



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Interreligiöser Dialog und Demokratievermittlung
an Schulen“

verfasst von / submitted by

Lena Hannah Maria Weithaler

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium, UF Deutsch, UF Geschichte

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	7
1.1	Zielsetzungen und Fragestellungen	9
1.2	Methodik	11
2	Religion und das österreichische Bildungswesen	13
2.1	Religion versus Religiosität	18
2.2	Arten von Religionsunterricht in Österreich	21
2.2.1	Katholischer Religionsunterricht	22
2.2.2	Evangelischer Religionsunterricht	23
2.2.3	Islamischer Religionsunterricht	25
2.2.4	Andere Arten des Religionsunterrichts	27
2.3	Interreligiosität und religiöser Dialog	29
3	Politische Bildung und Demokratievermittlung	34
3.1	Demokratische Bewusstseinsbildung	36
3.2	Politische Bildung in Österreich	38
3.2.1	Politische Bildung als eigenständiges Unterrichtsfach	39
3.2.2	Politische Bildung als Unterrichtsprinzip	41
3.2.2.1	Politische Bildung als Teil des Geschichtsunterrichts	43
3.2.2.2	Politische Bildung im christlichen Religionsunterrichts	45
3.2.3	Die religiöse Komponente politischer Bildung	48
4	Interkultureller Dialog	52
4.1	Das Weißbuch zum interkulturellen Dialog	53
4.1.1	Die religiöse Dimension des Weißbuchs	58
4.2	Der interreligiöse Dialog in Österreich	59
4.3	Die Bedeutung für österreichische Schulen	63
5	Interreligiosität als Zukunftsmodell?	67
5.1	Europäischer Trend	69
5.2	Ethikunterricht – Ein annehmbarer Ersatz?	74
6	Resümee	78
7	Bibliographie	82
7.1	Quellen	82
7.2	Internetquellen	82
7.3	Sekundärliteratur	85
8	Tabellenverzeichnis	90
9	Anhang	91
9.1	Abstract	91

Danksagung

Allen voran möchte ich meinen Eltern Helmut und Bettina danken, nicht nur für die finanzielle, sondern auch für die emotionale Unterstützung während der Studienjahre und vor allem für die Jahre davor, meine Kindheitsjahre. Sie wurden von ihnen mit Kultur, Sport, Literatur aber primär mit viel Warmherzigkeit, Geduld und Humor gefüllt. Dankeschön!

Ebenso gilt ein großes Dankeschön an meine Schwester Jana und viele Freund*innen, welche mir mit Interesse und Hilfsbereitschaft zur Seite standen, immer ein offenes Ohr für mich hatten und mich immer wieder motivierten. Sie haben maßgeblich zu dieser Diplomarbeit beigetragen.

An dieser Stelle möchte ich natürlich auch Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker danken. Ohne sein Einverständnis mich mit dieser Thematik auseinandersetzen zu dürfen und ohne sein konstruktives Feedback wäre das Schreiben dieser Diplomarbeit nicht möglich gewesen. Vielen Dank!

1. Einleitung

Ende des 18. Jahrhunderts hat man damit abgeschlossen Erziehung (*educatio*) und Unterricht (*institutio*) voneinander zu trennen und folglich beschlossen alle Erziehungsleistungen an Schulen würden in Form des Unterrichtens stattfinden. Das System der Schulklassen an Schulen bringt verschiedene Formen der Interaktion unweigerlich in das Schulleben mit ein¹, da eine gewisse Anzahl an heterogenen Schülerinnen und Schülern in Form einer Schulklasse zusammengeschlossen werden. Abgesehen davon, dass der Sportunterricht in geschlechtshomogene Gruppen eingeteilt ist, bildet der konfessionelle Religionsunterricht hier eine Ausnahme, da er die Lernenden in konfessionshomogene Gruppen unterteilt.

In Österreich ist der konfessionelle Religionsunterricht ein Pflichtfach an öffentlichen Schulen. Dies ist laut § 1 Abs 1 Religionsunterrichtsgesetz klar deklariert. Die Rechtsstellung der katholischen Kirche hat sich in Österreich über die Jahrhunderte und über mehrere Konkordate hinweg zu einer Sonderstellung entwickelt. Dies erscheint insofern verwunderlich, als in der heutigen westliche Gesellschaft von einer Gesellschaft gesprochen wird, welche in säkularisierten Staatsgebilden lebt. Dies sind jene Staaten, welche sich während der Zeit der Aufklärung von der Kirche lossagten und eine klare Trennung zwischen Kirche und Staat forderten. Doch verschwanden die Religionen keineswegs, vielmehr zogen sich viele Mitglieder in die private Religiosität zurück, was Luckmann als „unsichtbare Religion“² bezeichnete. Jürgen Habermas ging sogar so weit, von einer postsäkularen Gesellschaft³ zu sprechen. Nun ist es nicht nur so, dass die katholische Kirche als ein Völkerrechtssubjekt auftreten kann, was sie mehrmals tat, als sie über die Geschichte hinweg mehrere Konkordate vereinbarte, sondern trat sie auch immer wieder als politische Instanz auf, welche sich klar zu österreichischen Gesetzen positionierte (Stichwort Abtreibung). Auch die Päpste taten in Sachen Weltpolitik des Öfteren ihre Meinung kund. Religionen sind außerdem immer wieder Bestandteil politischer weltweiter Diskussionen, sowie in den USA, in Europa und somit auch in Österreich. Vor allem der Islam wurde in den letzten Wahlkämpfen zum politischen Diskurs. Dies wiederum hatte zur Folge, dass auch das Christentum von verschiedenen Parteien politisch instrumentalisiert wurde.

¹ Vgl. Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft (Frankfurt am Main 2002), 102.

² Vgl. Thomas Luckmann, Die unsichtbare Religion (Frankfurt 2010).

³ Vgl. Jürgen Habermas, Joseph Ratzinger, Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion (Freiburg im Breisgau 2011) 33. Zit. nach: Klaus Eder, Europäische Säkularisierung. Ein Sonderweg in die postsäkulare Gesellschaft? In: Berliner Journal für Soziologie Bd. 12, H. 3 (Berlin 2002) 331-343.

Die katholische Kirche muss sich in Österreich und im Rest der westlichen Welt veränderten Realitäten stellen. Multikulturalität, Multireligiosität und Multilingualität sind zutreffende Begriffe für jede westliche Gesellschaft. Eine moderne Gesellschaft ist somit weit von Homogenität entfernt.⁴ Auch die in Österreich lebenden Menschen bilden eine heterogene Gemeinschaft, in welcher der interkulturelle und interreligiöse Dialog einen essentiellen Bestandteil des Zusammenlebens bilden. Des Weiteren sieht vor allem die katholische Kirche einem weiteren Problem entgegen, nämlich den vermehrten Kirchenaustritten. Einer Befragung⁵ zufolge gaben Proband*innen folgende Gründe für ihren Austritt an, den Kirchenbeitrag, mangelndes Interesse an der Institution Kirche, Missbrauchsfälle innerhalb der Kirche, sowie die Rolle der Frau in der Kirche. Die Religiosität hängt aber offensichtlich nicht davon ab, ergab doch die Studie, dass ca. drei Viertel der österreichischen Bevölkerung an Gott glaube. Trotzdem hat die Kirche eine besondere Stellung im österreichischen Rechtssystem inne. Dies liegt an den diversen Konkordaten, welche zwischen Österreich und dem Heiligen Stuhl verabschiedet wurden. Vor allem im Schulwesen und im Eherecht wurden der katholischen Kirche Privilegien erteilt. Durch diese Sonderstellung der Kirche, die vermehrte Thematisierung des Islams in der Öffentlichkeit und die nur vermeintlich vorgenommene Säkularisierung, welche seitens der Politik jedoch immer noch proklamiert wird, kann nur schwer zu dementieren sein, dass Religion ein Teilsystem⁶ dieser Weltgesellschaft⁷ ist und damit auch der österreichischen Gesellschaft. Aus diesem Grund ist es auch nicht sinnvoll sie aus der öffentlichen Schule wegzudenken.

Ein weiteres Teilsystem der Gesellschaft, laut Niklas Luhmann, ist die Politik.⁸ Auch sie ist ein fester Bestandteil des österreichischen Bildungswesens, wenngleich auch noch nicht so lange als selbstständiges Unterrichtsfach. Sie fungiert in ihrer Rolle als Unterrichtsfach Politische Bildung, sowie als festgeschriebenes Unterrichtsprinzip, alle Schülerinnen und Schüler zu demokratisch-verantwortlich handelnde Stützen unserer Gesellschaft zu erziehen.⁹

„Politische Bildung ist Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten: Der Schüler soll die Fähigkeit zum Erkennen von politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhän-

⁴ Vgl. Ulrich *Krainz*, Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld (Wiesbaden 2014), 56.

⁵ Vgl. Hans *Köchler*, Das Verhältnis von Religion und Politik in Österreich und Europa. Unterrichtsbeispiele ab der 7. Schulstufe. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Gertraud *Diendorfer* (Hg.), Religion und Politik (Innsbruck/Wien/Bozen 2013), 5-17.

⁶ Vgl. Hartmann *Tyrell*, Interaktion, Organisation, Gesellschaft. Niklas Luhmann und die Soziologie der Nachkriegszeit. In: Soziale Systeme Bd. 20, H. 2 (2016), 340.

⁷ Vgl. *Tyrell*, Interaktion, Organisation, Gesellschaft, 360.

⁸ Vgl. Niklas *Luhmann*, Die Politik der Gesellschaft (Frankfurt am Main 2005).

⁹ Bundesministerium für Kunst und Kultur, Grundsatzterlass Politische Bildung in den Schulen. Wiederverlautbarung 1994, online unter: <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule.html>> [15.11.2019].

gen und zu kritischem Urteil gewinnen. Die Einsicht in die einzelnen Faktoren gesellschaftspolitischer Entscheidungsfindung [...] soll die Grundlage zu einer eigenen Meinungsbildung sein, um die persönliche Aufgabe bei der Gestaltung unserer Gesellschaft wahrnehmen zu können.“¹⁰

Politische Bildung, ob als eigenständiges Unterrichtsfach oder auch als Unterrichtsprinzip, setzt sich zum Ziel die Lernenden auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Nun gibt es jedoch nicht nur politische, kulturelle und wirtschaftliche Aspekte in unserer Gesellschaft. Es gibt noch weit mehr Teilsysteme, kleinere wie auch größere, eines davon ist die Religion bzw. verschiedene Religionen die in Österreich koexistieren. Österreichweit gibt es derzeit 17 gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften.¹¹ Ein wichtiger Aspekt im Grundsatzerlass „Politische Bildung in den Schulen“ von 1994 lautet:

„Erzieherischer Grundsatz muß es sein, daß bei Stellungnahmen und Wertungen stets auch abweichende Meinungen aufgezeigt werden im Hinblick darauf, daß in der Demokratie auch verschiedene Wertvorstellungen und Meinungen nebeneinander bestehen können, sofern sie den für unsere Gesellschaft gültigen Grundwerten verpflichtet sind bzw. diese nicht verletzen.“¹²

Um politische Mündigkeit zu erreichen und in demokratischem Sinn handeln zu können, ist die Auseinandersetzung mit Religionen und Religiosität, genauso wie mit der Beziehung von religiösen und politischen Ereignissen, Konflikten und Entscheidungen, unumgänglich.¹³ Dieser Thematik also, wird sich diese Diplomarbeit widmen, der Dialog zwischen den Religionen und über die Religion im Schulwesen und die Interaktion zwischen den Teilsystemen Politik und Religion in der Schule in Hinsicht auf die Förderung des Demokratieverständnisses der in Österreich lebenden Schülerinnen und Schüler.

