinsichtlich des Religionsunterrichts sowie Regelungen bezüglich der Organisation des Religionsunterrichts bei geringen Schülerzahlen formuliert.¹⁷

Im Durchführungserlass zum Religionsunterricht¹⁸ wird festgehalten, dass die österreichische Rechtsordnung bezüglich der Möglichkeit, einen konfessionellen Religionsunterricht an der Schule anbieten dürfen, zwischen gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften sowie zwischen staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaften unterscheidet.

Die in Österreich gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften, die durch diesen Status Anspruch auf die Durchführung eines Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen besitzen, sind zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit (in alphabetischer Reihenfolge): Die Altkatholische Kirche, die Armenisch-apostolische Kirche, die Buddhistische Religionsgesellschaft, die Evangelische Kirche A.B. und H. B., die Evangelisch-methodistische Kirche, die Freikirchen, die Griechisch-orientalische Kirche, die Islamische Glaubensgemeinschaft, die Islamische Alevitische Glaubensgemeinschaft, die Israelitische Religionsgesellschaft, Jehovas Zeugen, die Katholische Kirche, die Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage (Mormonen), die Neupostolische Kirche, die Orientalisch-orthodoxe Kirche sowie die Syrisch-Orthodoxe Kirche.¹⁹

Staatlich eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften haben kein Recht auf einen schulischen Religionsunterricht und sind laut Bundesgesetz „Vereinigungen von Anhängern einer Religion, die gesetzlich nicht anerkannt sind.“²⁰ Zu ihnen zählen die Alt-Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich, die BAHÁ'Í – Religionsgemeinschaft, die Christengemeinschaft (Bewegung für religiöse Erneuerung in Österreich), die Hinduistische Religionsgesellschaft, die Islamische-Schiitische Glaubensgemeinschaft,

¹⁷ Religionsunterrichtsgesetz: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009217/Religionsunterrichtsgesetz%2c%20Fassung%20vom%2011.11.2014.pdf> (Abrufdatum: 11.11.2014)

¹⁸ Durchführungserlass zum Religionsunterricht:
https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2007_05.html (Abrufdatum: 11.11.2014)

¹⁹ Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften in Österreich:
vgl. <https://www.bka.gv.at/site/4735/default.aspx#a1> (Abrufdatum: 11.11.2014)

²⁰ Bundesgesetz über die Rechtspersönlichkeit von religiösen Bekenntnisgemeinschaften:
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010098>
(Abrufdatum: 11.11.2014)

die Kirche der Siebenten-Tags-Adventisten sowie die Pfingstkirche Gemeinde Gottes in Österreich.²¹

Als Personen ohne Bekenntnis gelten jene Personen, „die weder einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft noch einer staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaft angehören.“²²

3.1. Der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich

Wie bereits im Abschnitt über die gesetzlichen Grundlagen bezüglich des Religionsunterrichts in Österreich ersichtlich wurde, ist in Österreich für alle Schülerinnen und Schüler, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, der Religionsunterricht ihres Bekenntnisses ein Pflichtgegenstand an öffentlichen Schulen, und zwar bereits ab der ersten Schulstufe.

Das österreichische Kultus- und Religionsunterrichtsrecht geht „von einer konsequenten konfessionellen Trennung aus“ (Katzinger 2010: 54), weshalb auch interkonfessioneller Religionsunterricht im österreichischen Recht nicht vorkommt. Auf Grund dieser strikten konfessionellen Trennung besteht für Schülerinnen und Schüler, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören, keine Möglichkeit, am Religionsunterricht einer anderen gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgemeinschaft als der eigenen teilzunehmen. Für Schülerinnen und Schüler ohne Bekenntnis bzw. für jene, die einer staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaft angehören, ist dies jedoch sehr wohl möglich (vgl. ebd.) Außerdem ist bezüglich der rechtlichen Rahmenbedingungen festzuhalten, dass „eine Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts oder seine Umdeutung in eine konfessionsnivellierende Religionskunde, die die verschiedenen Traditionen und oft auch Gegensätzlichkeiten ignoriert, rechtlich bedenklich [wäre].“ (Jisa 2011: 41)

Von den 16 gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften, welche die rechtliche Möglichkeit haben, einen Religionsunterricht anzubieten, nehmen gegenwärtig 13 dieses Recht auch wahr (vgl. Klutz 2014: 115). Auf Grund dieser

²¹ Staatlich eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften in Österreich: vgl. <https://www.bka.gv.at/site/3405/default.aspx> (Abrufdatum: 11.11.2014)

²² Durchführungserlass zum Religionsunterricht: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2007_05.html (Abrufdatum: 22.11.2014)

Heterogenität ist somit sachgerecht nur „von ‚Religionsunterrichten‘ im Plural zu sprechen“ (Weirer 2013: 44). Die Lehrpläne werden von der jeweiligen Religionsgemeinschaft erlassen, und für alle Konfessionen gilt, dass der „konfessionelle Religionsunterricht beansprucht, Religion [...] aus einer authentischen Innenperspektive zu erschließen.“ (Englert 2014: 21)

3.1.1. Zur Beschränkung auf den römisch-katholischen Religionsunterricht

Im Rahmen dieser Arbeit wird als Beispiel für einen konfessionellen Religionsunterricht nur der römisch-katholische Religionsunterricht behandelt und dargestellt. Mehrere Gründe sprechen für diese Auswahl. Zunächst ist festzuhalten, dass eine Behandlung aller in Österreich vertretenen Formen des konfessionellen Religionsunterrichts den Umfang dieser Arbeit überschreiten würde. Außerdem ist der römisch-katholische Religionsunterricht nach wie vor der am meisten verbreitete konfessionelle Religionsunterricht in Österreich. Als weitere Begründung für die Beschränkung auf den römisch-katholischen Religionsunterricht ist zu erwähnen, dass sich alle Kirchen und Religionsgemeinschaften, die in Österreich das Recht haben, an öffentlichen Schulen einen Religionsunterricht abzuhalten, auf ein gemeinsames Kompetenzraster bezüglich des Kompetenzmodells Religion an der Oberstufe AHS geeinigt haben:

„Das zumindest europaweit Besondere an dieser Kompetenzmatrix und ihren 14 Kompetenzen ist, dass sich alle Kirchen und Religionsgesellschaften, die in Österreich Religionsunterricht verantworten, darauf verständigt haben, welche Kompetenzbereiche und -dimensionen in den Blick genommen werden sowie welche Kompetenzen eine religiös gebildete Person auszeichnen.“ (Lehrplan Katholischer Religionsunterricht Oberstufe AHS; semestrierte, mit Kompetenzen versehene Fassung 2013)

Die fünf Kompetenzbereiche lauten „Wahrnehmen und beschreiben“, „Verstehen und deuten“, „Gestalten und handeln“, „Kommunizieren und (be)urteilen“ sowie „Teilhaben und entscheiden“. Eine Funktion der unterschiedlichen Kompetenzbereiche besteht somit darin, Orientierung zu schaffen und Engführungen, etwa im Sinne einer kognitiven oder performativen Orientierung zu vermeiden.

Darüber hinaus wird im Lehrplan die Wichtigkeit betont, Kompetenzdimensionen identifizieren zu können, welche für religiöse Bildung grundlegend sind. Diese sind „Menschen und ihre Lebensorientierung“, „Gelehrte und gelebte Bezugsreligion“, „Religion in Gesellschaft und Kultur“ sowie um „Religiöse und Weltanschauliche

Vielfalt“. Im Lehrplan ist diesbezüglich folgendes zu lesen: „Eine ausgewogene Thematisierung dieser Dimensionen ist wichtig, damit sich Schülerinnen und Schüler angesichts der Individualisierung und Pluralisierung von Religion kompetent verhalten können.“ (Lehrplan Katholischer Religionsunterricht AHS Oberstufe 2013)

3.1.2. Inhalt und Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts

Nach Lehner-Hartmann (vgl. 2014: 105) sind die Säkularität und die Pluralität die zwei zentralen Paradigmen, denen sich ein zeitgemäßer Religionsunterricht stellen muss, und auch für Jäggle (vgl. 2009: 54) bildet die religiös plurale Gesellschaft den Kontext religiöser Bildung. „Ein Religionsunterricht, der sich den Herausforderungen der Pluralität angemessen stellen will, wird darauf achten, Differenzen, ja Konflikte und die mit ihnen verbundenen Gefühle möglichst nicht zu umgehen, zu vermeiden oder gar zu unterdrücken.“ (Jäggle 2009: 57)

Oftmals wird vom konfessionellen Religionsunterricht erwartet, dass er durch die im Unterricht erfolgte „Stärkung der eigenen Identität zur Orientierung in einer weltanschaulich, kulturell und religiös plural gefärbten Gesellschaft beiträgt und durch eine wertschätzende und offene Grundhaltung zum Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen befähigt.“ (Weirer 2013: 46). Für die Entwicklung einer offenen Grundhaltung ist Wissen über verschiedene Religionen und Weltanschauungen nötig, ebenso wie eine Sprache, die für die Kommunikation über Religion geeignet ist, sowie die Fähigkeit des Argumentierens und Reflektierens in Hinblick auf religiöse Fragen (vgl. Schweitzer 2014: 52). Auch Orth (2009: 56) betont die Notwendigkeit, dass „alle Schüler ein Minimum an religionskundlichem Wissen besitzen, um die Welt, angefangen von ihrem unmittelbaren Umfeld bis zum kulturellen Leben und zur großen Politik, besser zu verstehen.“ Eine offene Frage innerhalb der Religionspädagogik bleibt jedoch jene, wie weit „sich die positive Würdigung religiöser Pluralität in der Religionspädagogik bis heute durchgesetzt hat.“ (Schweitzer 2014: 46)

Für Englert wiederum ist für den konfessionellen Religionsunterricht die Option entscheidend, „eine bestimmte religiöse Tradition als wesentliche Ressource für die Anregung religiöser Bildungsprozesse zu begreifen.“ (Englert 2013: 23) Laut ihm geht es im konfessionellen Religionsunterricht um grundlegende anthropologische, ethische,

gesellschaftliche und existenzielle Fragen, wobei zu betonen ist, dass eben gerade das Fragen innerhalb des Unterrichts eine weitaus bedeutendere Rolle spielt als das Dozieren. „Frageorientierung, Lebensweltbezug und Vertrauen in das Potenzial religiöser Traditionen sind wesentliche gemeinsame Kennzeichen heutigen konfessionellen Religionsunterrichts.“ (ebd.) Er spricht außerdem vom Anspruch des konfessionellen Religionsunterrichts, die Schülerinnen und Schüler „so mit religiösen Traditionen und Überzeugungen zu konfrontieren, dass sie sich dadurch zu eigener Auseinandersetzung und Stellungnahme herausgefordert fühlen.“ (Englert 2014: 21)

Die Katechismusdidaktik

Bis weit in die Mitte des 20. Jahrhunderts fand der katholische Religionsunterricht vor allem in Form der Katechismusdidaktik statt und war somit dem Prinzip der Katechese verpflichtet. Ziel dieses Religionsunterrichts war (vgl. Kalloch et al. 2009: 45-46), den Glauben der Kirche verständlich und kurz zu fassen und ihn, durch eine Strukturierung des Glaubensinhalte nach Fragen und Antworten, einer breiten Bevölkerung weiterzugeben. Der Katechet, meist ein Priester oder ein Pfarrer, erklärte den Gegenstand der Frage und fasste das Ergebnis in einer Antwort zusammen, welche die Schülerinnen und Schüler auswendig zu lernen hatten. In der darauf folgenden Unterrichtsstunde wurde dieses Wissen abgefragt. Der didaktische Schwerpunkt dieser Form des Religionsunterrichts lag somit im Wissen und Behalten der kirchlichen Lehre.²³ Im Fokus stand das Memorieren, und nicht das Reflektieren, und weder die psychologischen Voraussetzungen des Glaubenlernens noch Formen des subjektgeleiteten oder des dialogischen Lernen kamen in den Blick.

Ab der Mitte des 20. Jahrhunderts kam die Katechismusdidaktik jedoch an ihr Ende, vor allem „weil diese Konzeption die Erfahrungen der Kinder mit ihren psycho-sozialen und entwicklungsbezogenen Voraussetzungen nicht oder zu wenig einbezogen hat“ (ebd. 47) und das Auswendiglernen des Glaubenswissens für Kinder nicht mehr verantwortbar war. Vor allem seit dem 2. Vatikanischen Konzil hat sich die Konzeptionen des

²³ Wie gültig diese Vorstellung von einem streng katechetisch orientierten, konfessionellen Religionsunterrichts auch in der heutiger Zeit noch ist, zeigt sich beispielsweise in der Diplomarbeit von Clark-Wilson (2011), in welcher sie feststellt, dass das Ziel des Ethikunterrichts die Anregung der Reflexion der Schülerinnen und Schüler ist, während die Aufgabe des Religionsunterrichts als die „Hinführung zu einem in Einklang mit der religiösen Doktrin stehenden Handeln“ (ebd. 15) bezeichnet wird.

konfessionellen Religionsunterrichts stark verändert und in vielerlei Hinsicht geöffnet²⁴, mit der Wandlung von einer „streng katholischen [...] zu einer viel offeneren, vor allem lebens- und erfahrungsorientierten [Konzeption].“ (Langer 2009: 48).²⁵ Der 1974 verabschiedete Würzburger Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ gilt bezüglich der Entwicklung der Religionsdidaktik als richtungsweisend, da dieser einen „weiten Religionsbegriff zugrunde legte, welcher Religion als Weltdeutung und Sinngebung durch Transzendenz verstand und darüber hinaus nicht in binnenkirchlichen Argumentationen verhaftet blieb [...]“ (Kalloch et al. 2009: 145). Hier wurde nun eine grundlegende und folgenreiche Unterscheidung zwischen Religionsunterricht in der Schule und Gemeindekatechese vorgenommen, in welchem sich der Religionsunterricht als Ort des Gesprächs zwischen Glaube und Welt versteht (vgl. ebd.). Somit ist der „Religionsunterricht der Ort [...], an dem junge Menschen ihre individuell geprägte Religiosität im Kontext einer und in Auseinandersetzung mit einer institutionell verfassten Religionen thematisieren, reflektieren, in Frage stellen und weiterentwickeln.“ (Weirer 2012a: 39).

Die Korrelationsdidaktik

Seit der Mitte der 1970er Jahre ist nun die Korrelationsdidaktik der Leitbegriff der katholischen Religionsdidaktik. Der Begriff der Korrelation als „Wechselbeziehung von Gott und Welt“ (Kalloch et al. 2009: 148) wird hier als Absicht verstanden, religiöse Zeugnisse und aktuelle Erfahrungen in einen lebendigen Dialog miteinander zu bringen.

„Das zentrale Ziel religionsunterrichtlichen Bemühens ist nicht mehr die Vermittlung bestimmter in einer Religionsgemeinschaft geltender Wahrheiten, sondern die Entwicklung von für das Leben in unserer Gesellschaft allgemein wichtigen religiösen Kompetenzen.“ (Englert 2013: 24)

Als spezifisch didaktisches Konzept geht es in der Korrelationsdidaktik um drei grundlegende Prinzipien: die traditionskritische Auslegung der Glaubensüberlieferung, die schülerorientierte Suche nach den Spuren Gottes in der Welt sowie die Sichtbarmachung christlichen Existenzvollzugs (vgl. Kalloch et al. 150 f.). Im Laufe der

²⁴ Als Beispiele hierfür gelten die hermeneutische Religionsdidaktik sowie der im Anschluss daran entstandene problemorientierte Ansatz (vgl. Kalloch et al. 2009).

²⁵ Auch Schweitzer (2014: 46) betont, dass „in der katholischen Religionspädagogik um Umkreis des Zweiten Vatikanischen Konzils insgesamt ein deutlicher Neuaufbruch und eine neue Positionierung auch im Blick auf religiöse Pluralität zu beobachten ist.“

Zeit sah sich die Korrelationsdidaktik jedoch immer wieder dem Vorwurf ausgesetzt, dass dieser Unterricht hauptsächlich darin bestehe, möglichst schnell jeder persönlichen Erfahrung mit einem passenden religiösen Glaubenssatz zu begegnen und sie „keine klar erkennbaren Bezüge zur Praxis des gelebten Glaubens mehr aufweisen kann.“ (ebd. 159).²⁶ Dass der Glaube der oder des Einzelnen „konstitutiv für den tradierten christlichen Glauben ist“, ist nach Kalloch et al. (2009: 164) das Verdienst der Korrelationsdidaktik. Ihre Stärke liegt, wie bereits betont, in der „Hinwendung zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler unter Herstellung einer Verbindung zu theologischen Fragen“ (ebd.), auch wenn inzwischen „die Rede von Korrelationsdidaktik als einer universal funktionierenden Unterrichtskonzeption nicht mehr gerechtfertigt ist.“ (ebd. 165).

3.1.3. Der Lehrplan für die Oberstufe AHS

Das unterschiedliche Ausmaß an kirchlicher Sozialisation wird im Unterricht ebenso wahrgenommen wie die religiösen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und ihre unterschiedlichen religiösen Einstellungen. Im Lehrplan (vgl. Anhang 3) wird religiöse Bildung im Religionsunterricht als ein kommunikatives und prozessorientiertes Geschehen bezeichnet, und nach Möglichkeit sollten ökumenische und interreligiöse Anliegen Berücksichtigung finden. Zusätzlich nimmt der konfessionelle Religionsunterricht „eine sehr differenzierte Perspektive ein, indem er ein Angebot für glaubende, suchende und sich als nichtgläubig erachtende Schülerinnen und Schüler machen möchte.“ (Weirer 2012a: 43)

3.2. Der Schulversuch Ethik in Österreich

Für Schülerinnen und Schüler, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen können oder wollen, wird in Österreich kein verpflichtendes, alternatives Unterrichtsfach angeboten. Mit dem Schuljahr 1997/98 wurde zum ersten Mal an acht AHS in drei Bundesländern der Unterrichtsgegenstand „Ethik“ in Form eines Schulversuchs auf der Sekundarstufe II geführt. Im Schuljahr 2010/11 wurde „Ethik“ bereits an 195 Schulstandorten unterrichtet (vgl. Jäggle/Klutz 2013: 81), und im

²⁶ Inzwischen werden Versuche unternommen, die Korrelationsdidaktik auf neue Weise zu etablieren, wobei auch diese Versuche ihrerseits wieder der Kritik innerhalb der Religionspädagogik ausgesetzt sind (vgl. Kalloch et al. 2009: 160)

Schuljahr 2012/13 waren es bereits 223 Standorte (vgl. Bericht des BMUKK 2012). Inzwischen, im Schuljahr 2014/15, also 17 Jahre nach der Einführung der ersten Schulversuche, hat sich die Anzahl der Schulen, die einen Ethikunterricht anbieten, nochmals erhöht, das Unterrichtsfach befindet sich jedoch nach wie vor im Status eines Schulversuchs. Hinsichtlich der Etablierung des Schulversuchs sind große regionale Unterschiede festzustellen. So existiert in Vorarlberg und Tirol der Schulversuch Ethik nahezu flächendeckend, in den östlichen Bundesländern wird der Anteil an Schulen, die einen Ethikunterricht anbieten, merklich geringer.

Die ursprüngliche Konzeption des Ethikschulversuchs war jene eines „Ersatzfaches“. Laut Bucher (2011b: 33) legten vor allem Kirchenvertreter großen Wert auf eine derartige Bezeichnung, die jedoch bereits von Beginn an stark kritisiert wurde. Die erste Begründung für die Kritik an dieser Bezeichnung war, dass der Ethikunterricht kein Ersatz für Religionsunterricht sein kann und will (vgl. Liessmann 2011), und die zweite Richtung, aus der Kritik an dieser Bezeichnung formuliert wurde, stammte von den sogenannten „Konfessionsfreien“, die nicht verstehen konnten, wieso sie ein Ersatzfach für ein Schulfach besuchen müssen, von dem sie laut Gesetz das Recht haben, sich abzumelden.

3.2.1. Inhalt und Aufgabe des Ethikunterrichts

Die Bandbreite der Inhalte des Ethikunterrichts reicht von der philosophischen Ethik über religiöse Ethiksysteme hin zu Ansätzen angewandter Ethik, die sich mit aktuellen und kontrovers diskutierten Fragen beschäftigt. Laut Adam (1999: 22) geht es im Ethikunterricht vor allem „um die ethische (oder wie auch formuliert wird: sittliche oder moralische) Urteilsbildung [...], die als Grundlage verantwortlichen Handelns gilt.“ Auf Grund dieser Vielfalt an Bereichen, in denen Ethik als solche eine Rolle spielt, tritt auch die „Notwendigkeit einer bildungspolitisch-schulpädagogischen Reflexion und didaktischen Konturierung und Konzentration offen zu Tage.“ (ebd. 21)

Einerseits muss das Fach Ethik einen weltanschaulich neutralen Charakter haben und auf strikte und enge Festlegungen verzichten, andererseits birgt dies wiederum die Gefahr des Relativismus. Das Neutralitäts- und Pluralismusebot ist jedoch mit bestimmten elementaren Werten und Prinzipien verbunden. Diese Grundprinzipien sind in aller Regel die Grundwerte, die Grundrechte und die Menschenrechte (vgl. ebd. 22).

Nach dem Vergleich von Rahmenrichtlinien zum Ethikunterricht in Deutschland stellt Adam (1999: 23) fest, dass das Fach Ethikunterricht dahingehend konzipiert ist, „ein Ort der Kommunikation zu sein mit dem Ziel der Entwicklung ethischer Urteilskompetenz für die eigene Identität, für den Umgang und das Zusammenleben mit anderen sowie für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Aufgaben der Verantwortung.“ Im Gegensatz zum Religionsunterricht, in welchem es sehr wohl einen verbindlichen Orientierungsrahmen für ethische Frage gibt, ist dies im Ethikunterricht nicht der Fall. „Grenzen sind freilich dadurch gesetzt, daß die Grund- und Menschenrechte sowie die Wertsetzungen der Verfassungen zu beachten sind und zur Geltung zu bringen sind.“ (ebd. 33)

Ethisches Lernen in der Schule

Als Grundbewegungen des Lernens bezeichnet Porzelt (2013: 29) die Assimilation und die Akkommodation.²⁷ Die vier zentralen Dimensionen des Lernens sind nach ihm kognitives Lernen, affektives Lernen, aktionales Lernen sowie soziales Lernen, welche stets miteinander verwoben sind. Zusätzlich zu diesen vier Grunddimensionen gibt es noch weitere, komplexere Lerndimensionen, und zwar das ästhetische, das ethische und das religiöse Lernen.

„Ethisches Lernen bezieht sich [...] auf das verantwortete, als recht und gerecht betrachtete Handeln und seine Reflexion. Wer ‚ethisch handeln lernt‘, eignet sich die Kompetenz an, in konkreten Situationen nach begründeten Maßstäben zwischen alternativen Handlungsmöglichkeiten abzuwägen und die gewählte Alternative dann auch tatkräftig zu realisieren.“ (ebd. 38)

Zu den Kompetenzen, die im Ethikunterricht vermittelt werden sollen, zählen nach Bongardt (2012b: 400) die „Fähigkeit zu Reflexion und Selbstreflexion, zur Empathie und Perspektivenübernahme, zur ethischen Urteilsbildung [und] zum toleranten Diskurs mit Andersdenkenden.“

Die grundlegende Frage nach der Lehrbarkeit von Ethik in der Institution Schule stellt Göllner (2002: 264). Laut ihm wird ethisches Lernen in der Schule zwar als möglich,

²⁷ Bei der Assimilation werden „neue Impulse und Informationen der Welt an bestehende Strukturen des Subjektes angepasst“ (Porzelt 2013: 29). Im Zuge der Akkommodation wiederum „werden die bestehenden Interpretationsmöglichkeiten des Subjekts gesprengt und überschritten. [...] So sieht sich das Subjekt gezwungen, seine bisherigen Strukturen des Denkens, Fühlens, Wertens und Handelns zu erweitern oder zu verändern.“ (ebd.)

sinnvoll und notwendig betrachtet, „die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit ethischen Lernens in der Schule selbst“ kommt aber meist im Rahmen der Lehr- und Bildungsaufgaben der Lehrpläne nicht in den Blick.