1.1 Zielsetzungen und Fragestellungen

- a) Ziel dieser Diplomarbeit ist es zunächst dem konfessionsgebundenen Religionsunterricht und seiner Geschichte, sowie der Rechtsstellung der Kirche in Österreich nachzugehen. Aspekte wie kirchenentbundene Religiosität und die politische Seite der Religionen sollen

¹⁰ Ebd., 2.

¹¹ Vgl. Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften in Österreich, online unter: <<https://www.bundestkanzleramt.gv.at/kirchen-und-religionsgemeinschaften#Rechtsgrundlagen>> [08.04.2018].

¹² Bundesministerium für Kunst und Kultur, Grundsatzerlass Politische Bildung in den Schulen. Wiederverlautbarung 1994, online unter: <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule.html>> [15.11.2019].

¹³ Vgl. Siegfried Frech, Ingo Juchler, Einleitung. Politik und Religion – eine vernachlässigte Frage der Politikdidaktik. In: Siegfried Frech, Ingo Juchler (Hg.), Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion (Schwalbach 2009), 19.

thematisiert werden um folgende Frage beantworten zu können: Wenn man Gesichtspunkte wie die zunehmende politische Inszenierung von diversen Religionen in der westlichen Welt betrachtet, das Wachstum einer multireligiösen Gesellschaft, die wachsende Anzahl an Atheist*innen und Agnostiker*innen, sowie der Rückgang der kirchlich gebundenen Religiosität - wäre nicht ein Austausch zwischen den Religionsgruppen und zwischen den Religionsangehörigen und den Nichtgläubigen auch in der Schule von Vorteil für ein friedliches Miteinander? Und wenn dies zutreffen würde, welche Vorteile würden daraus entstehen? Diese Diplomarbeit geht der These nach, dass ein interreligiöser Unterricht gewinnbringender für Schüler*innen wäre, als der derzeitige konfessionsgebundene Religionsunterricht.

- b) Die in Österreich vorherrschenden Bildungsziele sind im Bundes-Verfassungsgesetz genau vorgeschrieben. Grundwerte wie Demokratie, Humanität und Solidarität, sowie Gerechtigkeit werden als Eckpfeiler der Bildung genannt. So sollen Schülerinnen und Schüler öffentlicher Schulen

„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“¹⁴

und „an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen.“¹⁵ So soll daher nicht nur auf die Demokratievermittlung und das dazu gehörige Unterrichtsprinzip der politischen Bildung näher eingegangen werden, sondern auch auf den Beitrag des Religionsunterrichts zu den oben genannten Bildungszielen. Wird dort doch ausdrücklich verlangt den Lernenden Toleranz gegenüber anderen, sowie die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft zu vermitteln.

- c) Die Idee eines interreligiösen Unterrichts, einer Religions- oder Religionenkunde oder eines bekenntnisfreien Religionsunterricht ist ein weiterer Teil dieser Diplomarbeit. Im Jahr 2008 gab der Europäische Rat ein Weißbuch zum interkulturellen Dialog¹⁶ heraus,

¹⁴ Bundes-Verfassungsgesetz Art 14 Abs 5a, online unter:
<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>>
[16.11.2019]

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Council of Europe (Hg.), Weißbuch zum interkulturellen Dialog. Gleichberechtigt in Würde zusammenleben (Juni 2008).

welcher auch den Dialog der Religionen in der Europäischen Union unter anderem zum Thema hat. Es stellt sich hier die Frage, inwiefern vor allem die religiöse Komponente dieses Weißbuchs Anklang in Österreich gefunden hat und ob in der Schule Aspekte davon wiederzufinden sind.

- d) In einem letzten Kapitel wird der Blick in die Zukunft gerichtet. Ein Blick auf die Verhältnisse des konfessionsgebundenen Religionsunterrichts in anderen EU-Mitgliedsstaaten soll zeigen ob es einen europäischen Trend gibt und ob Österreich ihm folgt oder nicht. Des Weiteren soll auch der Ethikunterricht in dieser Diplomarbeit nicht außen vorgelassen werden, ist doch die Themenverwandtschaft eine recht enge. Dies zeichnet sich unter anderem in einem Interview mit dem derzeitigen Bildungsminister Dr. Heinz Fassmann¹⁷ ab, welcher in einer pluralistischen und multireligiösen Gesellschaft für einen Unterricht, welcher ein gemeinsames Zusammenleben lehrt, plädiert.

1.2 Methodik

Da sich diese Diplomarbeit mit verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft, sowie mit der Gesellschaft an sich befasst, ist es nötig einen differenzierten Gesellschaftsbegriff heranzuziehen. Dafür bietet sich der funktional differenzierte Gesellschaftsbegriff von Niklas Luhmann an. Luhmann steht für eine Teilsystemtheorie nach Funktionsbereichen, mehr noch für eine Theorie der Ebenendifferenzierung.¹⁸ Vor allem die funktionsspezifischen Teilsysteme Religion, Politik und das Erziehungssystem der Gesellschaft sind von Interesse für diese Arbeit. Doch ist es nicht nur die Einteilung des Gesellschaftssystems in Subsysteme, auch die Ebenenunterscheidung in Interaktion, Organisation und Gesellschaft interessiert hier, da der Dialog, welcher sich wie einer roter Faden durch die gesamte Arbeit zieht, genau dies ist, nämlich Interaktion. Luhmann ordnet die drei Sozialsysteme hierarchisch an. Die Einteilung in Mikro- und Makrosystem von Individuum und Gesellschaft wurde ersetzt und so löst die Interaktion das handelnde Individuum als kleinstmögliches Sozialsystem ab.¹⁹ Betrachtet man die Hierar-

¹⁷ Vgl. Heinz Fassmann, Ethikunterricht kommt (Puls 24 5.3.2019), online unter: <<https://www.puls4.com/Puls24/videos/Beitraege/Innenpolitik/Ethikunterricht-kommt-Bildungsminister-Heinz-Fassmann-im-Interview>> [17.11.2019].

¹⁸ Vgl. Niklas Luhmann, Ebenen der Systembildung. Ebenendifferenzierung. In: Niklas Luhmann, Ernst Lukas, Veronika Tacke, Schriften zur Organisation 2. Theorie organisierter Sozialsysteme (Wiesbaden 2019), 59-118.

¹⁹ Vgl. Tyrell, Interaktion, Organisation, Gesellschaft, 345.

chie, so findet sich die Gesellschaft als umfassendes Sozialsystem ganz oben wieder, darunter die Organisation, welche jedoch noch über der Interaktion steht²⁰. Luhmann nennt die Interaktion auch, im Gegensatz zur Gesellschaft, als „Sozialsystem par excellence“.²¹ Die Organisation aus dieser Begriffstrias zu erwähnen ist dahingehend wichtig, da Schule genau eine solche Organisation ist. Als für diese Arbeit relevantes fiktives Beispiel könnte man nun so formulieren, dass bei einem Dialog im Religionsunterricht zwischen Schüler*innen über Religion eine Interaktion stattfindet. Der Unterricht ist wiederum eine Teilorganisation der Organisation Schule und ist sowohl dem Teilfunktionssystem Erziehung, sowie dem Subsystem Religion zuzuordnen.²²

Die Beantwortung der oben genannten Forschungsfragen soll durch eine Untersuchung der Lehrpläne im Bereich Religionsunterricht und politischer Bildung erfolgen, sowie anhand verschiedener Gesetzestexte und Grundsatzерlässe erfolgen. Einzubeziehen ist hier vor allem auch die Sekundärliteratur zu diesem Thema. Besonders hervorzuheben sind hier folgende Werke, Alfred Rinnerthalers „Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts“²³, Ulrich Krainz’ „Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld“²⁴, sowie Ulrich Becks „Der eigene Gott. Von der Friedensfähigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen“.²⁵ Des Weiteren werden die Religionsunterrichte anderer europäischer Länder in den Fokus genommen. Ein wichtiges Werk für diese Diplomarbeit ist unter anderem auch das Weißbuch für den interkulturellen Dialog des Europarats, sowie Gesetzestexte, Lehrpläne und Untersuchungen zum Thema Ethikunterricht in Österreich.

²⁰ Vgl. ebd., 358.

²¹ Niklas Luhmann, Ebenen der Systembildung, 64.

²² Vgl. Niklas Luhmann, Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Luhmann, Lukas, Tacke, Schriften zur Organisation 2, 24f.

²³ Alfred Rinnerthaler (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Bd. 8 (Frankfurt 2004).

²⁴ Ulrich Krainz, Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld (Wiesbaden 2014).

²⁵ Ulrich Beck, Der eigene Gott. Von der Friedensfähigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen (Frankfurt 2008).

2. Religion und das österreichische Bildungswesen

Die Französische Revolution war eines jener Ereignisse, welches sowohl die Geschichte der Kirche, als auch die Geschichte des Staatswesens vieler europäischer Länder tiefgehend veränderte. Mit ihr kam auch der Begriff der Säkularisation, welcher zunächst die Übernahme vieler Rechte und Privilegien der Kirche durch die modernen Nationalstaaten bezeichnete. Hingegen assoziiert man heute den Begriff als Zurückdrängung der Macht der Kirche, wie auch einen sozialen Wandel hin zu einer Lebensweise, welche nicht von religiösen Maximen abhängig ist, was von Hubert Knoblauch als innere Säkularisierung²⁶ bezeichnet wird. Im 19. und 20. Jahrhundert galt die These, der Abstieg der Macht der Religion wäre unbestreitbar.²⁷ Doch weiß man heute, dass es keineswegs einen Untergang der Religionen gab. Einige Forscher*innen gingen so weit zuzusagen, der Begriff der Säkularisierung wäre unbrauchbar, doch Niklas Luhmann sieht in dem Begriff durchaus noch einen Wert, er müsse nur aus einem anderen Blickwinkel betrachtet werden. So meint Luhmann, Säkularisierung wäre ein Beobachtungsbegriff. Dies bedeutet wer den Begriff benutzt, folgt nicht der These Religion habe in der heutigen Gesellschaft keinen Stellenwert, sondern wird zu der Frage, wie die Religion auf die Grundlagen einer säkularisierten Gesellschaft reagiert, geführt.²⁸ Religionssoziologen sprechen heute eher von einer Entkirchlichung oder De-Institutionalisierung.²⁹

Im Zuge der Aufklärung wurden Veränderungen im Bildungswesen vorgenommen. Vor allem die Vorstellung, der aufgeklärte und moderne Mensch sei für sein Handeln selbst verantwortlich und mündig, ohne von einer höheren Macht geleitet zu werden, drang in die Köpfe der Menschen ein.³⁰

Die wohl berühmteste Aussage über die Aufklärung und den daraus resultierenden mündigen Menschen, stammt von Immanuel Kant:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“³¹

²⁶ Vgl. Hubert Knoblauch, *Religionssoziologie* (Berlin 1999), 24.

²⁷ Vgl. Niklas Luhmann, *Die Religion der Gesellschaft* (Frankfurt am Main 2000), 278.

²⁸ Vgl. ebd., 282-285.

²⁹ Vgl. ebd., 279.

³⁰ Vgl. Krainz, *Religion und Demokratie in der Schule*, 17f.

³¹ Immanuel Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Zit. nach: Krainz, *Religion und Demokratie in der Schule*, 18.

So meint Kant mit der Aussage, dass mündig nur der Mensch ist, der seinen Verstand benützt ohne von jemandem beeinflusst zu werden und die Leitung seines Lebens selbst in die Hand nimmt. Doch war die Aufklärung nicht lediglich von Religionsabneigung geprägt, selbst Kritiker sprachen der Religion und der Kirche auch gute Aspekte zu. Voltaire meinte, „gäbe es Gott nicht, wir müssten ihn erfinden“³², da er der Ansicht war, die Religion helfe die weltliche Herrschaft aufrecht zu erhalten. Durch die allgemeine Religionskritik der Aufklärung wurde die Religion vom öffentlichen Bereich zunehmend in die Privatheit der Menschen zurückgedrängt. Der persönliche, private, religiöse Glaube rückte an die Stelle, wo noch vor der Aufklärung die Religion bzw. die Kirche stand.³³

Auch die Menschenrechte erfuhren einen Aufschwung in ihrer Forderung in der Zeit der Aufklärung. Ein wichtiges Produkt dieser Zeit waren die Menschenrechte, welche nicht in der Kirche oder im christlichen Glauben entstanden sind, sondern ein Erzeugnis der Forderung nach einer Gleichstellung vor dem Recht war.³⁴ 1948 wurde die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verabschiedet, welche den Bürgerinnen und Bürgern der unterzeichnenden Staaten unter vielen Rechten, auch das Recht auf Religionsfreiheit versicherte.³⁵ Obwohl die Geschichte einiger Religionen mit derer Österreichs eng verwoben ist, ist es die katholische Kirche, welche jeher die meisten Mitglieder verzeichnen konnte. Viele Rechte, welche die katholische Kirche heute in Österreich innehat, gehen auf das „Konkordat zwischen dem Heiligen Stuhl und der Republik Österreich“³⁶ zurück, welches am 1. Mai 1934 in Kraft trat und zwischen der katholischen Kirche und dem Staat Österreich unter Engelbert Dollfuß vereinbart wurde. Hatte die Kirche doch in den Jahren zuvor stark an Einfluss verloren, unter anderem durch das vermehrte Austreten aus der katholischen Kirche, brachte ihr das Konkordat ein Stück an Macht zurück. Im Jahr 1927 traten 28.837 Personen aus, 1928 waren es 14.023 und 1929 verließen 12.081 Mitglieder die katholische Kirche. Die Republik Österreich, unter der Führung von Dollfuß, hingegen, betrieb offenkundig eine Re-Katholisierung der Bevölkerung, unter anderem durch die Verabschiedung jenes Konkordates.³⁷

³² Voltaire. Zit. nach: *Knoblauch*, Religionssoziologie, 24.

³³ Vgl. *Beck*, Der eigene Gott, 35.

³⁴ Vgl. *Krainz*, Religion und Demokratie in der Schule, 21.

³⁵ Vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948, online unter: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf> [19.11.2019].

³⁶ Vgl. Konkordat zwischen dem Heiligen Stuhle und der Republik Österreich samt Zusatzprotokoll. (StF: BGBl. II Nr. 2/1934), online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009196>> [19.11.2019].

³⁷ Vgl. Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart, Bd. 5 (Wien 1988), 264.

Obwohl es vermutlich der bekannteste Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und Österreich ist, ist das von 1933, welches 1934 in Kraft trat, nicht das erste Konkordat in der österreichischen Geschichte, welches vor allem das Eherecht und den Religionsunterricht betrifft. Unter dem Habsburger König Friedrich IV. wurde das Wiener Konkordat von 1448, als erste Konkordat dieser Art, unterzeichnet.³⁸ Am Beginn des Jahres 1852 trat Österreich erneut mit dem Heiligen Stuhl, unter Papst Pius IX., in Verhandlungen, diesmal jedoch unter Kaiser Franz Joseph I. Diese zogen sich bis zum Sommer 1855 hin. Der Kirche wurde die religiöse Erziehung in der Schule zugesagt, was keine besondere Neuerung war, da bereits die kaiserlichen Verordnungen vom 18. und 23. April 1850 verfügten, dass keine katholische Lehrperson ohne die Zustimmung des Bischofs unterrichten durfte, dies galt auch für die Professur an der Universität. Erstmals wurde somit die Voraussetzung der *missio canonica* rechtlich niedergeschrieben.³⁹ Es wurde des Weiteren festgelegt, dass die Bischöfe das Recht hätten, zu überwachen, dass in keinem Lehrgegenstand etwas gegen den Glauben oder die guten Sitten verlautbart werden würde. Auch die Auswahl der Lehrbücher wurde der katholischen Kirche übertragen. Weitaus drastischer fiel die Vergabe der Rechte der Kirche über die Volksschule aus. Durch das Konkordat von 1855 änderte sich zwar nur sehr wenig, da weitestgehend an der Politischen Schulverfassung von 1805 festgehalten wurde. Der Kirche wurde hiermit erneut zugesagt, sie hätte nicht nur die Aufsicht und das Entsendungsrecht über die Religionslehrpersonen, sondern der gesamte Unterricht musste nach den Leitsätzen der Kirche stattfinden. Der Staat galt lediglich als leitendes Überwachungsorgan. Außerdem hatte sie auch ein Stimmrecht was die Bestellung der Schullehrer*innen anderer Unterrichtsfächer anbelangte. Am 18. August 1855 trat dieses Konkordat in Kraft⁴⁰. Dieses wurde jedoch am 30. Juli 1870 seitens Österreichs aufgekündigt, nachdem das Staatsgrundgesetz von 1867 und die Maigesetze von 1868 bereits einige der festgelegten Bestimmungen bezüglich der Rechte der katholischen Kirche unterliefen.⁴¹ Die Katholikengesetze von 1874 regelten schlussendlich den Rest, als sie das Konkordat aufhoben und somit der Staat seine Vormachtstellung in den Bereichen der Ehe und des Unterrichtswesens wieder erlangte.⁴²

Durch die Re-Katholisierung Dollfuss' wurden der katholischen Kirche durch das Konkordat von 1933/34 im Bereich der Schule wieder viele Rechte zugesagt. Unter anderem wurde ihr

³⁸ Vgl. Köchler, Das Verhältnis von Religion und Politik in Österreich und Europa, 6.

³⁹ Vgl. Josef Kremsmair, Der Religionsunterricht vom Revolutionsjahr 1848 bis zum Konkordat von 1855. In: Alfred Rinnerthaler (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts (Frankfurt am Main 2004), 48-52.

⁴⁰ Vgl. ebd., 53-55.

⁴¹ Vgl. Köchler, Das Verhältnis von Religion und Politik in Österreich und Europa, 6.

⁴² Vgl. ebd., 7.

zugestanden, dass der Religionsunterricht unter ihre Zuständigkeit fällt. Schulgebete, Gottesdienste und andere religiöse Riten wurden rechtlich festgeschrieben und der Religionsunterricht im Schulwesen wurde verpflichtend.⁴³ Die religiöse und auch die vaterländische Erziehung bekamen einen höheren Stellenwert im Lehrbereich. Dies war nicht nur eine Floskel im Gesetz. Im Jahr 1935 wurden neue Lehrpläne erstellt und die Lehrbücher mussten die neuen Unterrichtsziele übernehmen. Die Unterrichtsfächer Geschichte, Philosophie und Deutsch mussten unverzüglich nach den neuen Prämissen agieren.⁴⁴ Des Weiteren wurde im Konkordat niedergeschrieben, dass die Leitung und Beaufsichtigung des Religionsunterrichts der Kirche oblag. Das bedeutete, dass eine Lehrperson für den Religionsunterricht nur die sein durfte, welche, wie bereits im Konkordat von 1855, im Besitz der *missio canonica* war.⁴⁵ Mit der *missio canonica* gehen jene, denen sie erteilt wurde, die Verpflichtung ein, nach dem Glauben und den Lehren der Kirche zu handeln und werden somit befähigt, am amtlichen Verkündigungsdienst der Kirche mitzuwirken.⁴⁶

Durch den Anschluss Österreichs an das nationalsozialistische Deutschland im Jahr 1938, wurde unter allen rechtlichen Verpflichtungen Österreichs, auch das Konkordat für nichtig erklärt. Der Religionsunterricht wurde in den öffentlichen Schulen als Pflichtfach abgeschafft und nicht mehr bezahlt, katholische Schulen wurden geschlossen und die religiöse Erziehung wurde der Familie bzw. Kirche überlassen.⁴⁷ Nach Kriegsende jedoch, konnte sich die katholische Kirche erneut ihre Vormachtstellung sichern.⁴⁸ Am 7. Juni 1945 hatte das „Staatsamt für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten“ verlautbart, dass der Religionsunterricht von nun an wieder Pflichtgegenstand an den Schulen sei. Jedoch wurden Eltern berechtigt, ihre Kinder von diesem Unterricht abzumelden und sobald der Schüler oder die Schülerin das 14. Lebensjahr vollendet hatte, durfte er oder sie selbst die Abmeldung unterschreiben. Als gesetzlich anerkannte Kirchen wurden die katholische Kirche, die evangelische Kirche A.B. und H.B. genannt, sowie die altkatholische Kirche und die israelitische Religionsgesellschaft genannt.⁴⁹ Doch der Nationalsozialismus hinterließ im österreichi-

⁴³ Vgl. Krainz, Religion und Demokratie in der Schule, 53.

⁴⁴ Vgl. Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 270.

⁴⁵ Vgl. Konkordat zwischen dem Heiligen Stuhle und der Republik Österreich samt Zusatzprotokoll. (StF: BGBl. II Nr. 2/1934), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009196> [20.11.2019].

⁴⁶ Vgl. Rahmenordnung für Religionslehrer der österreichischen Diözesen (c. 804 CIC), online unter: http://www.schulamt.at/attachments/article/142/Rahmenordnung_RL.pdf [20.11.2019].

⁴⁷ Hans Paarhammer, Die Restauration der religiösen Erziehung von 1945-1962 (Schulvertrag). In: Alfred Rinnerthaler (Hrsg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Bd. 8 (Frankfurt 2004), 103.

⁴⁸ Vgl. Krainz, Religion und Demokratie in der Schule, 54.

⁴⁹ Vgl. Paarhammer, Die Restauration der religiösen Erziehung von 1945-1962, 107f.

schen Bildungswesen seine Spuren. Die Verstaatlichung der Schulen wurde nach Kriegsende beibehalten, nur jene Privatschulen, deren Schulleitung es forderte, wurden reprivatisiert. Auch die Verwaltung, welche ab 1945 wieder dem Unterrichtsamt oblag, wurde zentralisiert weitergeführt. So wie auch die noch heutige Notenskala vom Nationalsozialismus beeinflusst wurde. Waren die Notengrade vor 1938 sehr gut, gut, genügend und nicht genügend, wurden sie in der NS-Zeit auf sechs Notengrade erhöht. 1946 reduzierte man die Zahl auf fünf und so blieb das „Befriedigend“ Bestandteil des österreichischen Schulwesens.⁵⁰

Wohl einer der wichtigsten Meilensteine in der Geschichte Österreichs ist der unterzeichnete Staatsvertrag vom 15. Mai 1955, welcher besagte, dass die Verträge, welche vor 1938 in Kraft waren wieder für gültig erklärt wurden, darunter auch das Konkordat.⁵¹ Am 13. Juli 1949 wurde zum ersten Mal in der in der zweiten Republik vom Parlament ein Gesetz erlassen, welches nur den Religionsunterricht betraf, nämlich das Religionsunterrichtsgesetz. Es wurde beschlossen, dass die Kirche die Religionslehrer*innen bestellt, wie auch die Lehrbücher und Lehrpläne kreiert. Jedoch unterstehen auch diese Lehrenden den Vorschriften der Schulbehörde.⁵² Es wurden jedoch 1955 bereits einige der Bestimmungen des Religionsunterrichtsgesetzes seitens der Kirche bemängelt. In einem veröffentlichten Weißbuch der Österreichischen Bischofskonferenz wurde verlautbart, dass es unsinnig wäre, dass der Religionsunterricht in Berufsschulen kein Pflichtgegenstand sei, sowie, dass Religionslehrer*innen schlechter behandelt werden würden, als sonstige Lehrpersonen. Des Weiteren forderten sie eine Inspektion, wie sie auch andere Unterrichtsfächer erfahren würden.⁵³

1962 wurden jene Themen in einem Schulgesetzwerk behandelt, welches einen weiteren Meilenstein im österreichischen Bildungswesen markiert. Es wurde die Religion betreffend, die Gesetze von 1949 weitergeführt. Zugeständnisse an die Kirche wurden im Bereich des Privatschulwesens gemacht, sowie in der Frage der Besoldung. Der Personalaufwand der Religionslehrer*innen sollte von nun an zu 60 Prozent vom Staat getragen werden, ab 1971 die gesamte Besoldung. Vor allem aber war das Schulorganisationsgesetz von 1962 der Höhepunkt der Verhandlungen der Großparteien SPÖ und ÖVP im Bereich der Bildung. Noch nie zuvor wurde das österreichische Schulwesen in seiner Gesamtheit durch ein Gesetz geregelt.⁵⁴ Bereits im zweiten Paragraph des Schulorganisationsgesetzes konnte die Kirche ihren Einfluss auf

⁵⁰ Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 350.