„Unter Berücksichtigung der Differenz zwischen Lernen und Handeln ist bei der Frage der Lehrbarkeit von Ethik in einem Ethikunterricht daher die Forderung nach einem Unterricht zu stellen, der die Schüler [...] zu einer Reflexion seines Handelns und der zugrunde liegenden Maximen [anleitet].“ (ebd. 280)

Diese reflektierende Urteilskraft ist jedoch nicht wie eine Technik erlernbar, sondern kann im Unterricht nur angeregt und eingeübt werden, denn „der Vollzug in der Anwendung liegt in der Freiheit der Selbstbestimmung des Schülers.“ (ebd.) Somit stellen nach Göllner „Wissenschaftsbezug und ethische Reflexion der Maxime des eigenen Handelns [...] die beiden Brennpunkte eines Ethikunterrichts dar, der sich damit als selbstständiger Unterrichtsgegenstand legitimiert und in den Kanon der anderen Fächer einfügt.“ (ebd.)

3.2.2. Der Lehrplan für die Oberstufe AHS

Da der Status des Ethikunterrichts in Österreich jener eines Schulversuches ist, gibt es keinen einheitlichen, österreichweiten Lehrplan für den Ethikunterricht. Dies hat zur Konsequenz, dass es im Grunde so viele unterschiedliche Lehrpläne wie Schulversuche gibt (vgl. BMUKK 2012: 6). Die Schulversuchslehrpläne werden von den Schulen in Zusammenarbeit mit pädagogischen Instituten und Religionspädagoginnen und Religionspädagogen sowie unter Bedachtnahme auf ausländische Modelle erstellt.

Der am Pädagogischen Institut in Salzburg erarbeitete Lehrplan für den Ethikunterricht ist laut Bucher (2014: 36) der in Österreich am weitesten verbreitete. Auf Grund dieser Tatsache wird im Folgenden nur auf den sogenannten Salzburger Lehrplan Bezug genommen (Anhang 2).

Ziel des Ethikunterrichts im Sinne der Bildungs- und Lehraufgabe ist hier unter anderem, dass sich Schülerinnen und Schüler mit lebenskundlichen, moralischen und religiösen Fragen auseinandersetzen und die Fähigkeit zu eigenständigem und sozial verantwortlichen Handeln und Entscheiden entwickeln. Somit leistet der Ethikunterricht einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentfaltung sowie zur interkulturellen Toleranz. (vgl. Lehrplan Salzburg 2007)

Im Rahmen der didaktischen Grundsätze ist zu lesen, dass sowohl „auf die Altersgemäßheit, die geschlechtsspezifische Interessenlage, den unterschiedlichen kulturellen Hintergrund und die spezifischen Bildungsziele der jeweiligen Schulform zu achten“ (Lehrplan Salzburg 2007: 2) ist.

Für die vier Schulstufen werden im Lehrplan jeweils vier Lernziele bzw. Leitthemen formuliert. Diese lauten „Identität als lebenslangen Prozess verstehen lernen“ bzw. „Entwicklung von ‚Selbstbewusstsein und Identität als lebenslanger Prozess‘“, „Leben lernen in Gemeinschaft“, „Leben lernen in der Um- und Mitwelt“ sowie „Weltanschauungen, Werte und Spiritualität anderer Kennenlernen“ bzw. „Begegnung mit Weltanschauungen, Werten und Spiritualität anderer. Je nach Schulstufe werden innerhalb dieser Felder unterschiedliche Themen vorgeschlagen, die behandelt werden sollen.

Im folgenden Kapitel soll nun das Verhältnis zwischen dem konfessionellen Religionsunterricht und dem Ethikunterricht bezüglich der Inhalte und der Ziele genauer betrachtet werden.

3.3. Religions- und Ethikunterricht – eine Verhältnisbestimmung

Oftmals werden die Fächer Religionsunterricht und Ethikunterricht einer Fächergruppe zugeordnet, die in gewisser Weise inhaltlich aufeinander verweisen, denn in beiden Fächern geht es über Wissensvermittlung hinaus um „ethisch-sittliche und religiös-weltanschauliche Orientierungshilfen und Reflexionsimpulse auf der Basis unterschiedlicher Begründungszusammenhänge.“ (Schinkele 2011: 19). Auch aus pädagogischer Perspektive betrachtet haben sowohl der Ethik- als auch der Religionsunterricht die Aufgabe, „die reflektierende Urteilskraft derart heranzubilden, dass die Schüler befähigt werden, zu begründeten Einsichten und verantwortlichem Handeln zu gelangen.“ (Göllner 2002: 285)

Sowohl der Religions- als auch im Ethikunterricht bieten die Möglichkeit, die „Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertpositionen und Werthaltungen anzuregen und das vor dem Hintergrund eines christlichen Menschenbildes oder anderer religiöser oder philosophischer Traditionen.“ (Lehner-Hartmann 2014: 109) Dies erfordert, „dass einerseits Philosophen ihre Sache didaktisch elementarisierbar in

die Schulpädagogik einbringen können und andererseits Religionslehrkräfte dies ebenso zu tun haben.“ (Habichler 2013: 34)

Die Möglichkeiten bezüglich der Verhältnisbestimmung zwischen Religion und Ethik skizziert Feichtinger (vgl. 2014: 146 f.) so, dass beispielsweise in einer religiösen Tradition entstandene Moralsysteme Objekt einer philosophischen Ethik sowohl im deskriptiven als auch im kritisch-normativen Sinn sein können, und auch religiöse Traditionen selbst Subjekt einer normativen Ethik sein können, etwa in hinsichtlich der Ausarbeitung einer theologischen Ethik. Zusätzlich betont er, dass Begriffe, mit denen in ethischen Diskursen gearbeitet wird, in ideengeschichtlicher Hinsicht oftmals kaum von religiösen Bedeutungen zu trennen sind.

Nach Bucher beschränkt sich der Ethikunterricht

„auf ethische Reflexion, Wertorientierung, Impulse zu moralischem Verhalten sowie auf Hilfestellungen in der Persönlichkeitsbildung, sodann auf ‚neutrale‘ Wissensvermittlung über die Weltreligionen und ihr Ethos, die Toleranz und Respekt anzielt. Er verzichtet bewusst darauf, die Frage nach dem Sinn des Ganzen verbindlich zu beantworten und in den SchülerInnen Religiosität - als Beziehung zu einem Göttlichen - zu wecken.“ (Bucher 2001: 301)

Im Gegensatz dazu bilden nach Adam Religionen „als religiös-kulturelle Systeme und Synthesen Einstellungsmuster, Lebensformen und Weltansichten aus, die sich nicht auf ethische Grundsätze allein ‚reduzieren‘ lassen.“ (Adam 1999: 27-28)

Eine weitere Unterscheidung zwischen Religions- und Ethikunterricht in Hinblick auf die Aufgabe des Faches sieht Bongardt (2012a: 12) darin, dass es die Aufgabe der Ethik ist „die Sprachlosigkeit zwischen den verschiedenen Kulturen und Weltanschauungen zu überwinden [...] und sich auch dann noch anzuerkennen und zu achten [...] wenn die Anderen Ansichten haben, die man selbst nicht teilen will und kann.“ Ein Religionsunterricht kann diese Art des Lernens seiner Ansicht nach nicht bieten, sowie auch der Ethikunterricht nicht „authentisch in die Sprache einer bestimmten Weltanschauung einführen [kann].“ (ebd.) Hier ist jedoch Kritik angebracht, wenn man bedenkt, in welcher Art und Weise sich auch der konfessionelle Religionsunterricht inzwischen mit unterschiedlichen religiösen Traditionen und auch nichtreligiösen Weltanschauungen auseinandersetzt.

Eine Gemeinsamkeit zwischen diesen beiden Fächern sieht Bucher (2001: 301) in der ethischen Bildung und der Information über andere Religionen, wobei Göllner (2002: 285) betont, dass der „spezifische Beitrag des Religionsunterrichts darin [besteht], ethische Fragen und moralisches Handeln in eine auf Transzendenz bezogenes Sinnperspektive zu stellen.“ Auch die Fähigkeit, „an den Phänomenen von ‚Moral‘, ‚Ethos‘ (‚Sittlichkeit‘) und ‚Religion‘ zu erklären, was erklärbar ist“ (Nipkow 2003: 15) ist ein Ziel sowohl des Ethikunterrichts als auch des Religionsunterrichts.

Bezüglich der Gegenüberstellung von Ethik- und Religionsunterricht als konkurrierenden Disziplinen betont Habichler, dass die Schwierigkeit eigentlich nicht im Spannungsfeld dieser als gleichwertig erachteten Alternativen liegt, „sondern bereits in der fraglichen Prämisse einer Ethik als philosophischer Teildisziplin, der religiöse Konzepte gegenüberstehen, die von einem wesentlich ganzheitlicheren Themenhorizont ausgehen.“ (Habichler 2013: 32)

Zusätzlich hält Langer (vgl. 1999: 40) fest, dass Religion, Religionen und Religiosität im Sinne einer eigenen Grunddimension menschlicher Existenz in einem eng konzipierten und ausschließlich ethischen Unterricht nicht vorkommen. Dies wird auch von Feichtinger (2014: 144) betont, wobei er festhält, „dass eine gewisse Form der Religionskunde meist stillschweigend als integraler Bestandteil des Ethikunterrichts vorkommt.“

3.3.1. Exkurs I: Pluralität und Pluralismus

Die Begriffe Pluralismus und Pluralität sind inzwischen zu Schlagworten sowohl im politischen als auch im gesellschaftlichen Diskurs geworden. Oftmals werden die beiden Begriffe synonym verwendet, Schweitzer legt jedoch Wert auf die Unterscheidung, dass der Begriff Pluralität auf die Gegebenheit von Vielfalt im Sinne einer Tatsache verweist, während Pluralismus „im normativen Sinne einen reflektierten Umgang mit der Pluralität bezeichnet.“ (Schweitzer 2014: 51)

In Bezug auf den Umgang mit eben dieser Pluralität wird im heutigen Sprachgebrauch vermehrt von Pluralitätsfähigkeit gesprochen, welches inzwischen auch als Bildungsziel

formuliert wurde.²⁸ Inhaltlich beschreibt der Begriff der Pluralitätsfähigkeit den reflektierten Umgang mit sowohl religiöser als auch weltanschaulicher Pluralität. Diesbezüglich kann nämlich „weder ein Relativismus überzeugen, der von vornherein die Gleichwertigkeit aller Optionen behauptet [...], noch ein Fundamentalismus, der allein die eigene Überzeugung gelten lassen will [...].“ (Schweitzer 2014: 51; vgl. Heimbrock 2014: 36)

Im Diskurs über Pluralität kommt auch immer wieder die religiöse oder weltanschauliche Pluralität (vgl. Bongardt 2012b: 399) zur Sprache. „Die religiös-weltanschauliche Pluralität ist längst zu einer Signatur unserer Zeit geworden, ob wir es wollen oder nicht.“ (Schweitzer 2014: 52) Dies meint somit „sowohl die Präsenz verschiedener Konfessionen und Religionen, als auch das Phänomen, dass sich Menschen keiner religiösen Tradition zugehörig wissen oder religiös ‚unmusikalisch‘ sind [...].“ (Jäggle 2009: 54)²⁹ Je nach Blickpunkt kann diese religiös-weltanschauliche Pluralität sowohl als Bereicherung, aber auch als Verunsicherung erfahren werden (vgl. Blume 2012: 9). „Der Schritt aber vom bloßen Hinnehmen dieser Ausgangssituation hin zu einer bewussten Gestaltung im Sinne des Dialogs und des Einsatzes für ein Zusammenleben in Frieden und Toleranz, in Respekt und wechselseitiger Anerkennung, ist überfällig.“ (Schweitzer 2014: 52). Ein erhebliches gesellschaftliches Risiko in Bezug auf den Umgang mit dieser Pluralität stellt nach Englert (2013: 25) sowohl „eine säkularistische Ignoranz gegenüber Religion als auch ein fundamentalistisches Unverständnis gegenüber Pluralität und Säkularität“ dar.³⁰

3.3.2. Die Debatte um den konfessionellen Religionsunterricht

Die veränderte gesamtgesellschaftliche Situation mit ihrer Entwicklung von einer monokonfessionellen Gesellschaft hin zu einer religiös pluralen Gesellschaft hat zur Folge, dass die Berechtigung bzw. die Zeitgemäßheit des konfessionellen Religionsunterrichts immer wieder in Frage gestellt wird. Auch Religionspädagoginnen

²⁸ Diesbezüglich ist nach Schweitzer (2014: 50 f.) zu betonen, dass das Bildungsziel Pluralitätsfähigkeit als solches sowie auch die Pluralitätsfähigkeit an sich erst selten genauer begründet wurden.

²⁹ Auch die Tatsache, dass „über die Fragen von Religion in der Zivilgesellschaft wieder neu öffentlich diskutiert wird“ (Heimbrock 2014: 35) kann als ein Resultat der religiösen Pluralisierung gesehen werden.

³⁰ Zusätzlich zu diesen Herausforderungen ist auch zu betonen, dass „[w]enn wir die Rede vom ‚Pluralismus‘ ernst nehmen, [...] außer der Vorstellung von einer in sich geschlossenen religiösen Welt auch diejenige von einheitlichen ‚Weltanschauungsblöcken‘ an sich fraglich [wird].“ (Hödl 2013: 37)

und Religionspädagogen sind sich dieser durchaus konfliktreichen Situation bezüglich ihrer Verortung innerhalb des Diskurses bewusst.

„Die Diskussion um einem Religionsunterricht in einer Zeit religiöser und weltanschaulicher Pluralität ist derzeit aufgespannt zwischen konfessionellem Religionsunterricht und interkonfessionellem oder multireligiösen Religionsunterricht und zwischen einem Ethik- oder Philosophieunterricht mit religionskundlichen Elementen.“ (Lehner-Hartmann 2014: 106)

Abgesehen von den rechtlichen Bestimmungen, die eine Änderung im österreichischen Gesetz bezüglich des konfessionellen Religionsunterrichts realistisch betrachtet in weite Ferne rücken, unter anderem auch deshalb, weil der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich „durch die Hürde einer notwendigen Zweidrittelmehrheit des österreichischen Parlaments und zusätzlich durch eine Art Staatsvertrag mit dem Vatikan (Konkordat) gesetzlich stabil abgesichert [ist]“ (Scharer 2010: 5), sind kritische Anfragen bezüglich der Berechtigung von konfessionellem Religionsunterricht immer wieder anzutreffen. Dies macht sich auch im Selbstverständnis des konfessionellen Religionsunterrichts bemerkbar.³¹

Dem Vorwurf, der konfessionelle Religionsunterricht sei nicht mehr zeitgemäß und somit ein Relikt aus vergangenen, monokonfessionellen Zeiten halten Religionspädagoginnen und Religionspädagogen folgendes entgegen:

„Ob ein Religionsunterricht zukünftig einen Platz in der Schule beanspruchen kann oder nicht, wird in erster Linie davon abhängen, ob und wie er sich bildungstheoretisch begründen lässt. Wenn wir Bildung nicht reduktionistisch auf das Abarbeiten eines bestimmten Wissenskanons und das Hineinsozialisieren in bürgerliche Milieus einengen wollen, sondern als etwas verstehen, mit dem man sich den existenziell herausfordernden Fragen unserer Zeit stellen kann, [...] Religion nicht ausgeklammert bleiben [darf].“ (Lehner-Hartmann 2014: 110)

Auch in diesem Sinne plädiert Schweitzer (2014: 49) dafür, dass „die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität eine durchgängige Dimension von Religionsunterricht werden muss.“ Ein weiteres, gewichtiges Argument hinsichtlich der

³¹ „Das veränderte Verhältnis der Menschen zu Religion, christlichem Glauben und Kirche sowie die tatsächlich vorhandene und gesellschaftlich anerkannte Pluralität der weltanschaulichen Überzeugungen haben [...] Konsequenzen für die konkrete Gestalt(ung) religiöser Erziehung in der Schule.“ (Langer 1999: 35)

Kritik am konfessionellen Religionsunterricht ist die Befürchtung, dass eine Trennung des Religionsunterrichts nach Konfessionen den Schülerinnen und Schülern nur ermöglicht, übereinander, aber nicht mit- und voneinander zu lernen (vgl. Weiße 2006: 230; Jisa 2011: 40). Hinsichtlich dieser Kritik werden von Seiten der Religionspädagogik „Gemeinsamkeit und Dialogfähigkeit sowie Integration unter Wahrnehmung und Wahrung der Vielfalt“ (Schelander 2009: 9) als Stärken des konfessionellen Religionsunterrichts bezeichnet. Hier bleibt jedoch die berechtigte Frage unbeantwortet, ob die konfessionelle Trennung der Schülerinnen und Schüler wirklich zu einer Integration der Vielfalt beitragen kann. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer zwar als Expertinnen und Experten ihrer Konfession angesehen werden, dass Wissen über andere Religionen und religiöse Traditionen oftmals als ein eher oberflächliches eingeschätzt wird. Auch in Bezug auf weltanschauliche Überzeugungen, die in einer pluralistischen Gesellschaft ihren berechtigten Platz haben, begegnet man dem Generalverdacht, „Religionslehrkräfte seien dermaßen in ihrem theologischen Paradigma befangen, dass ihnen der Nachvollzug genuiner philosophischer Reflexion nicht mehr zuzutrauen ist.“ (Habichler 2013: 34) In Bezug auf die Kritik am konfessionellen Religionsunterricht wird seitens der Religionspädagogik immer wieder auf die Tatsache hingewiesen, dass „konfessions- und religionsübergreifendes, interreligiöses Lernen [...] heute eine ganz selbstverständliche und integrierte Komponente auch des konfessionellen Religionsunterrichts [sind].“ (Englert 2013: 26) Er betont diesbezüglich auch, dass die kontrastive Gegenüberstellung der für den konfessionellen Religionsunterricht typischen Teilnehmerperspektive und der für den religionskundlichen Unterricht typischen Beobachterperspektive, die immer wieder als Kennzeichen des jeweiligen Unterrichts erwähnt werden, im Grunde nicht mehr der gegenwärtigen religionsunterrichtlichen Wirklichkeit entsprechen (vgl. Englert 2014: 21).

Vor allem in Bezug auf den schulischen Auftrag von Allgemeinbildung in einer pluralistischen und multireligiösen Gesellschaft wird immer häufiger auch die Forderung nach einem allgemeinen Religionskundeunterricht oder einem interkonfessionellen Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler ausgesprochen. Diese Forderung ist berechtigt, wenn die Vielfalt von religiösen Bekenntnissen innerhalb einer

Klassengemeinschaft die Organisierbarkeit des konfessionellen Religionsunterrichts erschweren, was in religiös pluralen Schulen oftmals der Fall ist. Hinsichtlich dieser Problematik vertreten auch einige Religionspädagoginnen und Religionspädagogen die Meinung, dass an Schulen, an welchen der konfessionelle Religionsunterricht an seine organisatorischen Grenzen stößt, ein Religionsunterricht zu entwickeln wäre, „der von Kirchen und Religionsgesellschaften gemeinsam verantwortet wird und allen offensteht“ (Jäggle/Klutz 2013: 88; vgl. Jäggle 2009: 56). Auch wird betont, dass auf Grund der Veränderungen in der religiösen Landschaft, in welcher die konfessionelle Gebundenheit immer mehr an Bedeutung verliert, „der Religionsunterricht zweifellos vor neuen organisatorischen und inhaltlich-didaktischen Herausforderungen“ (Jisa 2011: 38) steht. So plädiert etwa Heidegger (2014: 68) für die „Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts in einer Art und Weise, dass auch Mitglieder anderer Konfessionen bzw. Religionsgemeinschaften gleichberechtigt daran teilnehmen können.“ Überlegungen in diese Richtung haben bisher jedoch noch zu keinem wirklich überzeugenden Modell geführt (vgl. Weirer 2013: 45), und es ist anzunehmen, dass den unterschiedlichen Voraussetzungen, die in Österreich hinsichtlich der religiösen Pluralität innerhalb der Klassengemeinschaft, die eine Bandbreite von monokonfessionell bis hin zu multikonfessionell sowie nichtkonfessionell umfasst, auf Dauer nicht mit einem einheitlichen, flächendeckenden Konzept begegnet werden kann, denn „Pluralität mit Uniformität begegnen zu wollen, mutet widersprüchlich an.“ (Lehner-Hartmann 2014: 106)

[Das Positionspapier des ÖRF](#)

Das Österreichische Religionspädagogische Forum hat hinsichtlich der immer wieder aufflammenden Diskussionen bezüglich des konfessionellen Religionsunterrichts ein Positionspapier veröffentlicht, in welchem die Wichtigkeit eines solchen Religionsunterrichts auch in Zeiten religiöser Pluralität betont wird. So bietet gerade der konfessionelle Religionsunterricht einen „Ort der Vergewisserung und Verständigung, um mit Differenz und Vielfalt produktiv umgehen zu können.“ (ÖRF 2009: 62) Ein derart verstandener Religionsunterricht habe die Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie immer auch einen sachgerechten Umgang mit den Verschiedenheiten von Weltanschauungen und Religionen im Blick. Bezüglich der Religionslehrerinnen und

Religionslehrer, die in einer Kirche oder Religionsgemeinschaft beheimatet sind, wird im Positionspapier dezidiert festgehalten, dass diese jenseits ideologischer Vereinnahmungen als Expertinnen und Experten „die SchülerInnen in ihrer religiösen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz“ (ÖRF 2009: 62) fördern können.³²

3.3.3. Die Debatte um den Ethikunterricht

Der Diskurs um den Ethikunterricht bzw. um die Überführung des Ethikunterrichts ins Regelschulwesen ist ebenso von unterschiedlichen Interessen getragen. Seit Beginn der Einführung des Schulversuchs ist die Debatte um eine flächendeckende Einführung des Ethikunterrichtes im Gang, auch wenn momentan ein gewisser Stillstand bezüglich dieser Thematik festzustellen ist.