⁵¹ Vgl. ebd., 348-351.

⁵² Vgl. *Paarhammer*, Die Restauration der religiösen Erziehung von 1945-1962, 113f.

⁵³ Vgl. ebd., 119f.

⁵⁴ Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 479-481.

den österreichischen Schulbetrieb sichern. Nach intensiven Diskussionen über diesen Paragraphen wurde der religiöse Bestandteil der Schule verankert.⁵⁵ Ein Abgeordneter der ÖVP deklarierte dies folgenderweise:

„Wir haben die durch ein Jahrhundert kritisierte Bindestrich-Kompromissformel von der sittlich-religiösen Erziehung überwunden und stellen in der Rangordnung der Erziehungswerte mit den allgemein verpflichtenden sittlichen Werten die religiösen Werte klar an die Spitze, denen die Gemeinschaftswerte auf dem Fuße folgen. Damit ist im Schulgesetz die Religion als ein geistiger Grundwert verankert, der den Sinn des Lebens erst begründet.“⁵⁶

Diese Rede hielt der ÖVP-Abgeordnete Adolf Harwalik bei der Debatte im Nationalrat am 25. Juli 1962, nachdem am 9. Juli 1962 der Schulvertrag unterzeichnet wurde. Dieser gilt nur für die katholische Kirche und führt weitestgehend die Aspekte des Konkordates von 1933 fort. Wiederum wird festgeschrieben, dass der Kirche zugesagt wird, an allen öffentlichen Schulen, welche mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestattet sind, den Religionsunterricht zu halten.⁵⁷ Der Paragraph, welcher auch heute noch gültig ist, lautet wie folgt:

„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.“ (§2, SchOG)⁵⁸

2.1. Religion versus Religiosität

Laut Ulrich Beck, welcher sich in seinem Werk „Der eigene Gott“ mit den Begriffen Religion und Religiosität auseinandersetzt, zeichnen sich monotheistische Religionen vor allem durch ihre Entweder-Oder-Haltung aus. Die Exklusivität wohnt jenen Religionen inne für welche es nur den *einen* Gott gibt, denn entweder man glaubt an ihn, oder nicht, oder man ist Mitglied dieser Religionsgemeinschaft, oder eben nicht. Man kann nicht gleichzeitig mehrere offizielle

⁵⁵ Vgl. Paarhammer, Die Restauration der religiösen Erziehung von 1945-1962, 129.

⁵⁶ Abgeordneter Harwalik von der ÖVP. In: Stenographische Protokolle des Nationalrates IX. GP. – 109. Sitzung 25. Juli 1962, 4827. Zit. nach: Paarhammer, Die Restauration der religiösen Erziehung von 1945-1962, 123.

⁵⁷ Vgl. Paarhammer, Die Restauration der religiösen Erziehung von 1945-1962, 122-124.

⁵⁸ Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>> [23.11.2019].

Religionsbekenntnisse haben.⁵⁹ Grundsätzlich unterscheiden wir immer zwischen Bekanntem und Fremdem, zwischen dem Innenraum einer Gemeinschaft und dem was außerhalb davon liegt. Damit differenziert man als Mitglied einer Gemeinschaft bereits zwischen Innen und Außen. Die Abgrenzung von Innen und Außen kann wiederum an die Unterscheidung von Gut und Böse oder an andere Grenzziehungen gebunden werden.⁶⁰

„Kollektive Identität gründet sich dann auf eine gemeinsame Vergangenheit, an der Außenstehende nicht teilhaben, oder auf eine gemeinsame Vorstellung der Zukunft, die von Außenstehenden nicht geteilt wird.“⁶¹

Jan Assmann beschreibt in seinem Werk „Die mosaische Unterscheidung. Oder der Preis des Monotheismus“, dass durch die Exklusivität monotheistischer Religionen und deren absoluten Wahrheitsansprüchen, sie gemeinhin einen politischen Gehalt haben. Vor allem das Christentum, das Judentum und der Islam haben die grundsätzlichen Fragen nach Wahrheit, Freiheit und Gerechtigkeit zur Angelegenheit des *einen* Gottes gemacht, deshalb spricht Assmann hier auch von politischer Theologie.⁶² Er benannte sie so, da erstmals in der Geschichte der Religionen das Gesetz, die Wahrheit, Gerechtigkeit und die Freiheit zur uneingeschränkten Angelegenheit eines einzigen Gottes gemacht wurden.⁶³ Der Ideenhistoriker Mark Lilla definierte den Begriff der politischen Theologie als „Lehren, die die Ausübung politischer Autorität aus einer religiösen Offenbarung ableiten“. ⁶⁴ Den Gegenpol dazu benennt Lilla als politische Philosophie, welche sich „auf die Instanz der menschlichen Vernunft beschränke“. ⁶⁵ Nun ist es jedoch so, dass das Christentum sich nicht durch Differenzen auszeichnet, sondern keine ethnischen Unterschiede macht, keine Unterschiede zwischen Kulturen, Gesellschaften und Gruppen, denn: „Vor Gott sind alle gleich.“⁶⁶ Doch braucht es eben genau diesen *einen* Gott vor dem alle Menschen gleich sein können.⁶⁷ Dies bedeutet, dass zwar diverse Unterschiede und Differenzen aufgehoben werden, jedoch gleichzeitig neue geschaffen werden, welche diejenigen Menschen, die an Gott glauben und jene, die dies nicht tun, trennt.⁶⁸

⁵⁹ Vgl. Beck, Der eigene Gott, 70f.

⁶⁰ Vgl. Bernhard Giesen, Kollektive Identität. Die Intellektuellen und die Nation 2 (Frankfurt 1999), 24f.

⁶¹ Giesen, Kollektive Identität, 25.

⁶² Vgl. Jan Assmann, Die mosaische Unterscheidung. Oder der Preis des Monotheismus (München 2003), 66.

⁶³ Vgl. Krainz, Religion und Demokratie in der Schule, 32.

⁶⁴ Mark Lilla. Zit. nach: Wolfgang Palaver, Andreas Oberprantacher, Dietmar Regensburger (Hg.), Politische Philosophie versus politische Theologie? Die Frage der Gewalt im Spannungsfeld von Politik und Religion (Innsbruck 2011), 11.

⁶⁵ Mark Lilla. Zit. nach: ebd., 11.

⁶⁶ Vgl. Beck, Der eigene Gott, 73f.

⁶⁷ Vgl. Krainz, Religion und Demokratie in der Schule, 33.

⁶⁸ Vgl. Beck, Der eigene Gott, 74.

Um auf die Differenz von Religion und Religiosität zurückzukommen, beschreibt Beck den Begriff Religion, wie bereits erwähnt, als Entweder-Oder-Entscheidung. Religiös zu sein, bedeutet jedoch eine Sowohl-als-Auch-Haltung zu haben. Da wir uns, nach Beck, in einem Bastelzeitalter der Religionen befinden, ist vor allem der Begriff der Religiosität näher zu beleuchten. Sich selbst als religiös zu bezeichnen, bedeutet nicht grundsätzlich auch Teil einer bestimmten Religionsgemeinschaft oder Kirche zu sein. Es geht um die persönliche Sicht auf die Welt und bietet damit eine Alternative dazu, sich nur einer bestimmten Religion zugehörig zu fühlen.⁶⁹ Sich seinen „eigenen Gott“ zu bilden, so Beck's These, ist das Grundprinzip der Religiosität in Differenz zu dem Begriff der Religion. So ist es in Japan zum Beispiel möglich, „zu bestimmten Jahreszeiten einen Shinto-Schrein zu besuchen, die Heirat nach christlicher Zeremonie auszurichten und sich von einem buddhistischen Mönch beerdigen zu lassen.“⁷⁰ Die Vorstellung einer „Gott-Monogamie“, wie sie in Europa vorherrscht und es in folgendem Gebot heißt: "Du sollst dich nicht vor anderen Göttern niederwerfen und dich nicht verpflichten, ihnen zu dienen"⁷¹ ist für die Menschen Japans bzw. Ostasiens nur schwer vorstellbar. William James unterscheidet in seinem Werk „Die Vielfalt religiöser Erfahrung“ die Begrifflichkeiten „Religion“ und „religiöse Erfahrung“. Die religiöse Erfahrung sei ein Sammelbegriff für Emotionen, welche durch religiöse Objekte ausgelöst werden können. Im Gegensatz zur institutionellen Religion, welche vorrangig Gottesdienste, Theologie und kirchliche Zeremonien im Blick hat, steht bei der persönlichen Religion die eigenständigen Handlungen und Entscheidungen im Vordergrund, während Priester oder Sakramente eine untergeordnete Rolle spielen.⁷²

Diese Interpretation des Begriffs „religiös“ ist vor allem für das Thema dieser Diplomarbeit interessant, da der konfessionelle Religionsunterricht immer an eine anerkannte Kirche oder Religionsgemeinschaft geknüpft ist. Somit wird immer aus nur einer bestimmten Konfession heraus unterrichtet und dadurch genau die Vorstellungen jener Kirche oder Religionsgemeinschaft weitergegeben.⁷³ Nun wird von den verschiedenen in Österreich anerkannten Konfessionen ein Religionsunterricht angeboten. An manchen Schulen in Österreich wird für die Schüler*innen ohne Bekenntnis ein Ethikunterricht angeboten, bisher jedoch nur als Schulversuch. Die Lernenden welche keine Schulen besuchen, welche Ethik als Unterrichtsfach anbieten,

⁶⁹ Vgl. Beck, Der eigene Gott, 70f.

⁷⁰ Beck, Der eigene Gott, 87.

⁷¹ Exodus (20,5). Das Alte Testament. In: Die Bibel. Mit Bildern von Salvador Dali (Augsburg 1989), 74.

⁷² Vgl. William James, Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur (Berlin 2014), 59-62.

⁷³ Vgl. Krainz, Religion und Demokratie in der Schule, 36.

und jene Schülerinnen und Schüler, welche zwar religiös sind, sich aber keiner bestimmten Konfession zugehörig fühlen, bleiben hier bildungstechnisch auf der Strecke.

2.2. Arten von Religionsunterricht in Österreich

In Österreich gibt es derzeit 17 gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften⁷⁴, welchen es laut dem Religionsunterrichtsgesetz von 1949⁷⁵ frei steht den Religionsunterricht an österreichischen öffentlichen Schulen anzubieten. Ihnen ist es allen erlaubt, selbst die Lehrpersonen zu entsenden und Lehrpläne, wie auch Lehrbücher zu bestimmen. Demnach ist das Religionsunterrichtsgesetz von 1949 dem Konkordat von 1933 recht ähnlich. Jedoch wurde eine Bestimmung hinzugefügt, welche besagt, dass Lehrmittel, welche im Widerspruch zur staatsbürgerlichen Erziehung stehen, nicht herangezogen werden dürfen. Nichtsdestotrotz unterliegt der Religionsunterricht voll und ganz der jeweiligen Kirche oder Religionsgemeinschaft und ist somit der einzige Unterrichtsgegenstand, welcher an eine außerstaatliche Organisation gebunden ist.⁷⁶ Aufgrund der Anmeldezahlen für einen konfessionellen Religionsunterricht im Schuljahr 2016/17 ergab sich folgende Statistik:

Religionsunterricht (RU)	Anzahl der Schüler*innen	Anzahl der Lehrer*innen
Römisch-katholischer RU	607.112	7.165
RU des Islams	69.573	578
RU der evangelischen Kirche A. u. H. B.	40.500	600
Orthodoxer RU	12.000	100
Buddhistischer RU	235	13
Alevitischer RU	1.300	51
RU der Freikirchen	1.667	100

Tabelle 1: Wer welchen Religionsunterricht besucht (18. April 2017)⁷⁷

⁷⁴ Vgl. Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften in Österreich, online unter: <https://www.bundestkanzleramt.gv.at/kirchen-und-religionsgemeinschaften#Rechtsgrundlagen> [24.11.2019].

⁷⁵ Vgl. Bundesgesetz vom 13. Juli 1949, betreffend den Religionsunterricht in der Schule (Religionsunterrichtsgesetz), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217&showPrintPreview=True> [24.11.2019].

⁷⁶ Vgl. *Krainz*, Religion und Demokratie in der Schule, 54.

⁷⁷ Vgl. Wer welchen Religionsunterricht besucht. In: *Der Standard*, online unter: <https://www.pressreader.com/austria/der-standard/20170418/281672549815886> [24.11.2019].

Die meisten Anmeldungen verzeichnete im Schuljahr 2016/17 immer noch der katholische Religionsunterricht, gefolgt vom jedoch weit abgeschlagenen islamischen und evangelischen Unterricht.

In den nun aufeinander folgenden Unterkapiteln soll ein Einblick in die Unterrichtsverfahren der verschiedenen Konfessionen gegeben werde, sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede beleuchtet werden.

2.2.1. Katholischer Religionsunterricht

Wie bereits erwähnt, wird der Lehrplan, wie auch die Lehrbücher und die Lehrstoffe von der zuständigen Kirche oder Religionsgemeinschaft erstellt, sie dürfen jedoch nicht der staatsbürgerlichen Erziehung widersprechen oder entgegenwirken. Gesetzlich festgelegt ist, dass die im Religionsunterricht verwendeten Lehrmittel, der staatsbürgerlichen Erziehung dienlich sein müssen. Jedoch sind die Eignungsprüfungen von Unterrichtsmitteln der anderen Unterrichtsfächer, laut § 14 Absatz 8 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG), nicht auf die Lehrmittel des Religionsunterrichts anzuwenden.⁷⁸

Der heute gültige Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht beschreibt als Ziele des Unterrichts, dass der trinitarische Gott anhand der Bibel ergründet werden soll, sowie die Auseinandersetzung mit der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus. In Bezug auf andere Religionen und Weltanschauungen, sollen die Schüler*innen sich der Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden bewusst werden, jedoch auch zu einem respektvollen aber kritischen Dialog befähigt werden. Außerdem sollen ihnen Möglichkeiten der Gestaltung des Lebens dargelegt werden, sowie die Erlösung durch Christus beigebracht werden. Aus der „prophetisch befreienden Kraft der christlichen Botschaft“⁷⁹ sollen sie das Urteilen aus einem ethischen Aspekt heraus sowie Solidarität erlernen. Der Religionslehrende soll ihnen die Kirchengeschichte näher bringen, unter dem Gesichtspunkt, dass die Kirche die Nachfolgemeinschaft von Jesus ist.

⁷⁸ Vgl. Herbert *Kalb*, Verfassungsrechtliche und einfachgesetzliche Verankerung des Religionsunterrichts. In: Alfred *Rinnerthaler* (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Bd. 8 (Frankfurt 2004), 227f.

⁷⁹ Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung und Frauen betreffend den Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an allgemein bildenden höheren Schulen, online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009503>> [25.11.2019].

Die Sakramente sollen verstanden und religiöse Ausdrücke erfasst werden. Essentielle Fragen nach dem Mensch und der Welt sollen ihren Platz finden und die christliche Schöpfungstheologie wird behandelt.⁸⁰ Die Kompetenzbereiche sind sowohl in der Hauptschule, der Neuen Mittelschule, sowie an der Unter- und Oberstufe der AHS dieselben. Die Perzeption wird durch das „Wahrnehmen und Beschreiben religiös bedeutsamer Phänomene“ trainiert, während die Kognition durch das „Verstehen und Deuten religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse“ anvisiert wird. Bei dem „Gestalten und Handeln in religiösen und ethischen Fragen“ kommt die Performanz zu tragen und die Interaktion wird durch das „Kommunizieren und (Be-)Urteilen von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog“ gewährleistet. Die Partizipation beschreibt hier das „Teilhaben und Entscheiden: begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis“.⁸¹ Während der Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Sekundarstufe I in Jahrgangsstufen unterteilt ist, wird der Lehrplan für die Oberstufe in Semester gegliedert.

2.2.2. Evangelischer Religionsunterricht

Wie in diesem Kapitel bereits beschrieben wurde, gab es im 19. Jahrhundert verschiedene rechtliche Veränderungen den Religionsunterricht betreffend. Hatte das Konkordat von 1855 nicht so viel Einfluss auf die evangelischen Schulen und den evangelischen Religionsunterricht, so änderte sich dies mit dem Staatsgrundgesetz von 1867 und den Maigesetzen von 1868. Es gab 1869 in Österreich (ausgenommen ist das Burgenland) 71 evangelische Schulen mit 106 Lehrenden, 1913 gab es nur mehr 27 evangelische Schulen. Weiters wurde 1883 das Unterrichten für evangelische Lehrende er-

⁸⁰ Vgl. ebd.

⁸¹ Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung betreffend die Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen, an Neuen Mittelschulen, an der Unterstufe allgemein bildender höherer Schulen, an berufsbildenden höheren Schulen (ausgenommen Bildungsanstalten sowie Kollegs und Sonderformen der Bildungsanstalten), an berufsbildenden mittleren Schulen sowie an Berufsschulen, online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003080>> [25.11.2019]. Vgl. auch: Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung und Frauen betreffend den Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an allgemein bildenden höheren Schulen, online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009503>> [25.11.2019].

schwert, da festgehalten wurde, dass nur jene an Schulen lehren durften, welche dasselbe Bekenntnis der Lernenden hatten.⁸²

„Die Kirche ruft Euer Kind in den Religionsunterricht. Die Spendung des Sakramentes der hl. Taufe an Kinder erfüllt nur dann ihren gottgewollten Sinn, wenn der Taufe die religiös-kirchliche Erziehung des Kindes nachfolgt“.⁸³

Dies wurde unter „Aufruf der Wiener Pfarrer“ 1946 verlautbart. Als im Jahr 1949 das Religionsunterrichtsgesetz verabschiedet wurde, hat die evangelische Kirche A. und H.B. ihre kirchenrechtliche Grundlegung für den konfessionellen Religionsunterricht verfasst. Durch die Veränderung des Schulwesens (Eröffnung zahlreicher Schulen, aber auch die Schließung diverser Kleinschulen) in den darauffolgenden Jahrzehnten im 20. Jahrhundert, veränderte sich auch der Einfluss der Gemeinden auf den Religionsunterricht. Die 1993 erlassene „Ordnung für den Religionsunterricht“ verschaffte den zuständigen Behörden und Gemeinschaften eine gewisse Planmäßigkeit, durch die Verteilung von Aufgaben und Kompetenzen.⁸⁴

Der bis heute gültige Lehrplan für die AHS Unterstufe wurde 2002 verabschiedet und für die Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen im Jahr 2016 gültig.

„Der evangelische Religionsunterricht ist eine Chance für die Schule, denn er nimmt als eigenes Fach die religiöse und ethische Dimension des umfassenden Bildungsauftrages der Schule wahr.“⁸⁵

So heißt es im Lehrplan der Hauptschule und AHS-Unterstufe im Bereich der Bildungs- und Lehraufgabe des evangelischen Religionsunterrichts. Die Lehrpläne der Unter- und Oberstufe nennen fünf wichtige Aspekte des Unterrichts, als Beitrag zu den Bildungsbereichen. Diese lauten „Sprache und Kommunikation“, „Mensch und Gesellschaft“, „Natur und Technik“, „Kreativität und Gestaltung“ und „Gesundheit und Bewegung“, welche in allen Schulstufen ihren Platz finden, wobei der Lehrplan für die Unterstufe in Jahre gegliedert ist, während derjenige für die Oberstufe in Semester un-

⁸² Vgl. Gustav *Reingrabner*, Evangelischer Religionsunterricht in Österreich. Eine Skizze. In: Alfred *Rinnerthaler* (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Bd. 8 (Frankfurt 2004), 151f.

⁸³ Gemeindebote für das evangelische Wien, Oktober 1945. Zit. nach: *Reingrabner*, Evangelischer Religionsunterricht in Österreich. In: *Rinnerthaler* (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, 175f.

⁸⁴ Vgl. *Reingrabner*, Evangelischer Religionsunterricht in Österreich, 177-179.

⁸⁵ Vgl. Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur betreffend den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen, online unter:
<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20001986/Lehrplan%20%E2%80%93%20Evangelischer%20Religionsunterricht%20an%20Hauptschulen%2c%20Fassung%20vom%2013.03.2017.pdf>> [25.11.2019].

terteilt ist.⁸⁶ Der Aspekt „Sprache und Kommunikation“ beschäftigt sich vor allem mit Bibelarbeit, sowie mit der religiösen Komponente literarischer Texte und in den Medien, sowie mit religiösen Kommunikationsformen. „Mensch und Gesellschaft“ unterrichtet die Lernenden in den Bereichen Sexualität, Würde des Menschen sowie in der Offenheit gegenüber Menschen anderer Kulturen und Religionen. Außerdem soll durch diesen Aspekt den Schüler*innen beigebracht werden wie man „als Mann oder Frau lebt“. „Natur und Technik“ wird unterrichtet, um den Kindern und Jugendlichen das kritische Hinterfragen des Verhältnisses von Glauben und Vernunft näher zu bringen, sowie Chancen und Gefahren von neuen Technologien. Des Weiteren wird den Schüler*innen beigebracht die Schöpfung zu behüten. Um die religiöse Dimension in Kunst, Architektur, Film und Musik erkennen zu können, wird diese Thematik unter dem Gesichtspunkt „Kreativität und Gestaltung“ unterrichtet. Als letzter Aspekt im Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts ist „Gesundheit und Bewegung“ verzeichnet. Hier wird darauf geachtet, dass der eigene Körper wahrgenommen und wertgeschätzt wird, sowie dass Sport hinsichtlich seiner ethischen Komponente hinterfragt wird, sowie Überlegungen zur Sichtweise auf Krankheit in der Gesellschaft anzustellen.⁸⁷

2.2.3. Islamischer Religionsunterricht

Der Islam hat in Österreich eine durchaus lange Geschichte. Als Bosnien und Herzegowina in die österreichisch-ungarische Monarchie eingegliedert wurden, hatte die Monarchie somit auch die Herrschaft über viele Muslim*innen inne. Dies führte dazu, dass 1912 der Islam als gesetzlich anerkannte Religionsgemeinschaft agieren durfte.⁸⁸ Laut der Volkszählung im Jahr 2001 lebten damals 338.988 Muslim*innen in Österreich.⁸⁹ Da seit dieser Zählung das Abfragen der Religionszugehörigkeit verboten ist, belaufen sich neue Daten nur auf Schätzungen. So gibt zum Beispiel der österreichi-

⁸⁶ Vgl. ebd. Vgl. auch: Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung betreffend den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen, online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009660>> [25.11.2019].