Die Parlamentarische Enquete des Nationalrates

Am 4. Mai 2011 fand eine parlamentarische Enquete zum Thema „Werterziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“³³ statt. Zu dieser Enquete waren, neben den weiter unten zitierten Referenten die Vertreterinnen und Vertretern der parlamentarischen Parteien und der Bundesministerien sowie auch je zwei Vertreterinnen bzw. Vertreter der gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften eingeladen.³⁴

Nach einleitenden Worten der damaligen Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur Claudia Schmied sowie des damaligen Bundesministers für Wissenschaft und

³² Auch für die evangelischen Kirchen ist der konfessionelle Religionsunterricht „ein zukunftsweisendes und überzeugendes Modell für den Umgang des weltanschaulich neutralen Verfassungsstaates mit Religion, ein verlässlicher Garant für die Förderung des friedlichen Miteinander verschiedener Religionen sowie eine unverzichtbare Dimension der Bildung von Humanität in Freiheit und Verantwortung. (Bünker 2011: 45)

³³ Stenographisches Protokoll der Parlamentarischen Enquete des Nationalrates zum Thema „Werterziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“ vom 4. Mai 2011: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/VER/VER_00006/fname_219130.pdf (Abrufdatum: 15.11.2014)

³⁴ Zur genauer Auflistung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verweise ich auf den „Bericht des Unterrichtsausschusses über das Stenographische Protokoll der Parlamentarischen Enquete zum Thema „Werterziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“ vom 13.10.2011: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_01470/fname_233056.pdf (Abrufdatum: 15.11.2014) Nicht zur Enquete eingeladen waren Vertreterinnen bzw. Vertreter der konfessionsfreien Gruppierungen in Österreich, wie etwa die Initiative „Religion ist Privatsache“. Prof. Oberhummer, der Vorsitzende des Zentralrats der Konfessionsfreien, wurde schließlich vom Bildungssprecher der Grünen, Harald Walser, als Experte nominiert und brachte in seinem Diskussionsbeitrag auch die Ignoranz gegenüber der konfessionslosen Bevölkerungsgruppe zur Sprache (vgl. Bucher 2014: 12).

Forschung Karlheinz Töchterle wurden drei Impulsreferate gehalten, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen und die grundsätzlichen Positionen bezüglich der Konzeptionen des Ethikunterrichts verdeutlichen.

Impulsreferat Univ.-Prof. Anton Bucher

Auf Grund seiner Erkenntnisse im Rahmen der Evaluation des Schulversuchs Ethik (vgl. Bucher 2001) empfiehlt er gleich zu Beginn seines Vortrages (vgl. Bucher 2011: 8-10), den Ethikunterricht ins Regelschulwesen zu überführen und die Bezeichnung „Ersatzunterricht“ für den Ethikunterricht zu ändern, da „Ethik kein Ersatz für Religion sein kann – und es auch nicht sein will.“ (ebd. 9) Seine damalige Empfehlung (vgl. Bucher 2001) war, Religions- und Ethikunterrichts als alternative Pflichtgegenstände einzurichten, mit einer freien Wahl zwischen diesen beiden Fächern. Als angemessene Bezeichnung für den Ethikunterricht nennt Bucher „Ethik- und Religionskunde“, auch um den Schülerinnen und Schülern von Beginn an deutlich zu machen, dass in diesem Unterricht auch die Religion zur Sprache kommt: „Es mag sein, dass individuelle Religiosität privat ist, aber niemals privat sein können Religionen als soziale, weltanschauliche und auch politische Kräfte, worüber Schülerinnen und Schüler Bescheid wissen müssen.“ (Bucher 2011: 9).

Hinsichtlich der Relation zwischen Religions- und Ethikunterricht stellt Bucher, beziehend auf seinen Evaluationsbericht (vgl. Bucher 2001) fest, dass der Religionsunterricht eine „erstaunlich gute Resonanz“ (Bucher 2011: 9) hat, da er zu Mündigkeit und Toleranz erzieht, die plurale Lebenswelt ernst nimmt und nicht indoktrinär bestimmt ist.³⁵ Diese Ausgestaltung des Religionsunterrichts zieht jedoch laut Bucher oftmals innerkirchliche Kritik auf sich, da dieser Unterricht längst keine Verkündigung und für viele im Grunde auch nicht mehr „wirklich“ römisch-katholisch sei. (vgl. ebd. 10)

Zur Ausbildung von Ethiklehrerinnen und Ethiklehrern empfiehlt Bucher einen „interfakultären Fachbereich an den Universitäten unter Teilhabe von Philosophie, Moral-, Sozialpädagogik, Religionswissenschaft und Theologie.“ (ebd. 9) Am Ende seines

³⁵ Er vergleicht hier die aktuellen Formen des Religionsunterrichts mit dem Schulfach „Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde“ (LER), welches im deutschen Bundesland Brandenburg als Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler etabliert wurde.

Impulsreferates formuliert Bucher seine persönliche Vision eines verpflichtenden Faches für alle mit dem Titel „Ethik und Religionskunde“ ab der Sekundarstufe, welches „in Kooperation mit den Religionsgemeinschaften und dem Staat zu entwickeln [wäre].“ (ebd. 10)

[Impulsreferat Univ.-Prof. Liessmann](#)

Eine säkular orientierte Position vertritt Liessmann (vgl. 2011: 10-13). Er sieht die Dringlichkeit eines Ethikunterrichts unter anderem darin, dass es

„in einer prinzipiell säkular ausgerichteten, sich selbst als pluralistische verstehenden Gesellschaft kein tradierten und wie selbstverständlich vermitteltes Werte- und Normensystem mehr [gibt], das von allen relevanten Akteuren eines Erziehungs- und Bildungsprozesses fraglos weitergegeben werden könnte.“ (ebd. 11)

Auch er betont zu Beginn seines Vortrages, dass der Ethikunterricht kein Ersatz für den Religionsunterricht sein kann, da Ethik nun einmal kein Ersatz für Religion ist. „Ethik ist nicht das, was von den Religionen übrig bleibt, wenn man Gott durchstreicht, wie umgekehrt auch Religion ihrem Wesen nach keine Ethik für Menschen ist, die den Prozess der Aufklärung noch vor sich haben.“ (ebd.) Somit muss auch die Begründung der Notwendigkeit des Ethikunterrichts anders formuliert werden als dadurch, dass Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen, durch den Ethikunterricht „wenigstens irgendeine Werterziehung bekommen sollten.“ (ebd.)

Die Dringlichkeit des Ethikunterrichts stellt sich für ihn aus zwei Gründen. Der erste Grund ist jener, dass sich eine säkulare Gesellschaft immer wieder aufs Neue über ihre „geistigen Fundamente, ihre grundlegenden Werte und ihre normativen Vorgaben“ (ebd.) verständigen muss, denn gerade weil laut ihm keine Religion mehr eine „allgemeinverbindliche Autorität beanspruchen kann, sind mündige Menschen gefordert, die um die Möglichkeiten, aber durchaus auch um die Grenzen eines ethischen Diskurses Bescheid wissen und diesen mitgestalten können.“ (ebd.) Unter diesem Gesichtspunkt bezeichnet er den Ethikunterricht als eine demokratie- und staatspolitische Notwendigkeit. Der zweite Grund für die Dringlichkeit des Ethikunterrichts liegt nach Liessmann in der Forderung, dass in einer modernen, multikulturellen Gesellschaft Grundlagen des Zusammenlebens benötigt werden, die für alle Mitglieder der Gesellschaft gelten können, „egal, welcher sprachlichen oder ethnischen Herkunft sie auch sein mögen, egal, ob sie Gläubige oder Nichtgläubige sind,

egal, ob sie sich zu einer anerkannten, nicht anerkannten oder gar keiner Religionsgemeinschaft bekennen.“ (ebd.)

Laut ihm kann der Ethikunterricht nur gelingen, wenn anerkannt wird, dass „die Ethik seit der Antike Ausdruck des Willens der Menschen ist, die Fragen ihres Zusammenlebens weder einem Gott noch einer Kirche zu überlassen, sondern ihrer eigenen Souveränität und Vernünftigkeit zu überantworten.“ (ebd.) Die säkulare Ethik, welche die Frage der Moral als Sache der Vernunft sieht, ist ein wesentlicher Bestandteil des europäischen Erbes, ein „Spezifikum der europäischen Kultur“ (ebd. 12). Die erste und wichtigste Aufgabe des Ethikunterrichts sieht er somit in einer kritischen und altersgerechten Einführung in „genau dieses Denken, seine Argumentationsfiguren, seine Voraussetzungen und seine Konsequenzen.“ (ebd.)

Diese säkulare Ethik kann den unterschiedlichen religiösen und nichtreligiösen Moralvorstellungen einen Rahmen geben, auch wenn dies durchaus ein nicht zu unterschätzendes Konfliktpotential beinhaltet (ebd. 11). Er tritt außerdem für eine prinzipielle Entkoppelung der Frage des Ethikunterrichts von der Frage des Religionsunterrichts ein, und seines Erachtens müsste Ethik „ein für alle Schüler verbindliches Pflichtfach zumindest ab der Sekundarstufe II werden.“ (ebd. 12)

Auf Grund der Tatsache, dass die Ethik eine „umfassende Disziplin mit einer 2500 Jahren alten Geschichte und einer mittlerweile sehr ausdifferenzierten Argumentationskultur“ (ebd.) ist, lehnt K. Liessmann die oftmals postulierte Konzeption von Ethik als Querschnittsmaterie in allen Fächern ab. Vielmehr muss es die Aufgabe des Ethikunterrichts sein, „kritisch in jene Denktraditionen und Lebensformen einzuführen, die die Basis unserer Gesellschaft darstellten.“ (ebd.)

„Der Ethikunterricht sollte junge Menschen intellektuell und emotional befähigen, die zunehmend brisanter und verwirrender werdenden Debatten über Glücksvorstellungen und Gerechtigkeitskonzeptionen, über Freiheitspotentiale und Verantwortungserwartungen, über Grenzerfahrungen des Lebens und des Todes, über den Umgang mit Unterschieden und Differenzen, über Werte und Wertveränderung zu verfolgen, zu verstehen und in einer letztlich dem Kriterium der Vernünftigkeit gehorchenden Weise auch selbst zu gestalten.“ (ebd.)

Laut ihm müsste, falls man es mit dem Ethikunterricht wirklich ernst meint, Ethik nicht nur als Unterrichtsfach, sondern auch als „eigenes Studienfach etabliert werden, das wie

jedes Lehramtsstudium in Kombination mit einem anderen Fach absolviert und dann unterrichtet werden kann.“ (ebd.) Inhaltlich sollten sowohl die Grundlagen der philosophischen Ethik als auch die Grundkenntnisse verschiedener religiöse fundierter Moralvorstellungen und Normensysteme vermittelt werden, um diese „ohne ideologische oder konfessionelle Präferenz im Unterricht zur Sprache zu bringen.“ (ebd.)

[Impulsreferat Univ.-Prof. Zulehner](#)

Zu Beginn seines Vortrags betont Zulehner, dass die heutige Gesellschaft eine pluralistische, und nicht, wie Liessmann festgestellt hat, eine säkulare Gesellschaft ist, und somit Überlegungen zum Ethik- und Religionsunterricht eben diese Pluralität zu berücksichtigen haben. (vgl. Zulehner 2011: 13-16)

Bezüglich der ethischen Bildung wird laut ihm die sozialetische Komponente der Ethik oft übersehen, obwohl er sie als ebenso zentral erachtet wie die Individualethik. Die Entwicklung einer säkularen Moral, die in der Annahme vom Ende der Religion im Rahmen der Säkularisierungsthesen als logische Entwicklung gesehen wurde, ist laut Zulehner nicht eingetreten. Sie verläuft „nicht einbahnig von der Religion zur Säkularität, von der religiösen Moral zur säkularen Ethik, vielmehr ereignet sich eine dramatische Verbuntung der Gesellschaft.“ (ebd. 14).

Auf Grund dieser Entwicklung muss man „künftig von Religionen, ja auch von Säkularitäten reden, will man nicht einer nützlichen Ideologie aufsitzen.“ (ebd.) Zwar wird diese Verbuntung von den Bürgerinnen und Bürgern sowohl im beruflichen als auch im alltäglichen Leben wahrgenommen, doch oft ist diesbezüglich festzustellen, dass kein Wissen über den oder die Anderen vorhanden ist, was wiederum zu einer „durch blinde Stereotypen gesteuerten, angstbesetzten Abwehr“ (ebd.) führen kann. Eine anspruchsvolle religiöse und sozialetische Bildung könnten laut Zulehner diesen Entwicklungen entgegenwirken, denn es wird immer wichtiger, „die Anderen in ihrer weltanschaulichen und ethischen Option kennen und wertschätzen zu lernen, Respekt zu haben, die Unterschiede wahrzunehmen und in einem friedlichen Dialog und einer darauf gestützten Praxis für das Gemeinwohl [...] zu arbeiten.“ (ebd. 15) In weiterer Folge kann eine „weltanschaulich/religiös und ethisch pluralistische Gesellschaft [...] nur dann friedlich bleiben, wenn es in der Bevölkerung ein höheres Maß an Pluralitätstoleranz gibt, als dies derzeit der Fall ist.“ (ebd. 16)

Für Zulehner ist das Kennzeichen einer modernen Schule, dass sie sowohl in religiösen als auch in ethischen Fragen Bildung betreibt.³⁶ Somit ist Bildung „in einer pluralistischen Kultur [...] daher stets zur Bildung über religiöse und sozialetische Fragen als einem Moment am Zusammenleben der Völker verpflichtet.“ (ebd. 15) Schülerinnen und Schüler sollten die verschiedenen Weltanschauungen kennenlernen und in weiterer Folge erlernen, „wie diese die Welt und das Leben deuten und welche ethischen Implikationen ihre Lebensanschauung und Weltanschauung hat.“ (ebd.) Dadurch sollten die Lernenden in die Lage versetzt werden, ihre eigene weltanschauliche und ethische Position in Freiheit zu klären und zu überprüfen, sowie die Fähigkeit zur Thematisierung der Spannung zwischen ethischem Ideal und der möglichen ethischen Praxis erlernen.

Der Staat sollte laut Zulehner bei der Erfüllung dieser Bildungsaufgabe mit den Kirchen und Religionsgemeinschaften kooperieren „und ihnen unter bestimmten klaren, erkennbaren Kriterien Bildung in religiösen und ethischen Belangen zusätzlich zu ihrem eigenen Interesse [...] durch einen Religionsunterricht anvertrauen, welcher unabtrennbar ethische Implikationen haben wird.“ (ebd. 16). Bei Schülerinnen und Schülern, die keinen Religionsunterricht besuchen können oder besuchen wollen, steht für Zulehner „nach wie vor der Staat in der Pflicht, Bildung über religiöse und ethische Fragen eben für alle anzubieten.“ (ebd.)

Nach den Impulsreferaten wurde die Parlamentarische Enquete mit zwei Diskussionsrunden fortgesetzt. Auch hier ist die Forderung nach der Einführung eines Unterrichtsfachs "Ethik" auf breite Zustimmung gestoßen. Uneinigkeit herrschte jedoch darüber, ob der Ethikunterricht verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler angeboten werden sollte, oder nur für jene, die keinen Religionsunterricht besuchen können oder wollen. Die Finanzierungsfrage blieb im Rahmen dieser Diskussion ebenfalls unbeantwortet.

³⁶ Dies gründet für ihn letztlich in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, Art. 26: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung von den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen und religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“

Diese zweite Diskussionsrunde³⁷ brachte zum Ausdruck, dass auch innerhalb der verschiedenen Religionsgemeinschaften ein breiter Konsens darüber besteht, den Ethikunterricht ins Regelschulwesen zu überführen. In diesem Sinne sprachen sich etwa Amena Shakir und Anas Schakfeh von der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich, der Oberkirchenrat der Evangelischen Kirche in Österreich, Karl Schiefermair, der Vertreter der Neuapostolischen Kirche in Österreich, Walter Hessler, die Vertreterin der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage in Österreich, Elisabeth Pietsch, sowie der Präsident der Österreichischen Buddhistischen Gemeinschaft, Gerhard Weißgrab, für die Überführung des Ethikunterrichts in das Regelschulwesen aus.

Die Vertreter der Griechisch-orientalischen Kirche sowie der Syrisch-Orthodoxen Kirche hingegen formulierten die Befürchtung, dass die Einführung des Ethikunterrichts zur Schwächung ihres Religionsunterrichts führen und in weiterer Folge den Religionsunterricht ersetzen könnte. Vertreterinnen bzw. Vertreter der Katholische Kirche, der Israelitischen Religionsgesellschaft, der Evangelisch-methodistischen Kirche in Österreich sowie der Jehovas Zeugen in Österreich haben sich im Rahmen der Diskussion nicht zu Wort gemeldet.

Der Bericht der Bundesministerin

Bezugnehmend auf eine EntschlieÙung des Nationalrates hat die damalige Unterrichtsministerin Claudia Schmied im Oktober 2012 einen Bericht³⁸ (vgl. BMUKK 2012: 1-29) vorgelegt, welcher neben einer Zusammenfassung der Parlamentarischen Enquete auch über die möglichen Modelle bezüglich des Ausbaus des Ethik-Unterrichts und über die jeweiligen Kosten sowie über die Fragen der Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für Ethiklehrerinnen und -lehrer informiert.

³⁷ Im Folgenden werden aus thematischen Gründen nur die Wortmeldungen der Vertreterinnen und Vertreter der Religionsgemeinschaften zitiert. Für die vollständige Diskussion verweise auf das Stenographische Protokoll der Enquete:

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/VER/VER_00006/fname_219130.pdf
(Abrufdatum: 15.11.2014)

³⁸ BMUKK (2012): Bericht der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur Dr. Claudia Schmied gemäß EntschlieÙung des Nationalrates vom 19.01.2012 betreffend Ethik-Unterricht: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00357/imfname_271036.pdf (Abrufdatum: 15.11.2014)

Bezüglich der Evaluierung des Schulversuchs wird, mit dem Verweis auf die Evaluationsstudie von Bucher (2001) betont, dass die Rückmeldungen sowohl der Schulaufsicht als auch der Schulleitungen sowie der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Ethikunterrichts sehr positiv sind. Drei Modelle bezüglich der Implementierung von Ethik im Unterricht wurden in dem Bericht als Möglichkeiten herangezogen. Es sind dies (a) Ethik als eigenständiger und zusätzlicher Pflichtgegenstand, (b) Ethik als alternativer Pflichtgegenstand zum Religionsunterricht und (c) Ethik als Lehrplanbestandteil eines Pflichtgegenstandes. (vgl. BMUKK 2012: 4)

Am Ende des Berichts (vgl. ebd. 28) werden offene Fragen und zu behandelnde Themenstellungen formuliert. So müsste für jedes der dargestellten Modelle jeweils ein Lehrplan entwickelt werden, wobei die Dauer der Entwicklung eines Lehrplans auf zwei bis drei Jahre geschätzt wird. Bezüglich der Entwicklung der Lehrpläne muss hier auch die Frage behandelt werden, in welchem Ausmaß die bereits vorhandenen Lehrpläne bei der Erstellung der neuen Lehrpläne berücksichtigt werden.

Schließlich wird auch die grundlegende Forderung nach der Entwicklung von Lehrmaterialien für den Ethikunterricht angesprochen, sowie die nach wie vor kontrovers diskutierte und offene Frage erwähnt wird, wer Ethik unterrichten soll bzw. ob auch Religionslehrerinnen und Religionslehrer Ethik unterrichten dürfen. Dass bei einer flächendeckenden Einführung des Ethikunterrichts die Curricula für eine österreichweite Ausbildung erst etabliert werden müssen, wird im Bericht ebenso betont: „Je nach Modell und Ausgestaltung eines zukünftigen Ethikunterrichts müsste die Ethikausbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten nach dem Modell der neuen PädagogInnenausbildung für den Sekundarbereich entwickelt werden.“ (BMUKK 2012: 21)

Nachwirkungen

Der von der damaligen Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur Dr. Schmied vorgelegte Bericht über mögliche Modelle bezüglich des Ethikunterrichts wurde im November 2012 im Parlament nochmals diskutiert und zur Kenntnis genommen. Zu einer weiteren Entwicklung hinsichtlich der Überführung des Ethikunterrichts ins Regelschulwesen ist es auf politischer Ebene bis heute nicht mehr gekommen, und auch

die öffentliche Diskussion bezüglich dieser Thematik hält sich, abgesehen von vereinzelt Kommentaren in Medien, in Grenzen.

4. Zur Ausbildung der Lehrpersonen

4.1. Zur Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern

In Österreich erfolgt die Ausbildung von katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern an den Universitäten Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck sowie an der Katholisch-Theologischen Privatuniversität Linz und an der Philosophisch-Theologischen Hochschule der Diözese St. Pölten (vgl. Weirer 2012b: 26). An der kirchlich-pädagogischen Hochschule in Krems sind überdies fünf christliche Konfessionen in ein gemeinsames Konzept der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung integriert.³⁹

Neben einer fundierten theologischen Ausbildung ist als eine besondere und aktuelle Herausforderung innerhalb der Konzeption der Lehramtsausbildung die Vermittlung von Pluralitätsfähigkeit zu sehen, die inzwischen auch eine wesentliche Kompetenz des Religionsunterrichts ausmacht (vgl. ebd. 28).

Im Folgenden wird nun das an der Universität Wien eingerichtete Bachelorstudium Religionspädagogik genauer dargestellt.

4.1.1. Bachelorstudium Religionspädagogik an der Universität Wien

Das am 1. Oktober 2013 in Kraft getretene Bachelorstudium Religionspädagogik ermöglicht eine Spezialisierung in einem der drei Schwerpunkte "Katholische Religionspädagogik", "Evangelische Religionspädagogik" und "Pädagogik der Religionen" und dient der philosophisch-theologischen sowie religionswissenschaftlichen und philologischen Berufsvorbildung von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, vornehmlich für den Bildungsbereich. Zusätzlich ergänzt eine allgemein-pädagogische, didaktische und pädagogisch-praktische Berufsvorbildung die fachwissenschaftliche Ausbildung (vgl. Anhang 1).

³⁹ Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems wurde von der Erzdiözese Wien errichtet und erhält diese gemeinsam mit der Diözese St. Pölten sowie der Evangelischen, der Griechisch-Orientalischen, den Orientalisch-Orthodoxen und der Altkatholischen Kirche Österreichs.

Als Pflichtmodul im Sinne der STEOP sind insgesamt 15 ECTS zu erbringen. STEOP I trägt die Bezeichnung „Einführung in Theologie und Religionswissenschaft für Studierende der Religionspädagogik“. In diesem Pflichtmodul muss neben einer Einführung in die Theologie sowie in die vergleichend-systematische Religionswissenschaft und einer Lehrveranstaltung mit der Bezeichnung „Theologische Enzyklopädie“ auch ein Proseminar zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten absolviert werden. Im Rahmen der STEOP II muss eine Lehrveranstaltung zur Einführung in die Schulpädagogik zur Theorie der Schule positiv abgeschlossen werden.