⁸⁷ Vgl. ebd.

⁸⁸ Vgl. Mouhanad *Khorchide*, Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen (Wiesbaden 2009), 27.

⁸⁹ Vgl. Bundeskanzleramt Österreich, Handbuch Religionen in Österreich. Übersicht der in Österreich anerkannten Religionsgemeinschaften, online unter: <<http://archiv.bundeskanzleramt.at/DocView.axd?CobId=55998>> [27.11.2019].

sche Integrationsfond an, dass im Jahr 2016 ca. 700.000 Menschen mit islamischem Religionsbekenntnis in Österreich lebten.⁹⁰ Repräsentiert wird die islamische Religionsgemeinschaft vom IGgiÖ, die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich. 1979 wurde sie gegründet und gilt von da an als rechtliche Vertretung aller in Österreich lebenden Muslim*innen.⁹¹

„Der Religionsunterricht wird durch die betreffende gesetzlich anerkannte Kirche oder Religionsgemeinschaft besorgt, geleitet und unmittelbar beaufsichtigt. Dem Bund steht jedoch – soweit § 7d nicht anderes bestimmt – das Recht zu, durch seine Schulaufsichtsorgane den Religionsunterricht in organisatorischer und schuldisziplinärer Hinsicht zu beaufsichtigen.“ (§2, RelUG)⁹²

Somit ist sie für den islamischen Religionsunterricht verantwortlich, wie die Kirche für den katholischen Religionsunterricht. Des Weiteren besagt das Religionsunterrichtsgesetz von 1949 folgendes:

„Für alle Schüler, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, ist der Religionsunterricht ihres Bekenntnisses Pflichtgegenstand [...]“ (§1, RelUG)⁹³

Durch die Anerkennung von Glaubensgemeinschaften, wird ihnen auch ein gewisser Grad an Autonomie zugestanden. Der Religionsunterricht wird von den Gemeinschaften gestaltet und durchgeführt, die Lehrer*innen werden von ihnen entsandt, der Staat hingegen finanziert den Unterricht und ist zur Kontrolle verpflichtet.⁹⁴ Der bis heute gültige Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht wurde im Bundesgesetzblatt von 25. Juli 2011 bekannt gegeben und ab 1. September desselben Jahres für gültig erklärt.⁹⁵ Der Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schule für den islamischen Religionsunterricht ist in Jahresmottos und schuljahresbezogene Themenkreise unterteilt. Jede Schulstufe von der 5. bis zur 12. hat ein eigenes Jahresmotto. Die Themenkreise wiederholen sich in jeder Jahrgangsstufe, werden aber immer wieder neu interpretiert

⁹⁰ Vgl. Religionsgemeinschaften in Österreich. Statistik, online unter

<<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/82/Seite.820018.html>> [27.11.2019].

⁹¹ Vgl. Irka-Christin *Mohr*, Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich (Bielefeld 2006), 143.

⁹² Vgl. Bundesgesetz vom 13. Juli 1949, betreffend den Religionsunterricht in der Schule (Religionsunterrichtsgesetz), online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217&showPrintPreview=True>> [27.11.2019].

⁹³ Vgl. ebd., online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217&showPrintPreview=True>> [27.11.2019].

⁹⁴ Vgl. *Mohr*, Islamischer Religionsunterricht in Europa, 144.

⁹⁵ Vgl. Bekanntmachung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur betreffend die Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen, online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378>> [27.11.2019].

und finden in neuen Thematiken ihre Anwendung. Die sechs Themenkreise lauten „Islam leben und verstehen“, „Quellen des Islam“, „Miteinander leben“, „Islamische Kunst, Kultur und Wissenschaft“, „Islam in Österreich und Europa“ und „Geschichte(n)“. Die Jahresmottos hingegen steigern sich in ihrer Komplexität von Jahr zu Jahr, beginnend mit „In Freundschaft leben“ als Jahresmotto in der 5. Schulstufe, endet es in der 12. Stufe mit „Dem Leben einen Sinn geben“.⁹⁶

2.2.4. Andere Arten des Religionsunterrichts

Abgesehen vom katholischen, islamischen und evangelischen Religionsunterricht, welche die meiste Anzahl an Schüler*innen verzeichnen können, gibt es noch weitaus mehr Arten von konfessionellem Religionsunterricht. Der orthodoxe, freikirchliche, alevitische und der buddhistische Religionsunterricht wird auch vermehrt an Schulen angeboten.

Der orthodoxe Religionsunterricht, verzeichnete im Jahr 2007 12.000 Schülerinnen und Schüler an 900 Schulen.⁹⁷ Er existiert in Österreich seit 1991/92 und obwohl er von der serbisch-orthodoxen und der rumänisch-orthodoxen Kirche organisiert wurde, gilt er für alle orthodoxen Lernenden als Pflichtfach.⁹⁸ Er unterteilt sich laut dem Lehrplan für die AHS-Unterstufe, die Hauptschule (NMS) und die Polytechnische Schule in drei Kernbereiche. Die Themenbereiche lauten „Berufung zur Heiligkeit“, „Liturgisches Leben der Kirche“ und „Orthodoxe Spiritualität“.⁹⁹

Den freikirchlichen Religionsunterricht besuchten 2017 1.667 Schüler*innen an 273 Schulstandorten.¹⁰⁰ Die vier Themenschwerpunkte im Lehrplan für die Hauptschule, Neue Mittelschule, Volksschule, Sonderschule, sowie die AHS-Unterstufe lauten Iden-

⁹⁶ Vgl. ebd., online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378>> [05.12.2019].

⁹⁷ Vgl. Wer welchen Religionsunterricht besucht. In: Der Standard, online unter:

<<https://www.pressreader.com/austria/der-standard/20170418/281672549815886>> [08.12.2019].

⁹⁸ Vgl. Der orthodoxe Religionsunterricht. In: Orthodoxe Kirche in Österreich, online unter:

<<http://www.orthodoxe-kirche.at/site/orthodoxesleben/religionsunterricht>> [08.12.2019].

⁹⁹ Vgl. Lehrplan für den orthodoxen Religionsunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe), Hauptschulen und Polytechnischen Schulen, online unter:

<http://www.orthodoxekirche.at/files/lehrplan_ahs-u_hs_pts.pdf> [08.12.2019].

¹⁰⁰ Vgl. Wer welchen Religionsunterricht besucht. In: Der Standard, online unter:

<<https://www.pressreader.com/austria/der-standard/20170418/281672549815886>> [08.12.2019].

tität, Gemeinschaft, Schöpfung und Glaube. Im freikirchlichen Unterricht werden Fragen nach der Liebe und Sexualität, der Ethik in der Gemeinschaft, die Bewahrung der Schöpfung, dem Leben nach den Regeln der Bibel, Spiritualität und der christlichen Identität gestellt.¹⁰¹

1.300 Mitglieder konnte im Jahr 2017 der alevitische Religionsunterricht an 123 Schulen verzeichnen.¹⁰² Im diesbezüglichen Lehrplan ist festgeschrieben, dass sich die Schulstufen in vier Anforderungsbereiche von Religion und zehn Kompetenzen religiöser Bildung gliedern. Anhand dieser werden Themen und exemplarische Inhalte bearbeitet. Die Anforderungsbereiche sind recht grob gefasst, sie lauten „Verstehen und Deuten“, „Gestalten und Handeln“, „Kommunizieren und (Be-)Urteilen“ sowie „Teilhabe und Entscheiden“. ¹⁰³ Die Kompetenzen sind enger gefasst, es handelt sich hierbei um Anforderungen in den Bereichen persönlicher Glaube, Widerfahrnisse des Lebens im alevitischen Licht, die Bedeutung von Gott, Mohammed und Ali sowie Leitmotive der eigenen Religion, Ethik, religiöse Werte und Motive und der Umgang mit Vielfalt, sowie Bibelarbeit und die Vertrautheit mit Cem-Häusern.¹⁰⁴

Mit nur 235 Schüler*innen an 21 Standorten verzeichnet der buddhistische Religionsunterricht, unter den hier aufgezählten Religionsunterrichtsangeboten, die wenigsten Mitglieder.¹⁰⁵ Wer den buddhistischen Religionsunterricht besucht bekennt sich zu den Lehren Buddhas und vertraut auf die „Vier Edlen Wahrheiten“, welche besagen:

„Leben im Daseinskreislauf ist letztlich leidvoll. Dies ist zu durchschauen. Ursachen des Leidens sind Gier, Hass und Verblendung. Sie sind zu überwinden. Erlöschen die Ursachen, erlischt das Leiden. Dies ist zu verwirklichen. Zum Er-

¹⁰¹ Vgl. Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung betreffend die Lehrpläne für den freikirchlichen Religionsunterricht an Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen, online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008912>> [09.12.2019].

¹⁰² Vgl. Wer welchen Religionsunterricht besucht. In: Der Standard, online unter: <<https://www.pressreader.com/austria/der-standard/20170418/281672549815886>> [09.12.2019].

¹⁰³ Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung und Frauen betreffend die Lehrpläne für den Alevitischen Religionsunterricht an Volksschulen, Hauptschulen, Neuen Mittelschulen, allgemein bildenden höheren Schulen, berufsbildenden mittleren Schulen sowie berufsbildenden höheren Schulen, online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008767>> [09.12.2019].

¹⁰⁴ Vgl. ebd., online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008767>> [09.12.2019].

¹⁰⁵ Vgl. Wer welchen Religionsunterricht besucht. In: Der Standard, online unter: <<https://www.pressreader.com/austria/der-standard/20170418/281672549815886>> [09.12.2019].

löschen des Leidens führt ein Weg, der Edle Achtfache Pfad. Er ist zu gehen.“¹⁰⁶

„Buddha“, „Der Dharma“ (die religiösen und ethischen Lehren) und „Der Sangha“ (Gemeinschaft der Buddhist*innen) sind die Grundpfeiler des buddhistischen Religionsunterrichts.¹⁰⁷

2.3. Interreligiosität und religiöser Dialog

1983 fand in Chicago, in den USA, eine Veranstaltung, unter der Prämisse „Zusammenkunft all jener, welche an eine mögliche Kooperation zwischen den verschiedenen Religionen glauben und die Hoffnung, dass die jeweiligen Ansichten sich aufeinander zu bewegen können“¹⁰⁸, statt. Dies war das erste Symposium des Weltparlaments der Religionen und bezeichnete einen Trend in Richtung Förderung gegenseitig wertschätzender interaktiver Beziehungen zwischen den diversen Religionen, welcher sich im 19. Jahrhundert auftrat. Mit dem zweiten Weltkrieg in der Mitte des 20. Jahrhunderts und dem Holocaust fand eine Neuinterpretierung des Verhältnisses vom Christentum zum Judentum, sowie zu anderen Religionen statt. Exklusivismus folgte als zentrales Paradigma des Christentums. Exklusivismus bezeichnet in der Religions-theologie eine Beurteilung anderer Religionen durch die Sicht einer Religion. Grundsätzlich bezeichnet der Exklusivismus, dass die eigene Religion die wahrhaftige ist und die anderen Religionen keine Wahrheit in sich tragen. Hingegen bezeichnet der Inklusivismus in der Religionstheologie, dass auch in anderen Religionen Wahrheiten vorkommen, jedoch nur die eigene Religion zur Gänze wahrhaftig sei und erfüllend ist und daher anderen Religionen überlegen ist, welcher sich Ende der 1950er Jahre im Christentum wieder durchsetzen konnte, wenn auch nur unter den diversen Konfessionen innerhalb des Christentums an sich. Der Ökumenische Rat der Kirchen (ÖRK) umfasst verschiedene evangelische, sowie alt-katholische Kirchen aus der ganzen Welt und veranstaltet seit Mitte des 20. Jahrhunderts Versammlungen unter ihren Mitgliedern. Auch die römisch-katholische Kirche entschied sich

¹⁰⁶ Bekanntmachung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur betreffend den Lehrplan für den buddhistischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen, online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005883>> [10.12.2019].