Neben der pädagogischen Berufsvorbildung, welche im Pflichtmodul I im Umfang von 13 ECTS festgelegt wird, sind philosophische Grundlagen der Inhalt des Pflichtmoduls 2. Das Pflichtmodul 3 trägt die Bezeichnung „Praktika und Sprachen“. Dieses Modul dient entweder der praktischen Berufsvorbereitung für schulische Religionspädagoginnen und Pädagogen oder zum Erwerb von Kenntnissen in einer religionskundlich einschlägigen Quellsprache im Umfang von 14 ECTS. Das Pflichtmodul 4 (11 ECTS) hat textwissenschaftliche und hermeneutische Grundlagen als Inhalt, die Studierenden „erwerben grundlegende Kenntnisse in religionsbezogener Textkunde und praktischer religionsbezogener Arbeit“ (Curriculum BA Religionspädagogik), beispielsweise in Lehrveranstaltungen zu bibelwissenschaftlichen Methoden, Einleitungen in das Alte und das Neue Testament sowie religionswissenschaftliche Textkunde. Religionsgeschichtliche und systematische Grundlage werden im Pflichtmodul 5 behandelt, im Umfang von 13 ECTS. Das Pflichtmodul 6 trägt die Bezeichnung Ethik, in diesem Modul werden wesentliche Ethikkonzeptionen sowie Grundprobleme ethischer Begriffsbildung und ethische Begründungsmodelle im Ausmaß von 6 ECTS vermittelt. Im Pflichtmodul 7 mit der Bezeichnung Religionsgeschichte werden im Umfang von 18 ECTS religionsgeschichtliche Kenntnisse in den abrahamitischen Religionen erworben, und im Pflichtmodul 8 mit der Bezeichnung Text- und Kulturkunde mit ebenfalls 18 ECTS erwerben Studierende vertiefende text- und kulturkundliche sowie religionsgeschichtliche Kenntnisse. Das Pflichtmodul 9 ist ein alternatives Pflichtmodul, in welchem entweder zwischen Fachdidaktik Katholische Religion oder Fachdidaktik

Evangelische Religion gewählt werden muss.⁴⁰ Die Pflichtmodule 10 und 11 sind ebenso alternative Pflichtmodulgruppen, in welchen die Studierenden eine Vertiefung in Katholischer Religionspädagogik, Evangelischer Religionspädagogik oder Pädagogik der Religionen wählen können, in einem Umfang von insgesamt 30 ECTS. Das Pflichtmodul 12 trägt die Bezeichnung Religionskritik und Gotteslehre und hat neben der Vertiefung der Kenntnisse zur Reflexion auf religiöse Traditionen auch die Positionen der inner- sowie außerreligiösen Religionskritik zum Inhalt und umfasst 12 ECTS. Das letzte Pflichtmodul des Bachelorstudiums Religionspädagogik ist das Bachelormodul, in welchem zwei Seminare zu absolvieren sind, die zur Erstellung der Bachelorarbeit dienen.

4.1.2. Masterstudium Katholische Religionspädagogik

Aufbauend auf einem religionspädagogischen Bachelorstudium dient das Masterstudium Katholische Religionspädagogik „der philosophisch-theologischen Bildung sowie der wissenschaftlichen Berufsvorbildung von ReligionspädagogInnen“ (Curriculum MA Katholische Religionspädagogik), beispielweise als Religionslehrerinnen und Religionslehrer in höheren Schulen (vgl. Anhang 2).

4.2. Zur Ausbildung von Ethiklehrerinnen und -lehrern

Für den Erwerb der Lehrbefugnis im Fach Ethik gibt es, im Gegensatz zur Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, keine verbindlichen Regelungen, die einem universitären Curriculum entsprechen. Österreichweit bieten, neben einigen Pädagogischen Hochschulen wie etwa in Tirol oder in Wien (vgl. BMUKK 2012: 5-6), nur die Universität Wien und die Universität Graz die Ausbildung zur Ethiklehrerin bzw. zum Ethiklehrer an.

Das Curriculum des im Sommersemester 2016 auslaufenden fakultätsübergreifenden Universitätslehrgangs Ethik (Anhang 3) ist auf 4 Semester angelegt und umfasst 48 Semesterwochenstunden bzw. 96 ECTS-Punkte. Ob es an der Universität Wien nach dem Auslaufen des Universitätslehrgangs Ethik noch eine Möglichkeit geben wird, eine Ausbildung in diesem Bereich zu absolvieren, die auch dazu befähigt, Ethik zu

⁴⁰ Hier ist festzustellen, dass der dritte Schwerpunkt des Bachelorstudiums Religionspädagogik, nämlich der Schwerpunkt Pädagogik der Religionen in diesem fachdidaktischen Bereich keine inhaltliche Ausgestaltung erfährt.

unterrichten, steht noch nicht fest. Im Entwicklungsplan der Universität Wien 2015 wird diesbezüglich ein Masterstudium „Ethik/Angewandte Ethik“ im Punkt „Geplante interdisziplinäre Masterstudien nach Maßgabe budgetärer Möglichkeiten“ erwähnt.⁴¹ Der Lehrgang ist unterteilt in die Bereiche „Grundlagen der Ethik“, „Religiöse und außereuropäische Moralsysteme“, „Moral- und Rechtssysteme“, „Angewandte Ethik und Probleme der Ethik in der Gegenwart“, „Didaktik und Lebenswelten“ sowie „Fragen der Ethik in der Gesellschaft“.⁴² Das Masterstudium Angewandte Ethik der Universität Graz bietet neben den Grundlagen der Praktischen Philosophie und der Angewandten Ethik (Modul A) die Vertiefung in folgenden Bereichen: Ethikunterricht an mittleren und höheren Schulen (Modul B), Medizin- und Pflegeethik (Modul C) sowie Unternehmens- und Sozialethik (Modul D), wobei das Modul B eine abgeschlossene Lehramtsausbildung voraussetzt.

Bereits 1999 forderte Jäggle die Ausarbeitung eines klaren Profils für einen Ethikunterricht, in welchem auch die Qualifikation, die in einem solchen Unterricht vermittelt werden sollten, beschrieben und ausformuliert werden, sowie welche Qualifikationen benötigt werden, um diesen Unterricht als Lehrperson gestalten zu können (vgl. Jäggle 1999: 7).

„Bildungstheoretisch und fachdidaktisch gesehen ist mithin die Befähigung zum Verstehen gerade bei Inhalten aus den Bereichen von Ethos und Religion ein herausragendes Bildungserfordernis der Ethiklehrkräfte, weil zumindest in elementarisierter Weise nicht nur Informationen zu vermitteln, sondern Einsichten anzubahnen sind.“ (Nipkow 2003: 15)

Ein Problem sieht Göllner (2001: 281) in der Forderung, dass die Lehrpersonen sämtliches Wissen aus den Bezugswissenschaften sowie der Ethik zur Verfügung haben sollte, ohne eine fundierte Ausbildung in diesen Bereich zu erhalten. „Der Lehrer soll also alles können: weltanschaulich neutral unterrichten, plurale, individuelle, religiöse, gesellschaftliche und wertbezogene Einstellungen kennen, diese in ihrer Eigenart würdigen sowie gegebenenfalls kontroversiell behandeln.“ (ebd. 269)

⁴¹ Universität Wien 2015 Entwicklungsplan:
http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/Entwicklungsplan_interaktiv.pdf
(Abrufdatum: 26.11.2014)

⁴² Die für die einzelnen Bereiche anrechenbaren Lehrveranstaltungen werden jedes Semester neu festgelegt.

Im Vergleich mit den Ausbildungsmöglichkeiten zur Religionslehrerin oder zum Religionslehrer des katholischen Religionsunterrichts, beispielsweise an der Universität Wien, ist nach dieser kurzen Darstellung zusammenfassend festzustellen, dass die Ausbildung von Ethiklehrerinnen und Ethik Lehrern noch nicht umfassend konzipiert ist und die Frage gestellt werden muss, welche Ausbildungsarten in diesem Bereich entwickelt werden müssen, falls der Ethikunterricht ins Regelschulwesen überführt werden sollte. In welcher Art und Weise an der Universität Wien das geplante Masterstudium Ethik ausgestaltet wird, ist noch nicht absehbar.

5. Exkurs II: Die Situation in Europa

Nach dieser Bestandsaufnahme hinsichtlich der geschichtlichen Entwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts sowie des Schulversuchs Ethik in Österreichs soll nun in einem kurzen der Blick auf die Situation in Europa gerichtet werden. Dies geschieht auch auf Grund der Tatsache, dass bezüglich der religiösen Bildung in Europa „ein erkennbares Interesse von internationalen und europäischen zwischenstaatlichen Institutionen für die Kenntnisnahme von und die Auseinandersetzung mit Religion und Weltanschauungen in öffentlich finanzierten Schulen“ (Jackson 2013: 145) festzustellen ist.⁴³

Im Rahmen der Betrachtung der verschiedenen Modelle innerhalb Europas stellt sich jedoch zu Beginn die Frage, wie und ob der schulische Religionsunterricht der verschiedenen europäischen Länder überhaupt vergleichbar ist, vor allem wenn auf die historische Entwicklung der einzelnen Länder und der damit verbundenen Entwicklung der jeweiligen Religionsunterrichtskonzeption Rücksicht genommen wird.

Für Schweitzer besteht die Aufgabe in diesen Versuchen darin, sowohl nach den gemeinsamen Merkmalen als auch nach eventuellen Unvergleichbarkeiten der verschiedenen Modelle zu fragen: „Gibt es gemeinsame Merkmale, die zumindest für einige Länder gelten, oder muss das Modell, das in einem bestimmten Land in Gebrauch ist, ausschließlich als ein Einzelfall angesehen werden, der allein in seinem nationalen

⁴³ Die Entwicklung von Studien über Religionen im Bildungswesen wurden und werden beispielsweise von den Vereinten Nationen, der Europäischen Union, dem Europarat sowie der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSCE) unterstützt (vgl. Jackson 2013: 129-141).

Kontext gewürdigt und bewertet werden kann?“ (Schweitzer 2012: 13) So scheint es auf den ersten Blick sehr leicht, die verschiedenen Modelle anhand von Schulbüchern oder ausgewählten pädagogischen Ansätze miteinander zu vergleichen. Doch bei genauerer Betrachtung erweisen sich derartige „Eins-zu-Eins-Vergleiche aber als besonders herausfordernd [...] und sind sogar fragwürdig, weil die allgemeine Situation in den entsprechenden Ländern wie auch die Schulen ebenfalls unterschiedlich sind [...].“ (ebd. 33)

Eben weil die Pädagogik immer auch von nationalen Faktoren, wie etwa bildungspolitischen Entscheidungen über den Lehrplan und ähnlichem beeinflusst ist, liegt die Schwierigkeit des Vergleichs hier vor allem in der Tatsache begründet, dass sich die einzelnen Länder für je unterschiedliche Modelle des Religionsunterrichts entschieden haben, und es somit kaum möglich ist, den Erfolg und die Konsequenzen dieser verschiedenen Modelle zu identifizieren. „Es ist sehr schwierig, wenn nicht überhaupt unmöglich, innerhalb eines dieser Länder alternative Möglichkeiten zu erforschen, weil solche Möglichkeiten dort nicht wirklich vorhanden sind oder bestenfalls nur in einem begrenzten Maße.“ (ebd. 21)

Eine Möglichkeit für die vergleichende Forschung sieht Schweitzer jedoch, wenn zum Beispiel allgemeine Herausforderungen der Gegenwart als Ausgangspunkt gewählt werden. „Wenn Probleme wie die kulturelle und religiöse Pluralität oder das Verhältnis zwischen Engagement und Neutralität im Religionsunterricht aufgenommen werden, können Vergleiche einen Bezugspunkt gewinnen, der komplexere Einsichten erlaubt.“ (ebd. 34) Eine derartig ausgestaltete „[v]ergleichende religionspädagogische Forschung könnte [...] zum Dialog zwischen verschiedenen Konfessionen, Religionen und Kulturen beitragen, wobei zugleich auch neue Möglichkeiten für die religiöse Erziehung und Bildung geschaffen würden.“ (ebd. 23)

5.1.1. Der Religionsunterricht in Europa

Die Frage nach der Ausgestaltung von religiöser Bildung in den Schulen Europas wird verschieden beantwortet und dementsprechend wird auch der Religionsunterricht in unterschiedlichen Formen und Konzeptionen umgesetzt. Die Bandbreite reicht vom kirchlich verantworteten konfessionellen Religionsunterricht bis zum Pflichtfach in staatlicher Verantwortung mit religionskundlicher Ausrichtung für alle Schülerinnen und

Schüler.⁴⁴ Auch die historische Entwicklung des Religionsunterrichts innerhalb der einzelnen Länder darf nicht übersehen werden, denn „[j]edes Modell von ‚Religionsunterricht‘ hat eine Geschichte, eine ‚Biografie‘, die sich im Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren entwickelt hat [...].“ (Schreiner 2004; vgl. Schelander 2009). Trotz aller Vielfalt ist festzustellen, dass der konfessionelle Religionsunterricht die am meisten verbreitete Form des Religionsunterrichts in Europa darstellt (vgl. Klutz 2014: 116).

Hinsichtlich der in Europa anzutreffenden Konzeptionen des Religionsunterrichts kann grundsätzlich zwischen drei Modellen unterschieden werden. Es sind dies der integrative Religionsunterricht als eigenes Schulfach, der separative Religionsunterricht sowie das Lerndimensionen-Modell (vgl. Alberts 2008: 2) Auch innerhalb Europas ist die Meinung bezüglich des Religionsunterrichts größtenteils in zwei gegensätzliche Lager geteilt.

„Für die einen ist Religionsunterricht [...] ein Überbleibsel vergangener Zeiten, das in einem religiös und weltanschaulich neutralen Staat in der öffentlichen Schule keinen Platz (mehr) hat, allenfalls als unverbindliche Religionskunde noch notwendig sein kann. Für die anderen ist RU ein wichtiger Beitrag zu Identitätsbildung, Orientierung und Verständigung in einer Zeit zunehmender Pluralisierung der Lebenswelten und ist damit ein unverzichtbarer Teil allgemeiner Bildung.“ (Schreiner 2004)

Nach Schreiner ist das Ziel des Religionsunterrichts in Europa, wie in Österreich auch, überwiegend die Entwicklung von religiöser Kompetenz, welche mit den Komponenten Sensibilisierung, Orientierung, Vermittlung und Wissen bzw. Verstehen verbunden ist. Alle bestehenden Ansätze müssen, so führt Schreiner weiter aus, auf ihre Pluralitätsfähigkeit hin überprüft und kritisch angefragt werden. So etwa hinsichtlich der Frage, ob sie die Herausforderungen religiöser Vielfalt sowie die Ausdifferenzierungen des religiösen Feldes aufnehmen und Orientierung und Verständigung fördern (vgl. ebd.). Hier besteht nun die Möglichkeit, innerhalb Europas voneinander zu lernen und

⁴⁴ Eine umfassende und aktuelle Bestandsaufnahme bezüglich der Frage nach den verschiedenen Konzeptionen von religiöser Bildung in Europa bietet die von Jäggle und Rothgangel herausgegebene Reihe „Religiöse Bildung an Schulen in Europa“, publiziert in der Reihe „Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft“ (Vienna University Press bei V&R). Bisher erschienen sind Band 1 (2013): Mitteleuropa, Band 2 (2014): Westeuropa und Band 3 (2014) Nordeuropa. Die noch nicht erschienenen Bände 4 bis 6 beschäftigen sich mit der Situation in Südeuropa, Südosteuropa und Osteuropa.

den Austausch sowohl über bestehende als auch über zu entwickelnde Konzeptionen und Modelle des Religionsunterrichts zu fördern.

5.1.2. Der Ethikunterricht in Europa

Der Ethikunterricht als Regelunterricht ist bereits in vielen Ländern Europas etabliert, obwohl bei der Struktur des Unterrichts und der Lehrpläne unterschiedliche Ausrichtungen erkennbar sind:

„Vom Pflichtgegenstand über den Status als Wahlpflichtfach bis hin zum Ersatzfach für Schüler, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen, reicht hier die Palette. Dabei ist zu beachten, dass auch in den postkommunistischen Staaten dem Unterrichtsfach ‚Ethik‘ große Bedeutung zukommt.“ (Kampits/Staubmann 2001: 87)

Laut dem BMUKK (2012) wird in elf europäischen Ländern der Ethikunterricht als Pflichtfach angeboten. Diese Länder sind Polen, Lettland, Island, Bulgarien, Slowakei, Finnland, Slowenien, Deutschland, Belgien, Litauen und die Schweiz. Als kein eigener Unterrichtsgegenstand, jedoch als Teil eines Pflichtgegenstandes wird Ethik in Tschechien, Estland, Frankreich, Slowenien, Schweden, Kroatien unterrichtet.

Nach Adam (1999: 29) orientieren sich die Lehrpläne in Europa an Sinnangeboten, „die sich auf die ideengeschichtlichen und teilweise durch die christliche Ethik bestimmten religiösen Werttraditionen der europäischen Kulturgeschichte berufen“. Im Weiteren verweisen die Lehrpläne auf die „Traditionen einer humanitas [...], die sich im europäischen Zivilisationsprozess als verbindlich herausgestellt haben“ (ebd.), so etwa die Allgemeinen Menschenrechte und die Rechte der Kinder.

Nach diesem kurzen Exkurs auf die Situation von religiöser und ethischer Bildung in Europa soll nun im zweiten Hauptteil dieser Diplomarbeit der Frage nach der Rolle von Religionen im Ethik- und Religionsunterricht in Österreich nachgegangen werden.

6. Die Rolle der Religionen im Religions- und Ethikunterricht

Um die Rolle der Religionen im Ethik- und Religionsunterricht zu veranschaulichen, werden die bereits vorgestellten Lehrpläne für den Katholischen Religionsunterricht der Oberstufe sowie für den Salzburger Lehrplan des Schulversuchs Ethik hinsichtlich der thematischen und inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf Religionen und religiöse Traditionen genauer dargestellt.

6.2. Die Rolle der Religionen im konfessionellen Religionsunterricht

Laut dem Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender Höherer Schulen⁴⁵ ist das Ziel des Religionsunterrichts, die Schülerinnen und Schüler mit sich selbst und ihrer Religion vertraut zu machen, um eine unvoreingenommene und angstfreie Öffnung gegenüber dem Anderen zu erleichtern. Dies wird ermöglicht durch die Beschäftigung mit anderen Religionen, Kulturen, Weltanschauungen und Trends, „die heute vielfach konkurrierend unsere pluralistische Welt prägen. Es geht sowohl um eine Befähigung zu Toleranz gegenüber Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen als auch gegebenenfalls um die Kompetenz zu sachlich begründetem Einspruch.“ (ebd.)

6.2.1. Blick auf den Lehrplan

Der Lehrstoff ist in insgesamt sechs Ziele unterteilt, die je nach Schulstufe unterschiedliche Grundanliegen festlegen. Für Behandlung von anderen Religionen ist vor allem das zweite Ziel des Lehrstoffs interessant, welches als „Wirklichkeitszugänge von Religionen und Weltanschauungen kennen lernen, den Blick für das je Eigene und das bleibend Fremde schärfen und zum respektvollen und kritischen Dialog fähig werden“ (ebd.) bezeichnet wird.

Als Grundanliegen für die 5. Klasse wird hier das Erkennen von unterschiedlichen Erscheinungsformen sowie der Funktion von Religionen und Weltanschauungen formuliert. In der 6. Klasse soll das Gemeinsame und Unterscheidende zwischen den abrahamitischen Religionen erarbeitet werden, als Grundlage für einen interreligiösen Dialog. In der 7. Klasse werden Religionen des indischen und chinesischen Ursprungs behandelt, und in der 8. Klasse wird neben der Frage nach dem Wahrheitsanspruch von Weltanschauungen und Religionen auch die Religionskritik behandelt.

6.2.2. Im Rahmen der Ausbildung

Hinsichtlich der Ausbildung von katholischen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen stellt sich die Frage, ob im Rahmen der Ausbildung eine ausreichende Basis dafür geschaffen wird, um im Unterricht kompetent über nicht-

⁴⁵ vgl. Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender Höherer Schulen: http://www.schulamt.at/attachments/article/130/lp_ahs-os.pdf (Abrufdatum: 22.11.2014)

christliche Religionen sprechen bzw. deren Inhalte und Vorstellungen angemessen vermitteln zu können. Auf Grund der Tatsache, dass auch andere Religionen und religiöse Traditionen innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts behandelt werden, fordert deshalb Klutz (2014: 120), diese Vielfalt „zum Thema in Aus-, Fort- und Weiterbildung von (Religions-)LehrerInnen zu machen, soll die Wahrnehmung von und der Umgang mit Religion und religiöser Pluralität von (Religions-)LehrerInnen nicht bloß zufällig bleiben und sich aus biografischen Erfahrungen speisen.“

Aufbauend auf dem Bachelorstudium Katholische Religionspädagogik, das bereits weiter oben behandelt wurde, soll nun das Masterstudium Katholische Religionspädagogik hinsichtlich der Behandlung von anderen religiösen Traditionen anhand des Curriculums dargestellt werden.

Das Masterstudium ist in 16 Module sowie ein Master-Modul unterteilt, wobei festzustellen ist, dass nur im Modul 7 mit der Bezeichnung „Vergleichende Religionswissenschaft“ eine Lehrveranstaltung zur vergleichenden Religionswissenschaft sowie im Modul 13 mit der Bezeichnung „Einführung in das Judentum“ eine dementsprechende Lehrveranstaltung verpflichtend absolviert wird. Im Modul 11 mit der Bezeichnung „Sprache und Kultur“ findet sich zusätzlich eine Lehrveranstaltung mit der Bezeichnung „Interkulturelle Philosophie“, die im Rahmen des Masterstudiums positiv abgeschlossen werden muss.

Hier ist deutlich erkennbar, dass eine starke Fokussierung auf theologische Inhalte gewählt wurde, die der Beschäftigung mit anderen Religionen und religiösen Traditionen im Vergleich zum Bachelorstudium Katholische Religionspädagogik wenig Platz bietet. In diesem Sinne wäre es durchaus begrüßenswert, aufbauend auf dem Bachelorstudium Katholische Religionspädagogik mit den Schwerpunkten Katholische Religionspädagogik, Evangelische Religionspädagogik sowie Pädagogik der Religionen auch ein Masterstudium mit dem Schwerpunkt „Pädagogik der Religionen“ zu entwickeln, in welchem der religionswissenschaftliche Anteil innerhalb des Studiums mehr Beachtung finden könnte.

6.1. Die Rolle der Religionen im Ethikunterricht

Von vielen Seiten wird die Behandlung von Religionen im Ethikunterricht als heikles Thema betrachtet. So kritisieren Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, dass die Außenperspektive auf die Religion keinen wirklichen Zugang zur Religion vermittelt. Philosophinnen und Philosophen wiederum bemängeln, dass bei der Beschäftigung mit Religion und Religionen im Ethikunterricht der religionsphilosophischen Fundierung nicht genug Raum zugestanden wird, und nicht zuletzt sind es Religionswissenschaftlerinnen und Religionswissenschaftler, die sich darüber beklagen, dass ihre Disziplin zu wenig herangezogen wird, wenn es um die Vermittlung und die Behandlung von Religionen im Ethikunterricht geht.

6.1.1. Blick auf den Lehrplan

Im Salzburger Lehrplan ist eines der vier Leitthemen bzw. Lernziele des Ethikunterrichts der Begegnung mit unterschiedlichen Weltanschauungen, Werten und Spiritualitäten gewidmet. Für die 9. und 10. Schulstufe werden in diesem Lernziel die Abrahamitischen Religionen, religiöse Bekenntnisgemeinschaften, religiöse (Sonder-)Gruppen sowie Fundamentalismus angeführt. Für die 11. und 12. Schulstufe ist die Beschäftigung mit dem Hinduismus⁴⁶, dem Buddhismus, dem chinesischem Universismus, den Naturreligionen sowie mit Religionskritik, Esoterik und dem Prinzip der Verantwortung vorgesehen.

6.1.2. Im Rahmen der Ausbildung

Im Folgenden sollen nun die wiederum die beiden universitären Ausbildungsmöglichkeiten für Ethiklehrerinnen und Ethiklehrer hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung in Bezug auf Religion bzw. religiöse Ethik verglichen werden. Abgesehen vom Anspruch des Ethikunterrichts auf Grund seiner Erziehungsziele „Toleranz, Verständigung, Kooperation und soziale Verantwortung“ (Schmidt 1998: 20) ist die Betrachtung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung innerhalb der Ausbildung auf den Themenbereich Religionen und Weltanschauungen wichtig, um

⁴⁶ Zur Bezeichnung Hinduismus ist anzumerken, dass diese Bezeichnung „ein Sammelbegriff für Unterschiedlichstes [ist], das nur die Gemeinsamkeit einer (wie immer näher bestimmten) Ursprungsverortung am indischen Subkontinent aufweist und prinzipiell eine aus der Fremdperspektive des Europäers entworfene Kategorie darstellt [...]“ (Hödl 2013: 38) Inzwischen wird auf Grund dieser Erkenntnisse innerhalb der Religionswissenschaft die Bezeichnung „Hindu-Religionen“ verwendet.

festzustellen, ob eine fundierte Ausbildung in diesem Bereich geboten wird, oder ob die Ausbildung der Lehrpersonen in diesem Bereich einen verbesserungswürdigen Charakter aufweist.

[Der fakultätsübergreifende Universitätslehrgang Ethik der Universität Wien⁴⁷](#)

Der Bereich „Religiöse und außereuropäische Moralsysteme“ (4 Semesterwochenstunden) umfasst eine religionswissenschaftliche bzw. religionssoziologische Lehrveranstaltung sowie eine Lehrveranstaltung zur christlichen Moralphilosophie. Im Bereich „Moral- und Rechtssysteme“ sind aus den angebotenen Lehrveranstaltungen zum Moral- und Rechtssystem des Judentums, des Islam, des Buddhismus, der chinesischen Philosophie, der afrikanischen bzw. altamerikanischen Kultur und der christlichen Konfessionen insgesamt vier verschiedene zu absolvieren, was 8 Semesterwochenstunden entspricht.

Die Anzahl der Semesterwochenstunden, die religiös-ethische Bereiche zum Thema haben, beläuft sich somit auf insgesamt zwölf, was ein Viertel der insgesamt erforderlichen 48 Semesterwochenstunden des Universitätslehrganges ausmacht.

[Das Masterstudium Angewandte Ethik der Universität Graz⁴⁸](#)

Das für diesen Vergleich heranzuziehende Modul B (Bildung) gliedert sich in drei Submodule. Im Rahmen des dritten Submoduls mit der Bezeichnung „Ethikunterricht und kulturelle Diversität“ muss zum Thema „Ethik der Religionen und Kulturen“ eine Vorlesung sowie ein Fachdidaktikseminar mit jeweils 3 ECTS-Punkten absolviert werden. Somit sind im Rahmen des Masterstudiums Angewandte Ethik mit der Spezialisierung auf Bildung nur insgesamt 6 ECTS-Punkte für Lehrveranstaltung vorgesehen, die Religion bzw. religiös fundiert Ethik zum Thema haben. Diese 6 ECTS-Punkte entsprechen fünf Prozent des gesamten Studienumfangs.

Es ist auch hier wiederum festzustellen, dass die beiden universitären Ausbildungsmöglichkeiten zur Ethiklehrerin bzw. zum Ethiklehrer in Bezug auf die

⁴⁷ vgl. Curriculum des fakultätsübergreifenden Universitätslehrganges „Ethik“ an der Universität Wien: http://www.postgraduatecenter.at/fileadmin/user_upload/ref_weiter/Curricula/Curriculum_Ethik.pdf (Abrufdatum: 21.11.2014)

⁴⁸ vgl. Modulüberblick zum Curriculum für das Masterstudium Angewandte Ethik an der Karl-Franzens-Universität Graz: http://static.uni-graz.at/fileadmin/Studien/angewandte-ethik/Curriculum_Angewandte_Ethik_Modulueberblick.pdf (Abrufdatum: 21.11.2014)

inhaltliche Behandlung von religiösen Themen sehr unterschiedlich fokussiert sind. Der Universitätslehrgang Ethik der Universität Wien ermöglicht im Rahmen des Studiums eine weitaus intensivere Beschäftigung mit unterschiedlichen Religionen sowie mit religiös fundierter Ethik, als dies im Rahmen des Masterstudiums Angewandte Ethik an der Universität Graz der Fall ist, in welchen nur insgesamt 2 Lehrveranstaltungen zu dieser Thematik zu absolvieren sind.

Auf Grund der Tatsache, dass in den vorgestellten Lehrplänen der Schulen ein verhältnismäßig breiter Schwerpunkt auf die Behandlung von Religionen und religiösen Traditionen gelegt wird, erscheint die Konzeption des Grazer Curriculums bei weitem zu wenig Bedacht auf eine fundierte, religionswissenschaftliche Ausbildung zu legen. Bei einer Überführung des Ethikunterrichts ins Regelschulwesen müsste auch in diesem Bereich eine breitere Fächerung und eine stärkere Konzentration auch auf religiöse Themenbereiche gelegt werden, wie dies etwa im Rahmen des Lehrgangs Ethik an der Universität Wien der Fall ist.

6.1.3. Religion in didaktischen Konzeptionen des Ethikunterrichts

Welchen Stellenwert die grundlegenden didaktischen Konzeptionen des Ethikunterrichts der Religion bzw. den Religionen einräumen, soll im Folgenden anhand der Ausführungen von Schmidt (vgl. 1998: 21 f.) dargestellt werden.

Die Reflexion sittlich-praktischer Sachverhalte bzw. die Praktische Philosophie zielen auf die Reflexion von norm- und wertbezogenem Handeln ab. Das Ziel ist die ethische Urteilsbildung, mit der Praktischen Philosophie als wesentlicher Bezugswissenschaft. Hier kommen religiöse Überlieferungen „in erster Linie als religiöse Ethiken zur Sprache [...], als modellhaft gedachte kognitiv-normative Systeme, die auf ihre Konsistenz hinsichtlich der leitenden Kategorien und auf ihre Wirkungen in unterschiedlichen Verhaltenskontexten untersucht werden können.“ (ebd. 21)

Das empirisch-analytische und religionskritische Konzept ist dem kritischen Rationalismus verpflichtet und betrachtet die Aufklärung über die psychischen und sozialen Folgen des ethischen und religiösen Sprachgebrauchs als Ziel. Vor allem das Herausarbeiten der inneren Widersprüchlichkeit der Religionen sowie ihre Schädlichkeit

und Rückständigkeit ist nach Schmidt hier meist das Ziel, und auch aus diesem Grund wird hier kaum eine differenzierte Einführung in religiöse Traditionen vermittelt.

Beim lebenshermeneutisch-integrativen Konzept, welches mit unterschiedlicher Akzentuierung die Grundlage der meisten Lehrpläne ist, geht es „um die Erschließung und Reflexion unterschiedlicher sinnvermittelnder Zusammenhänge, die im Handeln und Verhalten, in sozialen Strukturen oder in Überlieferung oder Denkmodellen inkorporiert sein können.“ (ebd.) Dieses Konzept hat die Verschränkung von Erfahrung, Überlieferung und Reflexion zum Ziel. Die ethische Urteilsbildung soll eingebunden sein in einen „umfassenden Prozeß persönlicher Sinn- und Wertorientierung“ (ebd.) Grundlegend ist hier auch, um die Pluralität der Orientierungsmöglichkeiten sicherzustellen, die Mehrperspektivität der Zugänge. Im Vergleich zu den beiden vorher genannten Konzepten ist hier kritisch anzumerken, dass dieses lebenshermeneutische Konzept unter einem „Mangel an Kohärenz und Stringenz“ (ebd.) leidet immer etwas diffus bleibt. Auch inhaltlich ist das Spektrum dementsprechend weit gestreut, es reicht von der Erschließung religiösen Brauchtums bis zur Darstellung und Interpretation von grundlegenden Überlieferungen der verschiedenen großen religiösen Traditionen bis hin zur Behandlung von neueren religiösen Gruppierungen.

Der kulturtheoretische Ansatz lässt sich nach Schmidt gut mit dem lebenshermeneutischen Konzept verbinden. Hier sollte der Ethikunterricht „die religiösen und philosophischen ‚Baulemente‘ von Kunst, Musik, Literatur, aber auch von Wissenschaft und Technik zugänglich machen.“ (ebd. 22) Kritisch ist jedoch wiederum anzumerken, dass allzu oft nur europäische Traditionen eine Berücksichtigung finden.

Auch wenn zwischen diesen Konzeptionen gravierende Unterschiede bezüglich der Behandlung bzw. des Zugangs zu Religionen und religiösen Phänomen festzustellen sind, wäre die wünschenswerte Lösung für die Erstellung von zukünftigen Lehrplänen, alle vier hier erwähnten Konzeptionen zu berücksichtigen.

7. Ethik und Religionskunde als Unterrichtsfach - ein Vorschlag

Wie bereits ersichtlich wurde, im Unterrichtsfach „Ethik“ nicht nur ethische Theorien im Sinne der praktischen Philosophie behandelt, sondern auch religiöse grundlegende Themenbereiche dieses Unterrichtsfaches.

Die Überlegungen und Forderungen Anton Buchers zur Einführung eines Unterrichtsfaches mit der Bezeichnung „Ethik und Religionskunde“ sind m. E. in vielfacher Hinsicht beachtens- und bedenkenswert, vor allem auf Grund der geänderten Voraussetzungen bezüglich der Ausbildung von Lehrpersonen für ein derartiges Schulfach. Darum soll nun der Vorschlag bezüglich der Umbenennung dieses Unterrichtsfaches in „Ethik und Religionskunde“ bzw. „Religionskunde und Ethik“ genauer dargestellt werden.

7.1. Zur Bezeichnung des Unterrichtsfaches

Obwohl im Ethikunterricht auch religiöse Themen und Inhalte behandelt werden, und diese Themen im Blick auf die Lehrpläne einen verhältnismäßig großen Teil des Unterrichts ausmachen, wird das Unterrichtsfach nach wie vor nur als „Ethik“ bezeichnet. Da es im Ethikunterricht jedoch um mehr als Ethik im Sinne von praktischer Philosophie geht, greift für Göllner (2001: 285) die Bezeichnung Ethikunterricht für diesen Gegenstand zu kurz. Auch Feichtinger (2014: 150) plädiert dafür, bezüglich der Bezeichnung des Faches auch die Religion bzw. die Religionskunde zu inkludieren, um diesen wichtigen Bestandteil des Unterrichts bereits in der Bezeichnung sichtbar und erkennbar zu machen.

Als weiteres Argument für die Bezeichnung „Ethik und Religionskunde“ wird angeführt, dass vor allem die sogenannten Weltreligionen komplexe Moralsysteme entwickelt haben, und diese auch aus einer ethischen Perspektive betrachtet werden können. Zusätzlich nehmen auch Religionen auf Basis ihrer Ethik am ethischen Diskurs teil, was notwendigerweise auch im Unterricht thematisiert werden müsste (vgl. Feichtinger 2014: 147). Hier reicht es jedoch nicht aus, religiöse Moralkonzepte isoliert zu betrachten, sondern es muss auch der weltanschauliche Hintergrund verstanden werden.

„Verständnis für in einer pluralen Gesellschaft gelebte (religiöse) Moralvorstellungen kann nur durch deren analytisch hochwertige Reflexion im Ethikunterricht erreicht werden, und in der Auseinandersetzung mit religiösen Ethikkonzepten wird die eigene Dialogfähigkeit und Argumentation geschult.“ (Feichtinger 2014: 147)

Zwangsläufig gibt es im Fach Ethik viele Überschneidungen vor allem mit einem offen gestalteten konfessionellen Religionsunterricht, doch diese Feststellung trifft laut Langer nicht das Problem, um das es eigentlich geht. Es geht nämlich vor allem darum, den nicht am konfessionellen Unterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, sich „mit ethischen und religiösen Fragen im Gesamtzusammenhang schulischer Bildung“ (Langer 1999: 41) ernsthaft auseinanderzusetzen. In dieser Hinsicht ist es „gerechtfertigt, Religionskunde im Ethikunterricht zu situieren, sofern Religionen nicht nur Moralkonzepte entwickelt haben, sondern sie diese auch in den gegenwärtigen ethischen Diskurs einbringen.“ (Feichtinger 2014: 145)

Für die Einführung eines allgemein verpflichtenden Faches „Ethik und Religionskunde“ mit spricht sich unter anderem Anton Bucher aus. Für ihn ist die Einführung dieses neuen Unterrichtsfachs mit dem Titel „Ethik und Religionskunde“ die angemessenste Lösung im Hinblick auf die kontroversen Diskussionen bezüglich des Ethik- und Religionsunterrichts. Nach ihm sollte das Fach verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler und in Kooperation zwischen Staat, Religionsgemeinschaften sowie den konfessionsfreien Mitbürgerinnen und Mitbürgern organisiert sein (vgl. Bucher 2011: 36). Als Vorteile eines derartigen Unterrichtsfaches werden von ihm die Kostengünstigkeit sowie das Verschwinden der Konkurrenz zwischen den Fächern Ethik und Religionen genannt (vgl. Bucher 2014: 102). Hilfreiche Anleihen könnten, so Bucher, auch beim inzwischen gut bewährten Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ im deutschen Bundesland Brandenburg oder am Schweizer Beispiel genommen werden.⁴⁹ Auch das Projekt Weltethos von Hans Küng, in welchem ein gemeinsames Ethos über viele Kulturen und Religionen erarbeitet wurde, würde im Rahmen der inhaltlichen Akzentuierung des Faches laut Bucher hilfreich sein, und außerdem wäre es die Aufgabe

⁴⁹ In der katholischen Zentralschweiz wurde im Jahr 2005 der Lehrplan „Ethik und Religionen“ freigegeben. Dieses Fach ist ebenfalls nicht konfessionell gebunden und wird im ganzen Klassenverband erteilt (vgl. Bucher 2014: 95).

eines derartigen Unterrichtsfachen, in die verschiedenen Religionen einzuführen, ohne auf weltanschauliche und philosophische Traditionen zu verzichten.

Die Reaktionen auf den von ihm getätigten Vorschlag waren „überwiegend negativ, vonseiten der Religionsgemeinschaften *und* den Bekenntnisfreien.“ (ebd. 96) Vielleicht ist es die Radikalität der Veränderung, die die Umsetzung dieses Vorschlages zur Folge haben würde, die zu einer dermaßen massiven Ablehnung geführt hat. Die Einführung eines verpflichtenden Unterrichtsfaches mit dem Titel „Ethik und Religionskunde“ würde nämlich bedeuten, dass der konfessionelle Religionsunterricht zurückgedrängt bzw. abgeschafft wird und auch der Ethikunterricht als solcher nicht mehr existieren würde.

Laut Schinkele (2011: 22) wäre ein solches Modell zwar für die Sekundarstufe II zu diskutieren, jedoch würde die Umsetzung eines derartigen Konzepts zahlreiche sowohl rechtliche als auch praktische Fragen aufwerfen, insbesondere in Bezug auf die Konfessionalität, die Kooperation der beteiligten Religionsgemeinschaften, die Pluralitätsfähigkeit des Religionsunterrichts und die „Kompetenzabgrenzung zwischen staatlicher Schulhoheit und religionsgemeinschaftlicher Autonomie.“ (Schinkele 2011: 22)

Eine realistische und den österreichischen Verhältnissen eher entsprechende Möglichkeit wäre es, ein Unterrichtsfach mit der Bezeichnung „Religionskunde und Ethik“ als alternativen Pflichtgegenstand zum konfessionellen Religionsunterricht einzuführen.

7.1.1. Möglichkeiten der Ausbildung

Das an der Universität Wien angebotene Bachelorstudium Religionspädagogik bietet neben einem Abschluss in Katholischer sowie Evangelischer Religionspädagogik auch einen Abschluss in „Pädagogik der Religionen“ (vgl. Anhang 1), in welchem der religionswissenschaftliche Anteil innerhalb der Module höher ist, und das darum im Rahmen der Einführung eines Unterrichtsfaches mit der Bezeichnung „Religionskunde und Ethik“ eine wichtige Rolle spielen könnte.

Im Modul 10 und 11 erfolgt im Rahmen dieses Studiums die theologische oder religionswissenschaftliche Vertiefung. Im BAM 10c mit der Bezeichnung „Vertiefung Pädagogik der Religionen I“ werden als Modulziele vertiefende Kenntnisse „auf dem

Gebiet der Religionsgeschichte mit Schwerpunkt auf nichtabrahamitischen Religionen und/oder der philosophischen Anthropologie“ (Curriculum BA Religionspädagogik) formuliert. Der Umfang dieses Moduls beträgt 15 ECTS, wobei verpflichtend sowohl eine Einführung in die Hindu-Religionen als auch eine Einführung in den Buddhismus zu absolvieren ist. Darüber hinaus müssen 9 ECTS aus Lehrveranstaltungen zu westafrikanischen und afroamerikanischen Religionen sowie zur modernen Religionsgeschichte absolviert werden.

In BAM 11c mit der Bezeichnung „Vertiefung Pädagogik der Religionen II“ werden als Modulziele „vertiefende Kenntnisse in den Forschungsfelder[n] der Religionswissenschaft mit einem Schwerpunkt auf Praktischer Religionswissenschaft“ (Curriculum BA Religionspädagogik) festgelegt. In diesem ebenfalls 15 ECTS umfassenden Modul müssen Lehrveranstaltungen zu den Themen Grundlagen religionswissenschaftlicher Forschung, Gender Studies und Religion sowie zur Praktischen Religionswissenschaft absolviert werden. Der Umfang der alternativen Pflichtmodulgruppe beträgt somit 30 ECTS bei insgesamt 180 ECTS für das Bachelorstudium Religionspädagogik.

Durch die dezidierte Erwähnung der Religionskunde als Bestandteil des Unterrichts kommt schließlich auch die Religionswissenschaft als Bezugsdisziplin in den Blick. Aufbauend auf diesen Überlegungen soll im folgenden Abschnitt die Religionswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin hinsichtlich ihres möglichen Beitrags als Bezugswissenschaft für ein Schulfach mit der Bezeichnung „Ethik und Religionskunde“ genauer dargestellt werden.

7.2. Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft

Das erste Mal als Bezugswissenschaft für religiöse Bildung an öffentlichen Schulen wahrgenommen wurde die Religionswissenschaft im Rahmen der Etablierung des Schulfachs LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religion) in Brandenburg. Mit diesem in den 1990er Jahren eingeführten Schulfach gab es in Deutschland „erstmalig ein integratives Schulfach, in dem aus explizit säkularer Perspektive verschiedene Religionen dargestellt werden sollten.“ (Alberts 2008: 9) Im Laufe der Diskussion hinsichtlich der Konzeption dieses verpflichtenden Schulfachs wurde deutlich, dass vor allem die

Religionswissenschaft eine Relevanz für religionskundliche Anteile in verschiedenen Fächern besitzt.⁵⁰

„Parallel zu dieser Entwicklung verschoben sich vor dem Hintergrund beschleunigter gesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse auch die Schwerpunkte der inhaltlichen Ausrichtung religionen-didaktischer Bemühungen hin zu einer stärkeren Berücksichtigung einer Begegnung der Religionen und des interreligiösen Lernens.“ (Hock 2009: 221)

Im Zuge dieser Entwicklungen wurde auch für andere Unterrichtsfächer, wie beispielweise Ethik, immer wieder die Einbringung der Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft gefordert. So ist für Schmidt (1998: 18) bezüglich der religiösen Bildung an Schulen und als Bezugsdisziplin „in erster Linie die Religionswissenschaft bzw. die unter diese Sammelbezeichnung zu rechnenden Forschungsaktivitäten zu betrachten [...]“. Zwar kann auch die Theologie als Bezugswissenschaft in Betracht gezogen werden, doch „ihre Erkenntnisse müssen im Blick auf den Ethikunterricht unter religionswissenschaftlichen Kriterien beurteilt werden.“ (ebd.) Auch Adam (1999: 23) bezeichnet die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaften zur Ethik.

Aus einer österreichischen Perspektive betont ebenso Feichtinger (2014: 148) die Notwendigkeit, „Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft für eine Fachdidaktik Ethik klar auszuweisen.“⁵¹ Für ihn ist vor allem die angewandte Religionswissenschaft geeignet, einen dementsprechenden Beitrag zu leisten. Den primären Anknüpfungspunkt für die Verankerung der Religionswissenschaft im Ethikunterricht sieht er in der Tatsache, dass religiöse Moralkonzepte eine große Relevanz in der pluralen Gesellschaft besitzen und somit Gesprächspartner im ethischen Diskurs darstellen. „Mit Ethik als philosophisch-analytischer Disziplin ist auch der Anspruch von ‚Objektivität‘ in der Auseinandersetzung mit Religionen verbunden, welche mit einem Bild von Religionswissenschaft als wissenschaftlich ‚neutraler‘ Disziplin korrespondiert.“ (ebd. 148).

⁵⁰ Der Hamburger „Religionsunterricht für alle“, der immer wieder als Beispiel für interreligiösen bzw. interkonfessionellen Religionsunterricht herangezogen wird, grenzt sich hingegen klar vom religionskundlichen Unterricht ab. Dieser Unterricht baut auf dialogischer Theologie auf und wird in evangelischer Verantwortung erteilt.

⁵¹ In diesem Zusammenhang sind auch die bereits erwähnten Überlegungen von A. Bucher grundlegend. Abgesehen von seiner Präferenz für die Etablierung eines verpflichtenden Unterrichtsfaches „Ethik und Religionskunde“ für alle fordert auch er die Miteinbeziehung der Religionswissenschaft bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung eines derartigen Unterrichtsfaches (vgl. Bucher 2014).

7.2.1. Angewandte oder anwendungsorientierte Religionswissenschaft

Die Angewandte Religionswissenschaft gehört nach Figl (2003: 43) nicht zum engeren, wissenschaftlichen Aufgabenbereich der Religionswissenschaft, sondern eher in den Bereich der praktischen Umsetzung von religionswissenschaftlichen Erkenntnissen, oft auch bezogen auf die Frage nach Erklärungen für politische und gesellschaftliche Entwicklungen, in denen die Religionen eine Rolle spielen. Für Figl liegt ihr Ziel darin, die Anwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in außerwissenschaftlichen Lebenszusammenhängen zu eröffnen (vgl. ebd.). Kernbereiche der angewandten Religionswissenschaft sind ihm zufolge neben der Analyse von religiös mitbedingten Konflikten und der Klärung von Fragen in Bezug auf die religiöse Vielfalt innerhalb der Gesellschaft vor allem der Dialog der Religionen sowie die Religionen-Didaktik.

Als Aufgabe der anwendungsorientierten Religionswissenschaft gilt nach Reiss, „sich aktuellen gesellschaftlichen und politischen Problemen unserer Zeit zu widmen, die im weitesten Sinne mit dem zu tun haben, was im allgemeinen Sprachgebrauch [...] ‚Religion‘ genannt wird.“ (Reiss 2012: 8). Bezüglich der Terminologie schlägt Reiss die bereits erwähnte Bezeichnung „anwendungsorientierte“ Religionswissenschaft vor, da sie eben gerade nicht, wie die Bezeichnung „angewandte“ Religionswissenschaft nahelegt, anwendet, sondern ihre „Expertise zu aktuellen Fragestellungen in der Gesellschaft und Politik ein[bringt]“ (ebd.) und die Anwendung und Praxis den anderen überlässt. Auch ist sie „nicht ‚frohe Botschafterin‘ eines friedlichen Zusammenlebens, der Eintracht und der Einheit von Religionen, sondern warnt ebenso vor vorschnellen Harmonisierungen, Vereinnahmungen, Übertragungen.“ (ebd.) Somit ist festzustellen, dass es der anwendungsorientierten Religionswissenschaft darum geht, das religionswissenschaftliche Fachwissen, welches im Laufe der Zeit erarbeitet wurde, auch in gesellschaftlich relevanten Diskussionen einzubringen, mit einer Orientierung ihrer Forschung „an Fragen, die in der Gesellschaft, in Religionsgemeinschaften und in der Politik aktuell auftauchen.“ (ebd. 9) Im Rahmen dieses Verständnisses könnte eine anwendungsorientierte Religionswissenschaft einen wichtigen Beitrag bezüglich der Konzeption eines Unterrichtsfaches mit der Bezeichnung „Religionskunde und Ethik“ leisten. Diese Annahme soll nun im Folgenden, vornehmlich in Bezug auf die Arbeiten von Wanda Alberts, genauer dargestellt werden, wobei vorher noch einige

Schwierigkeiten hinsichtlich grundlegender Fragen innerhalb der Religionswissenschaft Erwähnung finden sollen.