¹⁰⁷ Vgl. ebd.

¹⁰⁸ Douglas Pratt, Interreligious Dialogue. Ecumenical Engagement in Interfaith Action. In: Kath Engebretson, Marian de Souza, Gloria Durka, Liam Gearon, International Handbook of Inter-religious Education. Part One (Heidelberg/London/New York 2010), 103.

für die Förderung eines Dialogs mit Andersgläubigen beim Zweiten Vatikanischen Konzil, welches von 1962 bis 1965 stattfand.¹⁰⁹

Einen Dialog führen zu können, bedeutet, dass gewisse Kommunikationskompetenzen erlernt werden müssen. In seinen Grundzügen ist ein Dialog eine Konversation zwischen zwei oder mehreren Personen. Sein Ziel muss es nicht unbedingt sein ein Problem zu lösen, vielmehr ist das Ziel einen sozialen Interaktionsraum für Personen zu schaffen, welche nicht darauf aus sind die anderen von der eignen Meinung zu überzeugen, sondern sich über verschiedene Themengebiete auszutauschen. Zu beachten ist, dass nicht jede Konversation auch ein Dialog ist, denn wenn ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin das Gespräch alleine bestreitet, kann hier kaum von einem Dialog gesprochen werden, sondern von einem Monolog. Dasselbe gilt für eine Konversationskultur, welche im Englischen „multilogue“ genannt wird. Dies bezeichnet ein Gespräch an dem mehrere Personen teilnehmen, jedoch nicht aufeinander eingegangen wird, sondern strikt am eigenen Pfad festgehalten wird.¹¹⁰

Grundsätzlich gibt es für den interreligiösen Dialog drei Stadien die zu unterscheiden sind, den einleitenden Dialog, den praktischen und den kritischen Dialog. Der einleitende Dialog begründet die Basis für die beiden weiteren Stadien. Das zweite Stadium beschreibt einen interaktiven Austausch von Menschen mit unterschiedlichen Glaubensformen, jedoch ohne genauer auf deren theologische Unterschiede einzugehen. In diesem zweiten Stadium geht es vor allem darum, verschiedene gläubige Personen dazu zu bringen auf einer praktischen Basis zu kooperieren. Der kritische Dialog bildet das dritte Stadium. Hier sollen nun die Interakteur*innen verschieden Glaubens religiöse Themen anhand ihrer religiösen Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutieren.¹¹¹ Hauptaugenmerke eines interreligiösen Dialogs sind:

- gegenseitiges Zuhören und Nachfragen,
- gegenseitiges Verständnis und Akzeptanz für andere Meinungen/Einstellungen/Glaubensrichtungen/...,
- gegenseitiges Verständnis auch wenn keine Einigung erzielt wird und
- die Ermöglichung einer Begegnung von spirituellen Einsichten und Erfahrungen.¹¹²

¹⁰⁹ Vgl. ebd., 103-105.

¹¹⁰ Vgl. Evelina Orteza y Miranda, Religious Pluralism and Dialogue/Interreligious Dialogue. In: Kath Engebretson, Marian de Souza, Gloria Durka, Liam Gearon, International Handbook of Inter-religious Education. Part One (Heidelberg/London/New York 2010), 266.

¹¹¹ Vgl. Charlene Tan, Dialogical Education for Interreligious Engagement in a Plural Society. In: Kath Engebretson, Marian de Souza, Gloria Durka, Liam Gearon, International Handbook of Inter-religious Education. Part One (Heidelberg/London/New York 2010), 362f.

¹¹² Vgl. Evelina Orteza y Miranda, Religious Pluralism and Dialogue/Interreligious Dialogue, 266.

Nicht zu unterschätzen ist neben den Kompetenzen in Bezug auf das Führen eines Dialogs auch der Stellenwert des Wissens der Teilnehmer*innen eines Dialogs, denn es ist kaum ziel führend über etwas zu diskutieren, wovon die Gesprächspartner*innen keine Ahnung haben.¹¹³ Im Bereich des interreligiösen Dialogs ist es demnach unumgänglich zumindest ein Basiswissen an Religionskunde erfahren zu haben.

Ein Beispiel für interreligiösen Dialog im Schulbereich gibt Charlene Tan. Einleitender, praktischer und kritischer Dialog können im Unterricht stattfinden, wenn eine Lehrperson zum Beispiel einen Input aus einer bestimmten religiösen Quelle gibt und die Schüler*innen anhand dessen über den jeweiligen Bezug ihrer eigenen Religion reflektieren lässt. Ein weiteres Beispiel für einen praktischen Dialog können Schul- oder Gemeindeprojekte sein, an welchen Lernende verschiedener Konfessionen teilnehmen um einfach Zeit miteinander zu verbringen und auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten. Dies soll vor allem Vorurteilen und Stereotypen, welche die Kinder und Jugendlichen eventuell gegenüber anderen Glaubenspersonen haben, aufbrechen. Kritischer Dialog kann stattfinden, wenn zum Beispiel weltpolitische Geschehnisse wie Naturkatastrophen, Hungersnöte und Kriege thematisiert werden und die Schüler*innen nicht einfach aus ihrer Meinung heraus diskutieren, sondern explizit aus ihrer Konfession heraus Argumente vorweisen. Um ihre Empathiefähigkeit steigern zu können, wäre auch ein Unterrichtsmodell möglich, bei dem die Lernenden die Position einer anderen Religion oder Konfession annehmen und daraus Stellung zu bestimmten Diskussionspunkten beziehen.¹¹⁴ In New York wurde mit dem Curriculum „(Re)embracing Diversity in New York City Public Schools: Educational Outreach for Muslim Sensitivity“ unter anderem ein interreligiöser Dialog forciert. Forschungen ergaben, dass der Lehrplan Toleranz förderte und den Schüler*innen half, Vorurteile gegenüber bestimmten Religionen, welche sie zuvor für intolerant oder radikal hielten, zu überwinden.¹¹⁵

Im Jahr 2008 wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ein Bericht zum Thema interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen herausgegeben. Es werden hier sowohl Expert*innenmeinungen vorgestellt, sowie sieben Projekte zum interreligiösen Austausch an Schulen dargelegt. Zu Beginn des Berichts stellen sich die Autor*innen die Frage, wie die Schule religiöse Pluralität wahrnimmt und wie der Umgang mit einem multikulturellen

¹¹³ Vgl. ebd., 269.

¹¹⁴ Vgl. Tan, *Dialogical Education for Interreligious Engagement in a Plural Society*, 371f.

¹¹⁵ Vgl. ebd., 372f.

und multireligiösen Klassenzimmer funktioniert.¹¹⁶ Obwohl das Ziel dieses Berichts war, aufzuzeigen, welche Maßnahmen im Bereich Interreligiosität im Schulbetrieb ergriffen wurden, wird trotzdem einleitend erwähnt, dass in der Praxis die sittlichen, religiösen und sozialen Werte oft vernachlässigt werden bzw. die Erziehung zu jenen Werten oft vermieden wird und/oder auf den Religionsunterricht abgewälzt wird.¹¹⁷ Marion Serdaroglu von der EMS Neustiftgasse äußert sich wie folgt:

„Es gibt da zu wenig Angebot für die Schüler ohne Religionsbekenntnis: Sie haben keine Möglichkeit, sich in der Schule mit anderen Religionen und Lebenseinstellungen aktiv auseinanderzusetzen. Es sollte zumindest Projekte dazu geben und nicht bloß Sache der Kirche und des Religionsunterrichts bleiben. [...]“¹¹⁸

Zekirija Sejdini, Fachinspektor für islamischen Religionsunterricht bekrittelt des Weiteren:

„Ich bin von einem exklusiven interreligiösen/interkulturellen Dialog, dem ich oft begegne, nicht sehr begeistert: Ich finde, es sollte sich nicht um spezielle Einzelaktionen handeln. Veranstaltungen sind gut, aber sie sollten einem höheren Ziel dienen – der Realität der multikulturellen Gesellschaft, also durchdringend/durchgehend sein. Wir begegnen uns in der Gesellschaft auf verschiedenen Ebenen, die sollen alle in der Schule berücksichtigt werden. Daher sollen sich Ziele und Schwerpunkte des interreligiösen Dialogs auf gesellschaftliche Aspekte beziehen.“¹¹⁹

In dem Bericht werden, wie bereits erwähnt, sieben interreligiöse Projekte vorgestellt, welche keine repräsentative Auswahl für den interreligiösen Dialog an österreichischen Schulen darstellen, sondern die Ausnahme von der Regel. Die Darlegung dieser Beispiele soll vor allem einen Anreiz für weitere Auseinandersetzungen mit dieser Thematik bieten. Teilnehmer*innen an diesen Projekten waren Schüler*innen im Alter von acht bis neunzehn Jahren, aus einer steirischen Schule und neun Wiener Schulen.¹²⁰ Die Projekte beschäftigten sich mit verschiedenen Zugängen zum Thema Interreligiosität in der Schule. Lehrausgänge zu verschiedenen religiösen Stätten (Synagogen, Moscheen, Kirchen etc.) wurden in dem Projekt „Projektwoche Wien: Weltreligionen“ verwirklicht. Das Ziel war das gemeinsame Bestreiten eines „Pilgerweges“ in „Gemeinsam unterwegs: Projekttag für erste Klassen“ das Ziel. Das Schaffen von

¹¹⁶ Vgl. Martin Jäggle, Die Schule. Ein Ort interreligiöser Verständigung? In: Irene Katzensteiner, Josef Neumüller, „...das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!“ (Schülerzitat). Interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen. Bericht zum Studienprojekt der Abteilung für Internationale Beziehungen des BMUK (Wien 2008), 5.

¹¹⁷ Vgl. Irene Katzensteiner, Josef Neumüller, „...das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!“ (Schülerzitat). Interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen. Bericht zum Studienprojekt der Abteilung für Internationale Beziehungen des BMUK (Wien 2008), 11.

¹¹⁸ Marion Serdaroglu, Blickpunkte. Expertinnen und Experten im virtuellen Dialog. Zit. nach: Katzensteiner, Neumüller, „...das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!“, 18.

¹¹⁹ Zekirija Sejdini, Blickpunkte. Expertinnen und Experten im virtuellen Dialog. Zit. nach: ebd., 16.