Zur Neutralität der Religionswissenschaft

Der immer wieder formulierte Anspruch der Religionswissenschaft als neutraler und von außen beschreibender Wissenschaft führt zwangsläufig zu der Frage, ob eine neutrale Vermittlung von religionskundlichen Inhalten möglich ist. Die Frage nach der Notwendigkeit und der Möglichkeit dieser neutralen Perspektive der Religionswissenschaft wird innerhalb der Disziplin kontrovers diskutiert. In diesem Zusammenhang spricht Schlieter (2012: 237) vom sogenannten Paradox der Neutralität:

„Der Standpunkt der Neutralität ist selbst ein Standpunkt und kann nur in Bezug auf andere Standpunkte als ‚neutral‘ bezeichnet werden. Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass das methodische Ideal der Neutralität immer in Bezug auf ein raum-zeitliches konkretes Diskursfeld expliziert werden muss, um mit Bedeutung versehen werden zu können.“

Hinsichtlich eines möglichen Unterrichtsfaches „Religionskunde und Ethik“ erscheint hier eine der grundlegenden Frage, ob Religion bzw. Religionen in einem derartigen Unterricht ethisch bewertet oder nur rein deskriptiv dargestellt werden sollen (vgl. Nipkow 2003: 18)

Laut Antes (1998: 419) gibt es diesbezüglich „in der Religionswissenschaft zwei sich diametral gegenüberstehende Positionen, die sich nicht durch einen wir auch immer gearteten Kompromiß miteinander versöhnen lassen.“ Für die erste Position ist die Religionswissenschaft vergleichbar mit der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Musik. Diese Beschäftigung setzt nämlich eine gewisse, grundlegende „Musikalität“ voraus, um den Gegenstand als solchen verstehen zu können. Somit ist für sogenannte „religiös Unmusikalische“ (ebd.) im Bereich der Religionswissenschaft aus dieser Perspektive zu bezweifeln, dass sie die Möglichkeit besitzen, große Ergebnisse und Erkenntnisse innerhalb der Religionswissenschaft zu liefern. Die zweite Position ist nach Antes vergleichbar mit der Medizin. Hier ist es nun nicht erforderlich, dass der Arzt oder die Ärztin selbst betroffen von einer Krankheit ist, um eine wissenschaftlich verwertbare Aussage darüber zu treffen. Somit hat die „persönliche Überzeugung der Forschenden [...] für das Zustandekommen des Forschungsergebnisses keine Bedeutung.“ (ebd.)

In einer religionskundlich konzipierten Vermittlung von Religionen in der Schule kann und muss die Religionswissenschaft laut Antes der zweiten Position folgen, da nur sie ermöglicht, Religionen „als unterschiedliche Formen des Denkens und Handelns aufgrund jeweils anderer Prämissen“ (ebd. 420) darzustellen. Als grundlegende Voraussetzung für die Verwirklichung dieses Ziels ist einerseits auf Seiten der Lehrkräfte ein hohes Maß an Kompetenz sowie ein starkes Verantwortungsgefühl bezüglich des Lehrstoffes notwendig. Die Aufgabe einer schulischen Einführung in die Welt der Religionen sollte somit nach Antes sein, das menschliche Denken in seiner Verschiedenheit und Vielfalt kennenzulernen, „um zu begreifen, daß nicht Irrationalitäten sondern andere Ausgangsprämissen zu den [...] Verschiedenheiten führen, die systemintern meist logisch ableitbar sind, wenn sie auch von außen gesehen bisweilen merkwürdig und sonderbar erscheinen.“ (ebd.) So übernimmt laut ihm die Religionskunde „eine neue und wichtige Aufgabe für die kulturelle Sozialisation der jüngeren Generation [...], die bislang von keinem Fach im schulischen Fächerkanon in der Form wahrgenommen worden ist.“ (ebd. 423)⁵²

Unter den bereits beschriebenen gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen und angesichts der zunehmenden Pluralität von Wertorientierungen und kulturellen Deutungsmustern ist die Frage nach allgemein verbindlichen Werten nach Meinung vieler „zum Problem geworden, weil anders als in früheren Gesellschaften nicht mehr von einem fraglos gültigen Konsens aller Mitglieder in Bezug auf das kulturell überlieferte Wissen ausgegangen werden kann.“ (Koller 2010: 107) So wird beispielsweise oftmals vom schulischen Unterricht gefordert, Werte zu vermitteln, wobei hier die kritische Frage zu stellen ist, ob es nach wie vor so etwas wie einen festen Bestandteil an Werten gibt und ob hier nicht „die Pluralität der Vorstellungen vom guten Leben und ihr konflikträchtiges Nebeneinander zu wenig berücksichtigt [werden].“ (Bongardt 2012b: 400) Auch in Bezug auf die Normativität von Wissenschaften ist eine ähnliche Entwicklung festzustellen. So wird betont, dass in postmodernen und postkolonialen Epistemologien „Wissenschaft als nur eine Methode der

⁵² Zusätzlich betont Antes, dass es in einem Fach Religionskunde auch darum gehen muss zu zeigen, dass auch „das nichtreligiöse Denken vielfach auf Prämissen beruht, die Glaubensbekenntnissen vergleichbar sind, als solche aber nicht wahrgenommen werden und erst durch den Unterricht als solche entlarvt werden.“ (Antes 1998: 423).

Erkenntnisgewinnung unter anderen zu verstehen [...], deren Ergebnisse nicht prinzipiell universal gültig, sondern immer historisch und kulturell gebunden sind.“ (Laack 2014: 394)

Zum Verhältnis von Pädagogik und Religionswissenschaft

Ninian Smart bestimmte in den frühen 1970er Jahren das Verhältnis von Religionswissenschaft und Religionspädagogik nach fünf Prinzipien (vgl. Dommel 2008: 15). Im vierten Prinzip wird „als Aufgabe der Religionswissenschaft genannt, Dienstleistungen für die Allgemeinheit [...] zur Überwindung des kulturellen Stammesdenkens [...] in Europa anzubieten.“ (ebd. 16) Diese Aufgabe beinhaltet somit eine gesellschaftliche sowie politische Verantwortung der Religionswissenschaft, wobei in Bezug auf diese Forderung rasch der Verdacht formuliert wurde, dass es sich hierbei um eine Instrumentalisierung dieser auf Distanz zu „gesellschaftlichen Verwertungsabsichten“ (ebd.) bedachten Wissenschaft handeln könnte. Bezugnehmend auf diesen Verdacht stellt Dommel im Anschluss daran die Frage, ob die Distanz der Religionswissenschaft zu eigenen und fremden Zielsetzungen eine notwendige Voraussetzung für die religionswissenschaftliche Integrität ist, und welche Bedeutung dieser Zugang in der Zusammenarbeit mit der Pädagogik hat, „die eindeutig bestimmte normative Ziele verfolgen muss.“ (ebd. 16) Somit ist nach Dommel (2008: 20) eine der Gretchenfrage für die Religionswissenschaft in Hinblick auf die Pädagogik folgende: „Wie hast du’s mit der Normativität?“⁵³

7.2.2. Religionsunterricht aus religionswissenschaftlicher Perspektive

Ein Grund dafür, dass der Religionsunterricht nicht als klassisches Thema der Religionswissenschaft bezeichnet werden kann, liegt unter anderem daran, dass der Religionsunterricht, zumindest im deutschsprachigen Raum, bis heute noch weitgehend als konfessioneller Religionsunterricht konzipiert ist, und somit nach wie vor die konfessionelle Theologie und die Religionspädagogik als für diesen Bereich zuständig erachtet wurden. Somit ist der religiöse Unterricht, wie er beispielsweise im konfessionellen Religionsunterricht in Erscheinung tritt, als Forschungsgegenstand der Religionswissenschaft als säkularer universitärer Disziplin zu betrachten, während die

⁵³ Zur aktuellen Diskussion innerhalb der Religionswissenschaft hinsichtlich der Normativität verweise ich auf Schlieter (2012: 234-236).

Religionskunde im Sinne eines Unterrichtsfaches mit der Bezeichnung „Religionskunde und Ethik“ ein Gegenstand und auch ein Anwendungsfeld der Religionswissenschaft sein kann (vgl. Alberts 2012: 299)

Aus religionswissenschaftlicher Perspektive unterscheidet Alberts (ebd. 302) zwischen religiösem Unterricht und nicht-religiösem Unterricht über Religionen, wobei sie feststellt, dass in vergleichenden Analysen des Religionsunterrichts in unterschiedlichen Ländern oft „zwischen *konfessionellem Religionsunterricht* und *nichtkonfessionellem Religionsunterricht* unterschieden [wird], wobei diese Unterscheidung jedoch nicht notwendigerweise derjenigen zwischen religiösem und nicht-religiösem Unterricht entspricht.“

Eine hilfreiche Differenzierung findet sich diesbezüglich in der englischsprachigen Literatur, in welcher zwischen „learning religion“ im Sinne des konfessionellen, religiösen Unterrichts, „learning about religion“ als Religionskunde und „learning from religion“ unterschieden wird. Es ist festzuhalten, dass vor allem in Bezug auf die zuletzt genannte Form des „learning from religion“ Schwierigkeiten hinsichtlich der Zuordnung entstehen können, da diese Form des Lernens sowohl im konfessionellen Unterricht als auch in einem religionskundlichen Unterricht stattfinden kann.

In Bezug auf die Organisation des Religionsunterrichts kann nach Alberts zwischen einem integrativen und einem separativen Unterricht unterschieden werden (vgl. ebd. 303). Im integrativen Religionsunterricht lernen alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse unabhängig von ihrem religiösen oder auch nicht-religiösen Hintergrund gemeinsam über Religion und Religionen.⁵⁴ Im separativem Religionsunterricht werden die Schülerinnen und Schüler der Religionszugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit getrennt und aus je unterschiedlichen Perspektiven unterrichtet, oftmals mit einem Alternativfach für diejenigen Schülerinnen und Schüler ohne religiöses Bekenntnis.⁵⁵

„Hinsichtlich der Frage nach einem schulischen Bezugsfach für die Religionswissenschaft rückt vor allem das Modell des integrativen Religionsunterrichts als eigenem Schulfach ins Blickfeld, wobei religionswissenschaftliche Fachdidaktik ebenso auf die sogenannten

⁵⁴ Als wohl bekanntestes Beispiel für einen integrativen Religionsunterricht ist der englische Religionsunterricht zu nennen. Zur Diskussion bezüglich der Lehrpläne sowie zur Kritik an dieser Konzeption des Religionsunterrichts vgl. Alberts 2012: 303-306.

⁵⁵ Hier ist beispielsweise der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zu verorten.

„Alternativfächer‘ zum konfessionellen Religionsunterricht in separativen Modellen sowie auf Lerndimensionen anderer Fächer, die Religionen thematisieren, anzuwenden ist.“ (Alberts 2008: 3)

7.2.3. Religionswissenschaft im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften

Eine weitere wichtige Frage ist jene danach, in welchem Ausmaß und auf welche Art und Weise sich die Religionswissenschaft einbringen sollte, wenn es um die Ausbildung von Lehrkräften für Unterrichtsfächer mit religionskundlichem Inhalt geht. Laut Alberts (2012: 300) begann im Rahmen der Einführung der bereits erwähnten Ersatzfächer für den konfessionellen Religionsunterricht auch die Diskussion über eine Beteiligung der Religionswissenschaft im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften. Einen weiteren Grund für das gestiegene Interesse der Religionswissenschaft am Thema Schule und Bildung sieht sie in der „zunehmenden Gegenwartsorientierung der Religionswissenschaft, einhergehend mit stärkerem Interesse an Religion in Deutschland und Europa.“ (ebd. 300)

Auch der Vorstand der Deutschen Vereinigung für Religionsgeschichte⁵⁶ betont in seiner Erklärung zur Beteiligung der Religionswissenschaft an der Ausbildung von Ethiklehrern, dass eine Ethik-Ausbildung ohne die Einbeziehung der Religionswissenschaft weltfremd wäre. Als erster Grund wird folgender formuliert:

„Im Unterschied zu einer bloß ideengeschichtlichen Analyse fremder und eigener Religion gehört es zum Aufgabenfeld der Religionswissenschaft, auch die *Umsetzungen von Religionen in Kultur* zu erfassen [...] Nur durch eine Kenntnis von Religionsgeschichte können stillschweigende Annahmen der heutigen Kulturen erkannt werden.“ (DVRG 1996: 44)

Als zweiter Grund wird angeführt, dass sich die religionswissenschaftliche Darstellungsweise von der philosophischen dadurch unterscheidet, dass sie „nicht eine Grundform von Religion, sondern die *Vielfalt von Religionen* zu bestimmen unternimmt“ (ebd.) und diese Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt bzw. Multikulturalität religionswissenschaftliche Kompetenz verlangt.

Auch von Jackson (2013: 145) wird bezüglich der Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern die Bedeutung der Religionswissenschaft betont. Laut ihm „ist eine Versorgung mit Fachleuten in den Religionswissenschaften innerhalb des Lehrberufs in

⁵⁶ Inzwischen wurde die Bezeichnung in „Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft“ geändert.

allen Ländern nötig: diese sollen das Lernen und Lehren über Religionen wissenschaftlich unterstützen.“ Zusätzliche werden, so Jackson, Religionswissenschaftlerinnen und Religionswissenschaftler gebraucht, um durch ihr Fachwissen bei der Entwicklung der Ausbildung von Lehrpersonen sowie bei der Entwicklung von Lehrplänen beitragen können. (vgl. ebd.)

Inzwischen ist die Religionswissenschaft als universitäre Disziplin bereits an verschiedenen Modellen des integrativen Religionsunterrichts beteiligt, so etwa im Bremer Religionsunterricht, dem Schulfach „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich sowie am Religionsunterricht in Norwegen und Schweden (vgl. Alberts 2008: 11).

7.2.3. Das Desiderat einer religionswissenschaftlichen Fachdidaktik

Trotz dieser Beteiligung der Religionswissenschaft in verschiedenen Bereichen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gibt es „bis heute kein umfassendes auf Religionskunde bezogenes didaktisches Konzept, welches von der Religionswissenschaft als Disziplin ausgeht.“ (Alberts 2012: 301) Diesbezüglich wird aktuell die Forderung formuliert, dass sich die Religionswissenschaftlerinnen und Religionswissenschaftler über die Grundzüge religionswissenschaftlicher Fachdidaktik verständigen sollen (vgl. Alberts 2008: 11). In Hinblick auf die Entwicklung einer religionswissenschaftlichen Fachdidaktik schlägt Alberts (vgl. ebd. 11-13) die Unterscheidung zwischen zwei Ebenen vor. Die erste Ebene ist jene Fachdidaktik, „wie sie aus einer Verbindung von akademischer Religionswissenschaft und (säkularer) Pädagogik hervorgeht, unabhängig von länderspezifischen Kontexten und Kompromissen [...]“ (ebd. 11). Die zweite Ebene ist jene Fachdidaktik, die „auf bestimmte Modelle schulischen Lernen über Religionen, an denen die Religionswissenschaft beteiligt ist, die sie aber nicht allein verantwortet, zugeschnitten ist [...]“ (ebd. 12)

Auf der ersten Ebene werden die Grundfragen, auf welcher eine religionswissenschaftliche Fachdidaktik aufgebaut sein kann, wie beispielsweise die Frage nach dem Religionsverständnis, diskutiert. Auch die Frage nach der Auswahl sowie nach der Art der Behandlung und Darstellung einzelner Religionen und religiöser Phänomene ist in diesem Bereich relevant, zusätzlich zur Verständigung über den Bildungsbegriff sowie über die generellen Ziele und Inhalte des Lernens über Religion und Religionen in der Schule. Auf der zweiten Ebene steht am Anfang die

Auseinandersetzung mit den bereits vorhandenen Modellen des Unterrichts über Religion und Religionen, und zwar sowohl mit solchen Modellen, an denen die Religionswissenschaft bereits beteiligt ist, als auch an solchen, in denen eine Beteiligung der Religionswissenschaft prinzipiell möglich ist. Im Zuge der möglichen Beteiligung der Religionswissenschaft sollten den Rahmenbedingungen entsprechende Fachdidaktiken entworfen werden, wobei laut Alberts die entscheidende Frage bezüglich der Mitgestaltung von Religionsunterricht die Frage ist, „ob es trotz dieser Bedingungen möglich bleibt, einen Unterricht zu veranstalten, der nicht grundlegenden religionswissenschaftlichen Prinzipien widerspricht.“ (ebd. 13)

Alberts betont die Notwendigkeit der Verbindung der beiden Ebenen, da etwa die Erkenntnisse aus der ersten Ebene eine wichtige Orientierungsgrundlage darstellen, um etwaige Kompromisse, die auf der zweiten Ebene zur Diskussion stehen, benennen zu können und um bestehende Modelle weiterzuentwickeln.

Diese „kontextuelle religionswissenschaftlichen Fachdidaktik“ (Hock 2009: 228) darf jedoch nicht davon ablenken, dass auch nach wie vor allgemeine Entwürfe für eine religionswissenschaftliche Fachdidaktik notwendig sind, die sich zuerst die Frage zu stellen haben, welches Wissen und welche Kompetenzen aus welchem Grund vermittelt werden sollen, und erst danach die Frage nach der Art und Weise der Vermittlung dieser Inhalte und dieses Wissens im Zentrum der Aufmerksamkeit stellen sollte (vgl. Alberts 2012: 309). Hier liegt für Alberts der Grund für die momentane Stagnation innerhalb der Diskussion über die religionswissenschaftliche Fachdidaktik.

„Anders als in der offenen Debatte über den Charakter und die Inhalte der Religionswissenschaft als universitärer Disziplin wird das ‚Was‘ der religionswissenschaftlichen Fachdidaktik oft unhinterfragt vorausgesetzt, bzw. entsprechend von außen an das Fach herangetragen. Erwartungen definiert. Damit treten wichtige theoretische und methodologische Überlegungen, die für eine Grundlegung religionswissenschaftlicher Fachdidaktik notwendig wären, in den Hintergrund.“ (ebd.)

Auf Grund der vorschnellen Konzentration auf das „Wie“ wird das generelle Konzept von schulischer Religionskunde somit nicht theoretisch fundiert. Zwar haben praxisbezogene Überlegungen einen wichtigen Platz innerhalb eines didaktischen Konzepts, doch diese Überlegungen „können jedoch erst dann sinnvoll diskutiert werden, wenn die Frage nach dem ‚Was‘ zumindest vorläufig beantwortet ist.“ (ebd.)

Für die Religionswissenschaft stellt sich nach Alberts auch die Frage, „welche Kriterien ein Modell für schulischen Unterricht über Religionen erfüllen muss, damit eine Beteiligung der Religionswissenschaft nicht dem grundlegenden Anspruch der Religionswissenschaft, keine Religion oder Tradition zu bevorzugen, widerspricht.“ (Alberts 2008: 11) Auch die Grenzen, die bei einer Übertretung einen religionswissenschaftlich verantwortbaren Unterricht unmöglich machen, werden von Alberts angesprochen. Diesbezüglich nennt sie zum Beispiel die „Beschränkung des Zugangs zum Lehramt durch Religionszugehörigkeit“ (ebd. 13). Für eine weniger rigide Festlegung bezüglich der Kriterien für die Beteiligung einer religionswissenschaftlichen Fachdidaktik plädiert Hock (2009: 228):

„Würden tatsächlich all jene Formen von Religionsunterricht (im weitesten Sinn) ausgeschlossen, in denen der Zugang zum Lehramt von der Religionszugehörigkeit abhängig ist, müsste sich die religionswissenschaftliche Fachdidaktik konsequenterweise aus breiten Bereichen der Lehramtsausbildung verabschieden und nicht nur die religionskundliche Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrer alleine der Theologie zu überlassen, sondern auch darauf verzichten, weiterführende religionswissenschaftliche Anliegen in jenen Bereichen einzubringen, die nicht in den Beritt einer ‚idealen‘ religionswissenschaftlichen Fachdidaktik gehören.“

Nach diesen Ausführungen hinsichtlich der Vorschläge zur Konzeption einer religionswissenschaftlichen Fachdidaktik bleibt die Frage offen, was die Gründe für die Zurückhaltung der Religionswissenschaft bezüglich der Entwicklung einer ihr eigenen Fachdidaktik sein könnten. Einer der Gründe liegt wohl im Selbstverständnis der Religionswissenschaft, die sich als universitäre Disziplin oftmals durch Abgrenzung von normativen Ansätzen definiert (vgl. Schlieter 234-236). „Der Versuch, sich nicht-normativ Religion und Religionen zu nähern erscheint vielleicht zunächst mit schulischer Didaktik, die notwendigerweise normative Elemente enthält, nicht vereinbar.“ (Alberts 2012: 308) Zusätzlich spielen jedoch auch strukturelle und institutionelle Schwierigkeiten, denen sich die Religionswissenschaft als verhältnismäßig kleines Fach ausgesetzt sieht, eine Rolle. Zwar gibt es eine Vielzahl von Schulfächern, die Anwendungsfelder für eine religionswissenschaftliche Fachdidaktik bieten könnten, die jedoch eine große Unterschiedlichkeit sowohl bezüglich der Organisation als auch der Inhalte aufzeigen. Hier müssten somit jeweils unterschiedliche Ansätze entwickelt werden. Auf Grund dieser Gegebenheiten scheint es schwer, „ein allgemeines [...] Konzept für religionswissenschaftliche Fachdidaktik zu entwerfen.“ (Alberts 2012: 308)

Auch in diesem Sinne fordert auch Hock (2009: 230) „eine Flexibilität religionswissenschaftlicher Fachdidaktik gegenüber ihren jeweiligen Anwendungskontexten.“ (Hock 2009: 230)

7.2.4. Herausforderungen für die Religionswissenschaft

Nach diesen kurzen Annäherungen und Ausführungen ist festzustellen, dass eine religionswissenschaftliche Fachdidaktik ein Desiderat innerhalb der Religionswissenschaft darstellt und einer Vielzahl von Herausforderungen gegenübersteht, die einer ausführlichen Diskussion bedürfen.

Was aus dem großen Fundus an religiösem Material ausgewählt werden soll, ist eine der Fragen, die sich unweigerlich stellt. Nach welchen Kriterien werden Religionen und religiöse Traditionen sowie religiöse und religiös bedingte Phänomene als Unterrichtsinhalt ausgewählt oder nicht ausgewählt? Wie kann oder soll eine derartige Unterscheidung und Auswahl begründet werden? Ist es aus didaktischen Gründen sinnvoller, sich auf wenige Religionen zu beschränken, und diese dafür genauer im Unterricht zu behandeln? Oder verlangt ein zeitgemäßer Unterricht über Religionen, dass sich die Vielfalt und Vielfalt der Religionen auch in einer dementsprechend umfassenden Beschäftigung mit Religionen widerspiegelt? Wenn dies der Fall ist, bleibt jedoch die Frage offen, wie mit dieser Fülle an Inhalten und ihrer Wissensvermittlung umgegangen werden soll.

Vor allem die Fragen nach dem allgemeinen Zweck sowie nach den Inhalten hinsichtlich der schulischen Vermittlung von religionswissenschaftlichen Kenntnissen (vgl. Alberts 2012: 309) müssen nach Alberts grundlegend gestellt und ausführlich diskutiert werden. Auch wenn feststeht, dass Grundkenntnisse über andere Religionen „zum Bildungsgut der heutigen Menschen gehören“ (Waardenburg 1986: 66 f.) und die Religionswissenschaft dazu beitragen kann, einen Einblick in die Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt anderer Religionen zu geben, dürfen bei der konzeptionellen Ausgestaltung einer religionswissenschaftlichen Fachdidaktik auch kritische Anfragen hinsichtlich der Gründe für oder gegen mögliche Konzeptionen nicht vernachlässigt werden, sondern müssen vielmehr sowohl im inner- als auch im außerdisziplinären Diskurs beleuchtet und auf ihre Legitimität hin überprüft werden. Denn, wie im Rahmen der Ausführungen hoffentlich ersichtlich wurde, beschränkt sich der Beitrag der

Religionswissenschaft nicht nur auf das Bereitstellen von religionskundlichem Wissen, sondern es sind nach Alberts (2008: 14) vor allem die „Theorie und Methodologie der Religionswissenschaft für schulischen Unterricht über Religionen relevant, vom Entwurf eines Konzepts für integrativen Religionsunterricht angefangen bis hin zur Frage nach der konkreten Darstellung einzelner Religionen und religiöser Phänomene.“

8. Zusammenfassung und Ausblick

Wie im Rahmen dieser Arbeit festgestellt wurde, ist der konfessionelle Religionsunterricht fest im österreichischen Schulsystem verankert und in Form des römisch-katholischen Religionsunterrichts durchaus in der Lage, die pluralistische Gesellschaft in ihrer religiösen Vielfalt darzustellen und den dementsprechenden Anforderung gerecht zu werden.

Im Rahmen der Diskussion um den Schulversuch Ethik, der sich inzwischen schon über 17 Jahre erstreckt, wurden unterschiedliche Vorschläge bezüglich der Konzeption dieses Unterrichtsfaches eingebracht. Die Bandbreite reicht von Vorschlägen, einen verpflichtenden Ethikunterricht für alle Schülerinnen und Schüler zusätzlich zum konfessionellen Unterricht zu etablieren, bis hin zu der Vision, einen verpflichtenden Unterricht mit dem Titel „Ethik und Religionskunde“ für alle einzuführen, mit dem konfessionellen Religionsunterricht als zusätzlichem Wahlfach.

Auch wurde deutlich, dass die gesellschaftliche Zustimmung bezüglich der Überführung des Ethikunterrichts ins Regelschulwesen als alternatives Pflichtfach zum konfessionellen Religionsunterricht nach wie vor hoch ist, was auch im Rahmen der Darstellung der parlamentarischen Enquete ersichtlich wurde.

Eine grundlegende und im Zuge der Debatte oftmals vernachlässigte Frage ist folgende: Wenn der Ethikunterricht bzw. ein Unterrichtsfach mit der Bezeichnung „Religionskunde und Ethik“ im Sinne des § 2 SchOG interpretiert wird, wie kann dann plausibel erklärt werden, dass es nach wie vor Schulen gibt, an denen dieser Unterricht nicht angeboten wird, und somit Schülerinnen und Schüler keine Möglichkeit auf Bildung in diesem Bereich haben? Dieses Nichtvorhandensein eines Alternativfaches neben dem Religionsunterricht muss nach Schinkele (2011: 20) als „defiziente Rechtslage“

bezeichnet werden, denn diese Situation bringt „für die davon betroffenen Schüler und Schülerinnen Defizite an Wissens- und Wertevermittlung, Orientierungshilfen sowie Reflexionsimpulse mit sich [...].“ (ebd.) Dies ist ein zentraler Punkt, an dem sich zukünftige Diskussionen bezüglich der Etablierung eines alternativen Pflichtfaches zum konfessionellen Religionsunterricht orientieren müssten, denn „[i]n dem Nichtvorhandensein einer Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht ist daher – einem materiellen Grundrechtsverständnis verpflichtet – eine Diskriminierung dieser Schülergruppen zu sehen.“ (Schinkele 2011: 20)⁵⁷

Eine weitere Frage, die im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht thematisiert wurde, ist jene nach der Entscheidung, ab der wievielten Schulstufe ein Unterrichtsfach mit der Bezeichnung „Religionskunde und Ethik“ angeboten werden sollte. Wie festgestellt wurde, wird der Ethikunterricht im Status des Schulversuchs erst ab der neunten Schulstufe angeboten. Auch hier bleibt die Begründung ausständig, warum Schülerinnen und Schüler, die nur die Pflichtschule besuchen, aus diesem Grund auf Bildung in diesem Bereich verzichten müssen, obwohl der konfessionelle Religionsunterricht bereits ab der ersten Schulstufe angeboten wird.

Inzwischen wurde das Bachelorstudium Religionspädagogik an der Universität neu konzipiert, und die ersten Absolventinnen und Absolventen werden in den nächsten Jahren ihr Bachelorstudium mit dem Schwerpunkt „Pädagogik der Religionen“ abschließen. Im Rahmen dieses Schwerpunktes wird m. E. eine grundlegende Ausbildung geschaffen, die bereits ab der ersten Schulstufe zum Unterrichten eines möglichen Unterrichtsfaches mit der Bezeichnung „Religionskunde und Ethik“ befähigen würde. Die Zeit, die bis dahin bleibt, sollte genutzt werden, um eine theoretische Basis hinsichtlich der Grundlegung eines derartigen Unterrichtsfaches zu schaffen, die im Anschluss daran im Rahmen der schulischen Praxis umgesetzt werden soll.

⁵⁷ Es ist laut B. Schinkele (2011: 24) die „Aufgabe des Staates und der Religionsgemeinschaften, die Herausforderungen, welche sich angesichts der geänderten religiös-weltanschaulichen und schulischen Landschaft stellen, aufzugreifen. Dabei gilt es, dem zentralen Grundrecht der Religions- und Weltanschauungsfreiheit im Rahmen des öffentlichen Schulwesens im Sinn einer leistungsorientierten Grundrechtsverständnisses Raum zu geben. Ein Grundrecht, das – wie der EGMR oftmals ausgesprochen hat - eine besondere Bedeutung für die Identität von Gläubigen hat, aber ebenso von Atheisten, Agnostikern, Skeptikern und Gleichgültigen.“

Hier ist nun die Religionswissenschaft in ihrer anwendungsorientierten Ausrichtung angefragt, um diesbezügliche Konzepte für einen Unterricht bzw. für die Unterrichtsinhalte zu entwickeln. In Bezug auf die Überlegungen von Wanda Alberts wäre dies sowohl auf der theoretischen Ebene hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Frage nach einer religionswissenschaftlich fundierten Fachdidaktik, sowie bezüglich der praktischen Orientierung an den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gegebenheiten, mit denen ein derartiges Unterrichtsfach umzugehen hätte, notwendig.

Falls ein derartiger Unterrichtsgegenstand ins Regelschulwesen überführt werden sollte, ist es außerdem notwendig, in die Ausarbeitung der Lehrpläne verschiedene Positionen miteinzubeziehen, denn nur dadurch kann ein Konsens erreicht werden, der einer pluralistischen Gesellschaft, in der wir uns heute befinden, gerecht wird und der für alle Beteiligten annehmbar ist. Bucher (2011: 30) plädiert diesbezüglich dafür, auch den Zentralrat der Konfessionsfreien „in die Gestaltung eines solchen Faches konstitutiv einzubinden.“ In ähnlicher Weise argumentiert Schelander (2009: 9), da auch Menschen, die sich zu keiner (anerkannten) Religion bekennen „in den Dialog um ethische und religiöse Bildung an der Schule miteinzubeziehen“ sind, sowohl aus dem Grund, dass auch nichtkonfessionelle Modelle ethischer und religiöser Bildung nicht aus der Debatte auszuschließen sind, sowie auf Grund der Tatsache, dass auch Schülerinnen und Schüler ohne religiöses Bekenntnis an diesem Unterricht teilnehmen müssten.

Schlussendlich ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass die Religionswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin es wagen sollte, sich mehr in den gesellschaftlichen Diskurs, auch religiöse Bildung betreffend, einzubringen. Als Ansprechpartnerin und Bezugswissenschaft vor allem für ein Schulfach mit der Bezeichnung „Religionskunde und Ethik“ hat sie nicht nur die fachliche Kompetenz dazu, sondern ist eigentlich verpflichtet, in dieser Diskussion Stellung zu beziehen, und zwar nicht nur in Bezug auf die Ausarbeitung der Lehrpläne, sondern auch hinsichtlich der weiteren Entwicklung der Curricula für die Ausbildung von Lehrpersonen, die dieses mögliche Schulfach in Zukunft unterrichten wollen, und auf Grund einer fundierten religionswissenschaftlichen Ausbildung auch unterrichten sollen.

9. Anhänge

Anhang 1: Curriculum Bachelorstudium Religionspädagogik (Auszug)

STEOP I + II			15
BAM 01: Pädagogische Berufsvorbildung			13
BAM 02: Philosophische Grundlagen			9
BAM 03: Praktika und Sprachen			14
BAM 04: Textwissenschaftliche und hermeneutische Grundlagen			11
BAM 05: Religionsgeschichtliche und systematische Grundlagen			13
BAM 06: Ethik			6
BAM 07: Religionsgeschichte			18
BAM 08: Text- und Kulturkunde			18
BAM 09: Alternatives Pflichtmodul Fachdidaktik BAM 09a: Fachdidaktik Katholische Religion BAM 09b: Fachdidaktik Evangelische Religion			11
BAM 10 und 11: Alternative Pflichtmodulgruppe Theologische oder religionswissenschaftliche Vertiefung			30
BAM 10a: Vertiefung Katholische Religionspädagogik 1: Anthropologie, Ethik und Moraltheologie	BAM 10b: Vertiefung Evangelische Religionspädagogik 1: Themen evangelischer Theologie 1	BAM 10c: Vertiefung Pädagogik der Religionen 1: Religionsgeschichte	
BAM 11a: Vertiefung Katholische Religionspädagogik 2	BAM 11b: Vertiefung Evangelische Religionspädagogik 2: Themen evangelischer Theologie 2	BAM 11c: Vertiefung Pädagogik der Religionen 2: Forschungsfelder	
BAM 12: Bibel, Religionskritik und Gotteslehre			12
BAM 13: Bachelormodul			10
Gesamt			180

Anhang 2: Curriculum Masterstudium Katholische Religionspädagogik (Auszug)

M 1 Philosophie der Gegenwart, Hermeneutik und Wissenschaftstheorie			5 ECTS	4 SeSt
Philosophie der Gegenwart	CP	VO	3	2
Wissenschaftstheorie	CP	VO	1	1
Hermeneutik	CP	VO	1	1

M 2 Bibelwissenschaft Altes Testament III			6 ECTS	4 SeSt
Theologie des AT	AT	VO	3	2
Exegese des AT	AT	VO	3	2

M 3 Bibelwissenschaft Neues Testament III			6 ECTS	4 SeSt
Theologie des NT	NT	VO	3	2
Exegese des NT	NT	VO	3	2

M 4 Fundamentaltheologische Gotteslehre, Schöpfungslehre und Eschatologie, Theologische Anthropologie und Patristik			12 ECTS	8 SeSt
Fundamentaltheologische Gottesrede heute	FT	VO	3	2
Philosophie der Geschichte	CP	VO	1	1
Schöpfungslehre und Eschatologie	D	VO	3	2
Theologische Anthropologie und Gnadenlehre	D	VO	3	2
Theologische Schlüsselbegriffe der Vätertheologie	TGCO	VO	2	1

M 5 Aktuelle Themen der Moraltheologie			6 ECTS	4 SeSt
Aktuelle Themen der MT I: Ethik der Geschlechterbeziehung	MT	VO	3	2
Aktuelle Themen der MT II	MT	VO	3	2

M 6 Gesellschaftslehre II: Politische Ethik und Wirtschaftsethik			3 ECTS	2 SeSt
Gesellschaftslehre II: Politische Ethik und Wirtschaftsethik	SE	VO	3	2

M 7 Vergleichende Religionswissenschaft			3 ECTS	2 SeSt
Vergleichende Religionswissenschaft	RW	VO	3	2

M 8 Religionspädagogik und spezielle Pastoraltheologien			5 ECTS	3 SeSt
Spezielle Pastoraltheologien	PT	VU	2	1
Religionspädagogik	RPK	VO	3	2

M 9 Österreichische Kirchengeschichte			3 ECTS	2 SeSt
Österreichische Kirchengeschichte	KG	VO	3	2

M 10 Fachdidaktik Katholische Religion III			11 ECTS	8 SeSt
Fachdidaktisches Begleitseminar	RPK	SE	2	2
Fachdidaktik Lernwerkstatt	RPK	WE	1	1
Bibeldidaktik	RPK	SE/UE	3	2
Religionsunterricht an AHS/BHS (Voraussetzung: Praktikum Religionsunterricht an Pflichtschulen)	RPK	PR	5	3

M 11 Sprache und Kultur			6 ECTS	4 SeSt
Philosophie der Sprache	CP	VO	3	2
Interkulturelle Philosophie	CP	VO	3	2

M 12 Vertiefung Biblische Theologie			3 ECTS	2 SeSt
Theologie der AT oder Theologie des NT	AT/NT	VO	3	2

M 13 Einführung in das Judentum			3 ECTS	2 SeSt
Einführung in das Judentum	FT	VO	3	2

M 14 Sakramentliche Feiern: Vertiefung			6 ECTS	4 SeSt
Die Eucharistiefeier	Lit	VO	3	2
Sakramentenrecht (außer Eherecht)	KR	VO	3	2

M 15 Fachdidaktik Katholische Religion IV			3 ECTS	2 SeSt
Fachdidaktik	RPK	SE/UE/VU/WE	3	2

M 16 Allgemeine Pädagogik – Schulentwicklung			5 ECTS	2 SeSt
Theorie und Praxis von Schulentwicklung und Religion	Bildungswissenschaft	SE	5	2

MA M Master-Modul			8 ECTS	4 SeSt
Masterseminar I		MA	4	2
Masterseminar II		MA	4	2

Anhang 3: Lehrplan Katholischer Religionsunterricht an der Oberstufe
Allgemeinbildender höherer Schulen (Auszug)

Ziel 1: Das Suchen und Fragen nach Gott zur Sprache bringen und sich mit dem trinitarischen Gott auf der Grundlage der Bibel, insbesondere mit der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus, auseinander setzen.

Grundanliegen 5. Klasse:

- Das Suchen und Frage nach Gott provozieren.
- Lebensbilder gläubiger Menschen in ihrem Ringen mit Gott und der Kirche kennen lernen.
- Sich mit der persönlichen Lebens- und Glaubensgeschichte als Ruf und Zuspruch Gottes auseinander setzen.

Grundanliegen 6. Klasse:

- Die Bibel in der Spannung von Menschenwerk und Gotteswort verstehen lernen.
- Mit der Vielfalt biblischer Gottesbilder vertraut werden und den einen Gott von Götzen unterscheiden lernen.

Grundanliegen 7. Klasse:

- Das Bekenntnis zu Jesus als dem Christus vor dem Hintergrund der messianischen Erwartungen im Judentum thematisieren und mit Messiasvorstellungen in der Gegenwartskultur konfrontieren.
- Maria als Frau und Gottesmutter sehen und ihre Bedeutung aus den Quellen der Bibel, der Tradition und der Frömmigkeit erschließen.

Grundanliegen 8. Klasse:

- Zugänge zum Credo der Kirche und zu Kurzformen des Glaubens eröffnen und diese mit dem persönlichen Glauben konfrontieren
- Den Missbrauch Gottes und der Religion in Gesellschaft, Politik und Kirche benennen und für das befreiende Wirken Gottes in unserer Welt sensibel werden.

Ziel 2: Wirklichkeitszugänge von Religionen und Weltanschauungen kennen lernen, den Blick für das je Eigene und das bleibend Fremde schärfen und zum respektvollen und kritischen Dialog fähig werden.

Grundanliegen 5. Klasse:

- Die religiöse Deutung von Mensch und Welt als urmenschliches Phänomen verstehen lernen.
- Die unterschiedlichen Erscheinungsformen und Funktionen von Religion und Weltanschauung sehen und dazu Stellung nehmen.

Grundanliegen 6. Klasse:

- Gemeinsames und Unterscheidendes der abrahamitischen Religionen als Grundlage für einen interreligiösen Dialog erarbeiten.

Grundanliegen 7. Klasse:

- Mystische und spirituelle Traditionen kennen lernen und mit der persönlichen Religiosität konfrontieren.
- Welt- und Menschenbild der Religionen indischen und chinesischen Ursprungs kennen lernen und mit dem christlichen Glauben in Verbindung setzen.

Grundanliegen 8. Klasse:

- Sich dem Wahrheitsanspruch von Weltanschauungen und Religionen stellen.

Ziel 3: Den Blick für Heils- und Unheilserfahrungen öffnen, Wege der Lebensgestaltung und Daseinsbewältigung aufzeigen und mit der Erlösung durch Jesus den Christus vertraut werden.

Grundanliegen 5. Klasse:

- Erfahrungen von Glück und Leid kommunizieren und neue Deutungs- und Handlungsperspektiven gewinnen.
- Sich mit vielfältigen Sinn- und Wertangeboten der Gesellschaft und mit der Botschaft Jesu vom Reich Gottes in ihrer Bedeutung für ein gelingendes Leben auseinander setzen.

Grundanliegen 6. Klasse:

- Die stärkende und heilende Zuwendung Gottes im eigenen Leben erahnen und verstehen, wie sie sich im Sakrament der Krankensalbung verdichtet.
- Den Einsatz der katholischen Kirche für soziale Gerechtigkeit vor Ort und weltweit kennen lernen und Verantwortung für sich und die Mitmenschen wahrnehmen.

Grundanliegen 7. Klasse:

- Den Verstrickungen in persönliche und strukturelle Schuld und Sünde nachgehen sowie religiöse und nichtreligiöse Bewältigungsversuche aufzeigen.
- Mit der frohen Botschaft der Vergebung und Versöhnung, insbesondere im Sakrament der Versöhnung, vertraut werden.

Grundanliegen 8. Klasse:

- Den persönlichen und gesellschaftlichen Umgang mit Unheil, Leid und Tod zur Sprache bringen und mit der Botschaft von Leben, Sterben, Auferweckung und Wiederkunft Jesu in Beziehung setzen.

Ziel 4: Freiheiten und Zwänge reflektieren, sich deren Herausforderungen bewusst werden und zu ethisch begründetem Urteilen und solidarischem Handeln aus der prophetisch befreienden Kraft der christlichen Botschaft fähig werden.

Grundanliegen 5. Klasse:

- Freiheiten und Zwänge in der Lebenswelt der Jugendlichen zur Sprache bringen, damit verbundene Werte und Grundhaltungen reflektieren und die Bedeutung eines gebildeten Gewissens verstehen lernen.

Grundanliegen 6. Klasse:

- Sich mit aktuellen ethischen Fragen vor dem Hintergrund verschiedener ethischer Positionen auseinander setzen und Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten aus dem biblisch-christlichen Welt- und Menschenbild aufzeigen.

Grundanliegen 7. Klasse:

- Die Ansprüche des prophetischen Ethos und der katholischen Soziallehre an Wirtschaft, Politik und Kultur als grundlegende Herausforderung christlicher Lebensgestaltung bewusst machen.

Grundanliegen 8. Klasse:

- Vorherrschende Welt- und Lebensdeutungen reflektieren, Religion und Kritik an Religion verstehen lernen und das Sinnstiftende und Befreiende der christlichen Gottesbeziehung aufleuchten lassen.

Ziel 5: Sich mit dem Weg der Kirche als Nachfolgemeinschaft Jesu in ausgewählten Themen der Kirchengeschichte auseinander setzen, religiöse Ausdrucksformen erschließen und zu einem vertieften Sakramentenverständnis gelangen.

Grundanliegen 5. Klasse:

- Der Wirkungsgeschichte des Christuserignisses an Beispielen der Kirchen-, Kunst- und Kulturgeschichte nachgehen.
- Leben und Welt als Ort der Gotteserfahrung deuten und dadurch die Sakramentalität aller Wirklichkeit bewusst machen.

Grundanliegen 6. Klasse:

- Feste und Festkreise als gelebt und gefeierte Theologie erschließen.
- Die Entwicklung zentraler Glaubenswahrheiten in den ersten ökumenischen Konzilien kennen lernen.
- Initiationsriten kennen lernen und mit den Initiationssakramenten Taufe, Firmung und Eucharistie in Beziehung setzen.

Grundanliegen 7. Klasse:

- Sich der Vielfalt von Lebensentwürfen als Herausforderung für die persönliche Lebensgestaltung bewusst werden und dabei Zugänge zu Ehe und Weihe als Sakramente der Kirche finden.
- Die Bedeutung des Zweiten Vatikanischen Konzils für die Kirche der Gegenwart kennen lernen.

Grundanliegen 8. Klasse:

- Die Vielfalt der christlichen Kirchen kennen lernen und Möglichkeiten und Grenzen gelebter Ökumene aufzeigen.
- Das Verhältnis von Kirche und Staat in Österreich aus kirchengeschichtlicher Perspektive verstehen lernen.

Ziel 6: Die Frage nach Mensch, Welt und Kosmos stellen, sich mit Antworten aus verschiedenen Kulturen, Wissenschaften und der christlichen Schöpfungstheologie auseinander setzen und für die Schöpfung Sorge tragen.

Grundanliegen 5. Klasse:

- Erfahrungen mit der Natur zur Sprache bringen, die positiven und negativen Seiten des Fortschritts aus ökonomischer, ökologischer und sozialer Sicht beleuchten und zu einer verantworteten Haltung gelangen.
- Die Prägung unseres Lebens durch die Informations- und Kommunikationstechnologie bewusst machen und die Auswirkungen auf das alltägliche Leben kritisch hinterfragen.

Grundanliegen 6. Klasse:

- Den Blick für die Einzigartigkeit und Würde des menschlichen Lebens öffnen und diese aus der Gottebenbildlichkeit begründen.
- Sich als Frau/Mann sehen und annehmen lernen und für einen verantworteten Umgang mit Leiblichkeit und Geschlechtlichkeit sensibler werden.

Grundanliegen 7. Klasse:

- Sich mit dem Woher und Wohin von Mensch und Welt auseinander setzen und mit den Bildern des christlichen Schöpfungsglaubens und der Eschatologie vertraut werden.

Grundanliegen 8. Klasse:

- Philosophische, psychologische und soziologische Menschenbilder mit dem christlichen Menschenbild in Beziehung setzen.

9. und 10. Schulstufe

Lernziel 1: Identität als lebenslangen Prozess verstehen lernen

- Personale Identität: Wer bin ich? Wo stehe ich? Was sind meine Wurzeln?
- Moral und Gewissen
- Umgang mit Ängsten
- Zeichen des Erwachsen-Werdens: Symbole, Rituale

Lernziel 2: Leben lernen in Gemeinschaft

- Familie – Erziehung und ihr Wandel
- Freundschaft, Liebe, Sexualität
- Vorbilder und Idole; Autoritäten und Rollenübernahme
- Spiele und Feste
- Verhalten im Alltag und in der Gesellschaft (Gewalt und Gewaltlosigkeit)

Lernziel 3: Leben lernen in der Um- und Mitwelt

- Grenzen des Wachstums; nachhaltige Entwicklung
- Mein Konsum- und Umweltverhalten
- Grenzfragen des Lebens (z. B. Abtreibung, Euthanasie)
- Lebensfreude, Sehnsüchte

Lernziel 4: Weltanschauungen, Werte und Spiritualität anderer kennenlernen

- Abrahamitische Religionen: Judentum, Christentum, Islam
- Religiöse Bekenntnisgemeinschaften und religiöse (Sonder)-Gruppen
- Fundamentalismus

11. und 12. Schulstufe

Lernziel 1: Identität als lebenslangen Prozess verstehen lernen

- Wachsen durch Krisen
- Fragen nach Sinn: Wo sind meine kulturellen Wurzeln?
- Umgang mit Tabus
- Lebensentwürfe
- Mythen der Menschwerdung

Lernziel 2: Leben lernen in Gemeinschaft

- Staatsbürgerliche Rechte und Pflichten
- Pflichten des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft
- Gesellschaftsverträge (z. B. Menschenrechte, Generationenverträge) und Utopien
- Persönliche Zukunftsvisionen
- Fragen der Solidarität und Gerechtigkeit

Lernziel 3: Leben lernen in der Um- und Mitwelt

- Grenzen der Machbarkeit (z. B. Bioethik)
- Ehrfurcht vor dem Leben (z. B. Tierethik)
- Konsensfindung im Miteinander, Umgang mit Konflikten, Friedenserziehung
- Berufsethik (z. B. wirtschafts- und wissenschaftsethische Aspekte)

Lernziel 4: Weltanschauungen, Werte und Spiritualität anderer kennenlernen

- Hinduismus, Buddhismus, chinesischer Universalismus, Naturreligionen
- Religionskritik
- Esoterik
- Prinzip der Verantwortung

Anhang 5: Curriculum des fakultätsübergreifenden Universitätslehrganges „Ethik“

Dauer: 4 Semester, 48 Semesterstunden

Mindestens 18 SSt. sind in Form von prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen zu absolvieren.

Grundlagen der Ethik 14 SSt.

Geschichte der Ethik VO 4 SSt.

Grundbegriffe der Ethik VO 2 SSt. und PS oder SE 2 SSt.

Hauptprobleme der europäischen Moralphilosophie VO 2 SSt. und PS oder SE 2 SSt.

Philosophische Anthropologie VO 2 SSt

Religiöse und außereuropäische Moralsysteme 4 SSt.

Religionswissenschaftliche / Religionssoziologische Einführung:

Religionen als Systeme der Sinnggebung und Wertvermittlung VO oder SE 2 SSt.

Christliche Moralphilosophie VO oder SE 2 SSt.

Moral- und Rechtssysteme 8 SSt.

zur Wahl aus folgenden Bereichen (Lehrveranstaltungen):

Moral und Rechtssystem im Judentum

Moral und Rechtssystem des Islams

Moral und Rechtssystem des Buddhismus

Moral und Rechtssystem der chinesischen Philosophie

Afrikanische und Altamerikanische Moralkonzepte

Moralkonzepte der christlichen Konfessionen

Angewandte Ethik und Probleme der Ethik in der Gegenwart 10 SSt.

zur Wahl aus folgenden Bereichen (Lehrveranstaltungen):

Bio- und Umweltethik

Medizin- und Genethik

Wirtschaftsethik

Politische Ethik

Technik- und Risikoethik

Feministische Ethik

Globale Ethik

Rechtsethik

Menschenrechte

Sozialethik

Didaktik und Lebenswelten 6 SSt.

Didaktik des Ethikunterrichtes SE 4 SSt.

Moralpsychologie VO oder SE 2 SSt.

Fragen der Ethik in der Gesellschaft 6 SSt.

zur Wahl aus folgenden Bereichen:

Jugend und Sexualität, Geschlechterdifferenz VO oder SE 2 SSt.

Jugendkulturen und neue Medien VO oder SE 2 SSt.

Probleme der multikulturellen Gesellschaft VO oder SE 2 SSt.

Verhältnis der Generationen VO oder SE 2 SSt.

Individuum und Gemeinschaft VO oder SE 2 SSt.

Probleme der Verantwortung VO oder SE 2 SSt.

10. Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried (1999): Die Inhalte des Ethikunterrichts. In: Jäggle, Martin / Anzengruber, Grete: Ein-Fach-Ethik. Ethikunterricht in Österreich. Hintergründe – Kontroversen – Informationen. Schulheft 93. 21-33.
- Alberts, Wanda (2008): Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive. In: ZfR 16. 1-14.
- Alberts, Wanda (2012): Religionswissenschaft und Religionsunterricht. In: Stausberg, Michael (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin / Boston: de Gruyter. 299-312.
- Antes, Peter (1995): Ethiklehrerausbildung ohne Religionswissenschaft? Ein Plädoyer. In: Ethik & Unterricht 4. 43-44.
- Antes, Peter (1998): Religionswissenschaftliche Didaktik. In: Pädagogik und Theologie 4. 416-423.
- Antes, Peter (1999): Simulierung von Religion im Unterricht? In: Grözinger, Karl E. / Gladigow / Burkhard, Zinser, Hartmut (Hg.): Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER - Ethik - Werte - Normen in einer pluralistischen Gesellschaft. Berlin: Berlin Vergl. Arno Spitz. 187-195.
- Anzenbacher, Arno (2012): Einführung in die Ethik. 4., durchgesehene und aktualisierte Aufl. Ostfildern: Patmos.
- Blume, Michael (2012): Die Evolution von Religion(en). In: Ethik & Unterricht 1. 6-9.
- Bongardt, Michael (2012a): Ethikunterricht in Berlin. Vom neuen Selbstbewusstsein eines ehemaligen „Ersatzfaches“. In: Ethik & Unterricht 1. 12.
- Bongardt, Michael (2012b): Nicht nur ein Schulstreit? Der Ethikunterricht als Indiz und Herausforderung einer sich wandelnden Gesellschaft. In: Herder Korrespondenz 66 / 8. 398-403.
- Bucher, Anton (2001): Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“. Innsbruck: Tyrolia.
- Bucher, Anton (2011a): Eine unendliche Geschichte: Ethikunterricht in Österreich. In: öarr. 25-36.
- Bucher, Anton (2011b): Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus den Schulversuchen auf der Basis der offiziellen Evaluation im Auftrag des BMUKK. Impulsreferat zur Parlamentarischen Enquete „Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“. Wien. 8-10.
- Bucher, Anton (2014): Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig! Innsbruck / Wien: Tyrolia.

- Clark-Wilson, Christine (2011): Ethikunterricht in Österreich 2010. Eine Replikationsstudie zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche Ethikunterricht Anton A. Buchers (2001). Diplomarbeit. Universität Wien.
- Dommel, Christa (2008): Ich sehe was, was du nicht siehst. Chancen englisch-deutscher Bildungsforschung für die Religionswissenschaft. In: ZfR 16. 15-24
- DVRG (1996): Beteiligung der Religionswissenschaft an der Ausbildung von Ethiklehrern. Erklärung des Vorstandes der Deutschen Vereinigung für Religionsgeschichte. In: Ethik & Unterricht 4. 44-45.
- Englert, Rudolf (2013): Warum kein Religionsunterricht für alle? Der besondere Reiz des konfessionellen Modells. In: Herder Korrespondenz Spezial 2. 23-27.
- Englert, Rudolf (2014): Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotential. Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung. In: ÖRF 22. 17-23.
- Feichtinger, Christian (2014): Religionenlernen im Ethikunterricht. Ein Versuch aus der Perspektive einer angewandten Religionswissenschaft. In: ÖRF 22. 143-151.
- Figl, Johann (2003): Religionsbegriff – zum Gegenstandsbereich der Religionswissenschaft. In: Ders. (Hg.): Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen. Innsbruck: Tyrolia. 62-80.
- Fuchs, Ottmar (2003): Die theologisch-ethische Kompetenz in der Wissensgesellschaft. In: Laubach, Thomas (Hg.): Angewandte Ethik und Religion. Tübingen / Basel: A. Francke. 21-38.
- Geertz, Clifford (1987): Religion als kulturelles System. In: Ders.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch. 44-95.
- Göllner, Manfred (2002): Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich. Münster / Hamburg / London: LIT. 264-287.
- Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 10., aktualisierte Auflage. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- Habichler, Alfred (2013): Religion oder Ethik – eine schiefe Alternative. Beitrag zu einer jahrelangen Debatte. In: ÖRF 21. 31-35.
- Heidegger, Klaus (2014): Interkonfessionelle und interreligiöse Grenzüberschreitungen. Ein Religionsunterricht für alle. In: ÖRF 22. 65-73.

- Heimbrock, Hans-Günter (2014): Religion und Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft. Empirische Perspektiven, entwickelt und kommentiert aus protestantischer Perspektive. In: ÖRF 22. 35-43.
- Hock, Klaus (2008): Einführung in die Religionswissenschaft. Unveränd. Nachdr. d. 2., durchges. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hock, Klaus (2009): Umstrittene Besitzansprüche. Religionswissenschaft – Religionspädagogik – religionswissenschaftliche Fachdidaktik. In: Court, Jürgen / Klöcker, Michael (Hg.): Wege und Welter der Religionen. Forschungen und Vermittlungen. Frankfurt am Main: Lembeck.
- Hödl, Hans Gerald (2013): Im Dialog mit den Anderen. Religionswissenschaft im Feld. In: Krobath, Thomas / Lehner-Hartmann, Andrea / Polak, Regina (Hg.): Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8. 37-46.
- Jackson, Robert (2013): Religiöse Bildung im Spiegel der europäischen Politik. In: Krobath, Thomas / Lehner-Hartmann, Andrea / Polak, Regina (Hg.): Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8. 127-147.
- Jäggle, Martin / Anzengruber, Grete (1999): Ein-Fach-Ethik. Ethikunterricht in Österreich. Hintergründe – Kontroversen – Informationen. Schulheft 93.
- Jäggle, Martin (1999): Anstatt eines Vorwortes. In: Ders. / Anzengruber, Grete: Ein-Fach-Ethik. Ethikunterricht in Österreich. Hintergründe – Kontroversen – Informationen. Schulheft 93. 5-8.
- Jäggle, Martin (2009): Pluralitätsfähiger Umgang mit den Anforderungen an den Religionsunterricht. In: ÖRF. 54-57.
- Jäggle, Martin (2010): Wer braucht heute noch einen konfessionellen Religionsunterricht? In: Mitteilungen. Zeitschrift der Religionslehrerinnen und -lehrer der Erzdiözese Salzburg. Heft 2. 3-4.
- Jäggle, Martin / Klutz, Philipp (2013): Religiöse Bildung an Schulen in Österreich. In: Jäggle, Martin / Rothgangel, Martin / Schlag, Thoma (Hg.): Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft Band 5,1). Göttingen: V&R unipress / Vienna University Press. 69-93.
- Jisa, Werner (2011): Religions- und Ethikunterricht in der pluralistischen Gesellschaft – Neue Formen des Religionsunterrichts und ihre religionsrechtliche Einordnung. In öarr. 37-42.

- Kalloch, Christina / Leimgruber, Stephan / Schwab, Ulrich (2009): Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive. Freiburg: Herder.
- Katzinger, Gerlinde (2010): Der Religionsunterricht an österreichischen Schulen. Rechtliche Rahmenbedingungen. In: ÖRF 18. 53-57.
- Klutz, Philipp (2014): „Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät“. Was Schulfallstudien an der Sekundarstufe II in der Großstadt Wien der Religionspädagogik zu denken gibt. In: ÖRF 22. 115-124.
- Knoepffler, Nikolaus (2010): Angewandte Ethik. Ein systematischer Leitfaden. Köln / Weimer / Wien: Böhlau.
- Koller, Hans-Christoph (2004/2010): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Körber, Sigurd (1998): Didaktik der Religionswissenschaft. In: HrwG 1. 195-215.
- Laack, Isabel (2014): Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums: Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse. In: ZfR 22/2. 375-401.
- Langer, Wolfgang (1999): Ethikunterricht oder Wahlpflichtfach Religion – oder keines von beiden? In: Jäggle, Martin / Anzengruber, Grete (1999). 34-44.
- Langer, Wolfgang (2010): Religionsunterricht in den religiösen Herausforderungen der Zeit. In: ÖRF 17. 48-51.
- Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: university press.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2014): Religionsunterricht neu denken? Gesellschaftliche, demografische und inhaltliche Herausforderungen an einen (katholischen) Religionsunterricht der Zukunft. In: ÖRF 22. 103-113.
- Liessmann, Konrad Paul (2011): Ethikunterricht im Spannungsfeld zwischen Religionsersatz und säkularer Moral. Impulsreferat zur Parlamentarischen Enquete „Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“. Wien. 10-13.
- Nipkow, Karl Ernst (2003): Religion im Ethikunterricht. Schulpädagogische, bildungstheoretische und methodologisch-wissenschaftstheoretische Überlegungen. In: Edition Ethik Kontrovers 11. 15-24.
- Orth, Stefan (2009): „Reli“ oder Ethik? In: Herder Korrespondenz 63 / 2. 55-57.

- Österreichisches Religionspädagogisches Forum (2009): Positionspapier des ÖRF zum konfessionellen Religionsunterricht. In: ÖRF 20. 62.
- Pauer-Studer, Herlinde (2010): Einleitung. In: Dies.: Einführung in die Ethik. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Wien: Facultas.
- Pieper, Annemarie (2007): Einführung in die Ethik. 6., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Tübingen / Basel: A. Francke.
- Porzelt, Burkard (2013): Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik. 2., durchges. Auflage. Bad Heilbronn: Julius Kinkhardt.
- Reiss, Wolfram (2012): Anwendungsorientierte Religionswissenschaft – statt eines Vorwortes. In: Schönberger, Thomas: Der Islam im öffentlichen Bewusstsein. Ein empirisches Lagebild aus einer Kleinstadt in Österreich. Marburg: Tectum. 5-22.
- Scharer, Matthias (2010): Religionsunterricht versus Ethikunterricht. Zum Mehrwert des konfessionellen und von Religionen verantworteten Religionsunterrichts. In: Mitteilungen. Zeitschrift der Religionslehrerinnen und -lehrer der Erzdiözese Salzburg. Heft 3. 4-5.
- Schelander, Robert (2009): Religionsunterricht mit vielen Gesichtern. Zur Situation des Religionsunterrichts in Europa. In: ÖRF 17. 6-9.
- Schinkele, Brigitte (2011): Religions- und Ethikunterricht in der pluralistischen Gesellschaft – Überlegungen aus religionsrechtlicher Sicht. In: öarr.
- Schmidt, Heinz (1998): Religion im Ethikunterricht. Ein ethikdidaktischer Überblick. In: Ethik und Unterricht 4. 18-23.
- Schweitzer, Friedrich (2012): Religionsunterricht in europäischen Schulen im Vergleich – Herausforderungen für international-vergleichende Forschung. In: Jäggle, Martin / Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas (Hg.): Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa. Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft Band 5,1. Göttingen: V&R unipress. 13-40.
- Schweitzer, Friedrich (2014): Religion in pluraler Gesellschaft – religionspädagogisch betrachtet. In: ÖRF 22. 45-53.
- Smart, Ninian (1998): The nature of a religion. In: Ders.: The World's Religions. 2. Auflage. Cambridge: University Press. 11-22.
- Stausberg, Michael (2012a): Religionswissenschaft: Profil eines Universitätsfachs im deutschsprachigen Raum. In: Ders. (Hg.) : Religionswissenschaft. Berlin / Boston: de Gruyter. 1-30.

Stausberg, Michael (2012b): Religion: Begriff, Definitionen, Theorien. In: Ders. (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin / Boston: de Gruyter. 33-47.

Waardenburg, Jacques (1986): Religionen und Religion. Systematische Einführung in die Religionswissenschaft. Berlin / New York: de Gruyter.

Weirer, Wolfgang (2012a): Zwischen den Stühlen? Konfessioneller Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Kirchen. In: öarr. 31-46.

Weirer, Wolfgang (2012b): Ziel: Pluralitätsfähigkeit. Herausforderungen universitärer ReligionslehrerInnenbildung in Österreich. In: journal für lehrerInnenbildung 4. 25-28.

Weirer, Wolfgang (2013): Breite Akzeptanz und neue Herausforderungen. Religionsunterricht in Österreich. In: Herder Korrespondenz Spezial 2. 44-48.

Weiß, Wolfram (2006): Interkulturalität / Interreligiosität. In: Lachmann, R. / Adam, G. / Rothgangel, M. (Hg.): Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 216–232.

Zinser, Hartmut (2010): Grundfragen der Religionswissenschaft. Paderborn: Schöningh.

Zulehner, Paul (2011): Religion und Ethik in der Schule einer pluralistischen Gesellschaft. Impulsreferat zur Parlamentarischen Enquete „Werteeziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“. Wien.

Internetquellen:

BMUKK (2012): Bericht der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur Dr. Claudia Schmied gemäß EntschlieÙung des Nationalrates vom 19.01.2012 betreffend Ethik-Unterricht:
http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00357/imfname_271036.pdf
(Abrufdatum: 15.11.2014)

Bundesgesetz über die Rechtspersönlichkeit von religiösen Bekenntnisgemeinschaften:
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010098> (Abrufdatum: 11.11.2014)

Bundes-Verfassungsgesetz:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10000138/B-VG%2c%20Fassung%20vom%2011.11.2014.pdf> (Abrufdatum: 11.11.2014)

Curriculum des fakultätsübergreifenden Universitätslehrganges „Ethik“ an der Universität Wien:
http://www.postgraduatecenter.at/fileadmin/user_upload/ref_weiter/Curricula/Curriculum_Ethik.pdf (Abrufdatum: 22.11.2014)

Curriculum für das Bachelorstudium Religionspädagogik:

http://www.univie.ac.at/mtbl02/2012_2013/2012_2013_196.pdf (Abrufdatum: 26.11.2014)

Curriculum für das Masterstudium Katholische Religionspädagogik:

http://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Master/MA_KatholischeReligionspaedagogik_Juni2011.pdf (Abrufdatum: 20.12.2014)

Durchführungserlass zum Religionsunterricht:

https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2007_05.html (Abrufdatum: 11.11.2014)

Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften in Österreich:

<https://www.bka.gv.at/site/4735/default.aspx#a1> (Abrufdatum: 11.11.2014)

Lehrplan Ethikunterricht AHS und BHS - Salzburg:

<http://schule.salzburg.at/faecher/ethik/Ethiklehrplan.pdf> (Abrufdatum: 20.11.2014)

Lehrplan Katholischer Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender Höher Schulen:

http://www.schulamt.at/attachments/article/130/lp_ahs-os.pdf (Abrufdatum: 22.11.2014)

Lehrplan Katholischer Religionsunterricht Oberstufe AHS; semestrierte, mit Kompetenzen versehene Fassung

<http://www.schulamt.at/attachments/article/130/Allemeinbildende%20Höhere%20Schulen%20Oberstufe,%20%206.-9.Klasse,%20semestrierte%20mit%20K~.pdf> (Abrufdatum: 28.12.2014)

Modulüberblick zum Curriculum für das Masterstudium Angewandte Ethik an der Karl-Franzens-Universität Graz:

http://static.uni-graz.at/fileadmin/Studien/angewandte-ethik/Curriculum_Angewandte_Ethik_Modulueberblick.pdf (Abrufdatum: 21.11.2014)

Parlamentarische Enquete des Nationalrates zum Thema „Werterziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“ vom 4. Mai 2011 (Stenographisches Protokoll):

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/VER/VER_00006/fname_219130.pdf (Abrufdatum: 15.11.2014)

Religionsunterrichtsgesetz:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009217/Religionsunterrichtsgesetz%2c%20Fassung%20vom%2011.11.2014.pdf> (Abrufdatum: 11.11.2014)

Schulorganisationsgesetz:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%2c%20Fassung%20vom%2011.11.2014.pdf> (Abrufdatum: 11.11.2014)

Schreiner, Peter (2004): Religionsunterricht in Europa. Wie bleibt er zukunftsfähig?
http://www.cimuenster.de/pdfs/themen/Europa_RU-Zukunftsfaehig.pdf (Abrufdatum: 13.11.2014)

Staatlich eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften in Österreich:
<https://www.bka.gv.at/site/3405/default.aspx> (Abrufdatum: 11.11.2014)

Statistik Austria – Bevölkerung nach dem Religionsbekenntnis und Bundesländern 1951 bis 2001:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022885.html (Abrufdatum: 13.11.2014)

Universität Wien 2015 Entwicklungsplan:

http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/Entwicklungsplan_interaktiv.pdf (Abrufdatum: 26.11.2014)

11. Abstract

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird der Frage nach dem religiösen und ethischen Bildungsauftrag von Schule in einer pluralistischen, multireligiösen sowie säkularen Gesellschaft aus einer religionswissenschaftlichen Perspektive nachgegangen. Diesbezüglich werden die in Österreich ab der Sekundarstufe II vorzufindenden Modelle bezüglich religiöser und ethischer Bildung, nämlich der konfessionelle Religionsunterricht sowie der Schulversuch Ethik in ihrer geschichtlichen Entwicklung dargestellt und hinsichtlich der Inhalte und Aufgaben miteinander verglichen. Die oftmals kontroversen Diskussionen, die sich bezüglich dieser Unterrichtsfächer entwickelt haben, werden im Anschluss daran dargestellt und die unterschiedlichen Positionen verdeutlicht. Nach einem Blick auf die Situation in Europa und den dort anzutreffenden Konzeptionen bezüglich religiöser und ethischer Bildung wird auf die Ausbildung der Lehrpersonen sowohl für den konfessionellen Religionsunterricht als auch für den Schulversuch Ethik eingegangen, sowie die Behandlung von anderen Religionen im Rahmen der Ausbildung der Lehrkräfte und hinsichtlich der Lehrpläne dargestellt und verglichen. Da festzustellen ist, dass auch im Ethikunterricht ein beträchtlicher inhaltlicher Schwerpunkt auf unterschiedliche Religionen und religiöse Traditionen gelegt wird, wird der im Anschluss daran Vorschlag formuliert, ein Unterrichtsfach mit der Bezeichnung „Religionskunde und Ethik“ zu etablieren, als alternativen Pflichtgegenstand zum konfessionellen Religionsunterricht. Das Bachelorstudium Religionspädagogik mit der Spezialisierung „Pädagogik der Religionen“ bietet diesbezüglich eine mögliche und grundlegende Ausbildung. Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung eines derartigen Unterrichtsfaches ist die Religionswissenschaft als Disziplin angefragt, die hier einen bedeutenden Beitrag leisten könnte. Bezugnehmend auf die Arbeiten von Wanda Alberts werden Überlegungen zu einer Beteiligung der anwendungsorientierten Religionswissenschaft sowie zum Desiderat einer religionswissenschaftlichen Didaktik formuliert und Ausblicke auf mögliche weitere Entwicklungen hinsichtlich religiöser und ethischer Bildung an Österreichs Schulen getätigt.

12. Lebenslauf

Geburtsdatum: 5. Juli 1981

Geburtsort: Saalfelden am Steinernen Meer

Schulische Ausbildung:

1987 – 1991 Volksschule Lenzing / Saalfelden

1991 – 1996 Hauptschule Saalfelden Bahnhof

1996 – 2000 Tourismusschulen am Wilden Kaiser / St. Johann in Tirol

Universitäre Ausbildung:

2006 – 2015 Individuelles Diplomstudium Religionswissenschaft an der
Universität Wien