¹²⁰ Vgl. Katzensteiner, Neumüller, „...das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!“, 12.

dialogfreundlichen Räumen war das Anliegen des Projekts „Christlich-islamischer Dialog“. „Lehrausgang auf den Zentralfriedhof, Projekttag Moses, Abraham Nacht“ war ein Schulausflug zum Wiener Zentralfriedhof, da er der erste interkonfessionelle Friedhof war. Das Feiern von christlichen und islamischen Festen war der Grundsatz der Aktion „Christlich-islamische Begegnungen“. Hier durften die verschiedenen konfessionellen Religionsunterrichte jeweils abwechselnd den „gemischten“ Unterricht vorbereiten. Das Projekt „Miteinander und füreinander auf dem Weg, Abrahamitische Religionen, Judentum, Christentum, Islam“ verbindet mehrere Aspekte aus den anderen Projekten, es wurden sowohl religiöse Stätten besucht, sowie Projekttagge organisiert. Außerdem wurde ein umfassender fächerübergreifender Unterricht forciert und der Schulchor, die Schüler*innenzeitung und die Schulhomepage wurden integriert. Das letzte und umfassendste Projekt nannte sich „Geburt und Tod in den Religionen“. Vertreter*innen des Judentums, Christentums und Islams schlossen sich aus vier Wiener Schulen zusammen um das gemeinsame Projekt in einem Film mit dem Titel „Miteinander leben – Voneinander lernen. Ein interreligiöser Workshop mit christlichen, jüdischen und muslimischen SchülerInnen zu den Themen Geburt und Tod“ festzuhalten. Dies war das erste Mal, dass ein so umfassendes interreligiöses Projekt in Wien zwischen Pädagog*innen stattfand. Als Ziele für die Projekte wurden unter anderem ein interreligiöses Brückenbauen, das Überwinden von Vorurteilen und die Bildung eines Zusammenhalts genannt. Ausschlaggebend für die Initiierung dieser Aktionen war für die meisten Pädagog*innen, das kaum vorhandene Wissen der Schüler*innen über andere Religionen als die jeweils eigene, die Anzahl an nicht religiösen Lernenden, sowie oftmals die zu geringen Begegnungsfelder von Schüler*innen verschiedener Religionen.¹²¹

¹²¹ Vgl. ebd., 31-72.

3. Politische Bildung und Demokratievermittlung

Um über politische Bildung sprechen zu können, sollte zunächst der Begriff Politik erörtert werden. Bei diesem Begriff wird das Dimensionen-Modell angewendet, welches zwischen drei Dimensionen unterscheidet, der formalen, der inhaltlichen und der prozessualen. Die Form (*polity*) bildet die formale Dimension, welche das Funktionieren politischer Ordnungen beschreibt. Das Bestreben und die Herausforderungen der Politik beschreibt die inhaltliche Dimension (*policy*), sowie gesellschaftliche Bezüge und Rivalitäten diverser politischer Interessen. Die prozessuale Dimension (*politics*) deutet jedoch auf die Prozesse der Vollstreckung von politischen Belangen hin und hebt politische Konflikt- aber auch Konsensprozesse hervor.¹²² Diese politikwissenschaftliche Begriffstrias beschreibt so die Vielfältigkeit des Terminus Politik.

Der österreichische Philosoph Peter Heintel unterscheidet vier Kategorien von Gründen, weshalb politische Bildung in der Schule wichtig sei.

1. Sie soll die Schüler*innen an unser System anpassen.
2. Sie soll beibringen, dass eine ideologische Identität hinter Interessensgruppen steckt.
3. Das Fortbestehen der Demokratie soll gesichert werden, indem ein Informationsdefizit behoben wird.
4. Es soll erkannt werden, dass durch die Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen politisch gebildet wird, direkt sowie indirekt, dies gilt sowohl für das Vermittelte als auch für die Vermittlung an sich.¹²³

Es bleiben nun zwei Möglichkeiten für die Institution Schule politische Bildung zu lehren. Die eine Möglichkeit ist es ein eigenes Unterrichtsfach dafür zu schaffen, die zweite Möglichkeit wäre es jedoch den gesamten Schulbetrieb, das heißt unter anderem fächerübergreifend, zu agieren, miteinzubeziehen. In der ersteren Eventualität sieht Heintel eine Problematik, welche sich auf die Erziehung zur Anpassung bezieht. Er meint, dass die Vermittlung von Wissen über Politik von großer Wichtigkeit sei, jedoch lediglich eine reine Informationsvermittlung bringt den Schüler*innen nicht bei politisch handeln zu können.¹²⁴ Das erste Erziehungsverhalten, die Erziehung zur Anpassung wurde bereits erwähnt, das andere Erziehungsverhalten,

¹²² Vgl. Thomas Hellmuth, Cornelia Klepp, Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele (Stuttgart/Köln/Böhlau 2010), 87f.

¹²³ Vgl. Peter Heintel, Politische Bildung als Prinzip aller Bildung (Wien/München 1977), 13.

¹²⁴ Vgl. ebd., 15.

welches durch politische Bildung erlangt werden kann, ist die Erziehung zur Mündigkeit.¹²⁵ Grundlegend unterscheidet diese beiden Arten der Erziehung die Methode des Unterrichtens politischer Bildung. Bei der Erziehung zur Anpassung gibt es ein klares Rollenverhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem („starker Vater und schwaches Kind, wissender Lehrer und unwissender Schüler, erfahrener Meister und unerfahrener Lehrling, kompetenter Professor und inkompetenter Student“¹²⁶). Während bei der Erziehung zur Anpassung die Belehrung der Lernenden eine essentielle Rolle spielt, werden bei der Erziehung zur Mündigkeit die Schüler*innen am Geschehen beteiligt, das heißt sie arbeiten, erfahren, entscheiden denn findet Bildung statt.¹²⁷

Der Staat Österreich hat in den 1970er Jahren auf die Notwendigkeit einer Bildung im Bereich Politik und politischem Handeln reagiert. 1978 wurde ein Grundsatzterlass zum Thema „Politische Bildung in den Schulen“ veröffentlicht, in dem bekannt gemacht wurde, welchen Anteil die Schule an der politischen Bildung der Heranzuziehenden hat.

„Die österreichische Schule kann die umfassende Aufgabe, wie sie ihr im § 2 des Schulorganisationsgesetzes gestellt ist, nur erfüllen, wenn sie die Politische Bildung der Schuljugend entsprechend berücksichtigt. Politische Bildung ist eine Voraussetzung sowohl für die persönliche Entfaltung des einzelnen wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen. Sie ist in einer Zeit, die durch zunehmende Kompliziertheit in allen Lebensbereichen gekennzeichnet ist, ein aktiver Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft und zur Verwirklichung der Demokratie.“¹²⁸

Doch hat der Staat nicht nur das Unterrichtsprinzip der politischen Bildung verlaublich, vielmehr sieht er die politische Bildung in den Schulen in Österreich auf drei Säulen stehend:

1. als eigenständiges Unterrichtsfach oder Kombinationsfach
2. im Bereich der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung der Schüler*innen
3. fächerübergreifend als Mittel zur Gestaltung der Gesellschaft, sowie zur Erziehung hin zu Demokratie und Menschenrechten (Unterrichtsprinzip)¹²⁹

¹²⁵ Vgl. Paul *Kellermann*, Politische Bildung. Erziehung zur Mündigkeit. Erziehung zur Anpassung. In: Norbert *Frei* (Hg.), Peter *Heintel* (Hg.), Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Konsequenzen für die Universitäten (Wien 1985), 92f.

¹²⁶ Ebd., 94.

¹²⁷ Vgl. ebd., 94f.

¹²⁸ Bundesministerium für Kunst und Kultur, Grundsatzterlass Politische Bildung in den Schulen. Wiederverlautbarung 1994, online unter: <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule.html>> [03.01.2020].

¹²⁹ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html> [03.01.2020]

In den folgenden Unterkapiteln soll nun zum einen beschrieben werden, inwiefern sich demokratische Bewusstseinsbildung äußert, sowie das System der politischen Bildung im österreichischen Schulsystem funktioniert.

3.1. Demokratische Bewusstseinsbildung

Schon in der Antike beschäftigte sich Platon, wie auch sein Schüler Aristoteles, mit der Beziehung von Schule und Demokratie. In Platons Werk „Politeia“ geht es nicht nur um das Staatsgebilde, sondern auch um eine Philosophie der Erziehung. Seiner Ansicht nach war es nicht möglich am gesellschaftlichen Leben mitzuwirken, geschweige denn politische Geschehnisse zu lenken, ohne eine ausreichende Vorbereitung darauf erfahren zu haben. Derselben Thematik widmete sich Aristoteles in seinem Werk „Politik“ und auch er meinte eine diesbezügliche Bildung würde die Bürger*innen erst bürgerfähig machen.¹³⁰

Das heutige Verständnis der politischen Bildung entwickelte sich jedoch in einer anderen Zeit unserer Geschichte, in der Aufklärung. Wie in dem Kapitel „Religion und das österreichische Bildungswesen“ bereits erläutert wurde, war die Aufklärung von zentraler Bedeutung, wenn es sich um die Entwicklung der politischen Bildung und der Menschenrechte handelt. Schon Rousseau sprach von der geregelten Freiheit des Menschen. Sie funktioniere nur wenn sich jeder Mensch frei entwickeln könne, solange er die Freiheit eines anderen nicht beeinträchtige. Somit ist die Freiheit in der Demokratie nicht grenzenlos, sondern ein abgesteckter Raum in dem man sich bewegen kann. Das akzeptable Verhalten innerhalb dieses Raumes muss jedoch erst erlernt werden, dies mündet in die sogenannte Erziehung zur Mündigkeit.¹³¹ Der Begriff der Mündigkeit wurde während der Aufklärung mit dem Ausdruck Autonomie gleichgesetzt. Er verbindet den Gedanken einer gleichberechtigten individuellen Selbstbestimmung mit dem einer solidarisch-gesellschaftlichen Mitbestimmung.¹³² Diese war im pädagogischen Diskurs Anfang des 19. Jahrhundert bedeutungsvoll. In der Schweiz hatte sich bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts die „Bürgerkunde“ in der Primarschule, in etwa gleichzusetzen mit der Volksschule in Österreich, etabliert. Selbstständiges Handeln, sowie der Aufbau einer Urteils- und Reflexionskompetenz und die Lehre über die Menschenrechte waren Kernelemente dieses

¹³⁰ Vgl. *Krainz*, Religion und Demokratie in der Schule, 59.

¹³¹ Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung, 15-17.

¹³² Vgl. Wolfgang W. *Mickel* (Hg.), Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden, Aktionsformen (Reihe Politik und Bildung, Bd. 18, Schwalbach 1999), 43f.

Bildungsversuchs. In Deutschland war es vor allem der Neuhumanismus, insbesondere unter der Mitwirkung von Wilhelm von Humboldt, der das Ziel der „allgemeinen Menschenbildung“ diskutierte. Die Ausbildung zum „wahren“ Menschen war die Prämisse dieser Richtung. Die Staatsbürgerschaftskunde war die „politische Bildung“ Anfang des 19. Jahrhunderts in der Schweiz, in Deutschland und in der Habsburgermonarchie. Die Bürger*innen wurden zu Treue dem Vaterland gegenüber, Gehorsam und Unterordnung indoktriniert.¹³³ Durch das, in der Habsburgermonarchie unterzeichnete, Reichsvolkschulgesetz von 1869 wurden vom Staat zwar die Weichen für eine politische Instrumentalisierung seiner Zöglinge gestellt, es konnte jedoch keinen Erfolg verzeichnen. Vor allem mit der Einführung des Männerwahlrechts 1907 wurde Schritt für Schritt eine Bürgerkunde ins Schulsystem integriert. Zuerst nur in der dritten Klasse der Bürgerschule, ein Jahr später in der achten Klasse des Gymnasiums und in den fachlichen Fortbildungsschulen wurde die Bürgerkunde 1909 eingeführt. Auch wenn die Bürger*innen sich zusehends politisierten, unter anderem auch aufgrund der Nationalitätenkonflikte innerhalb der Habsburgermonarchie, wurden politische Probleme in der schulischen Bürgerkunde außen vor gelassen. Die oberste Priorität bestand weiterhin darin, die Lernenden zu treuen vaterlandsliebenden Erwachsenen auszubilden. Von einer politischen Bildung im heutigen Sinn war die Bürgerkunde demnach noch weit entfernt.¹³⁴

Heute ist die Demokratievermittlung ein zentraler Bestandteil der politischen Bildung. Demokratie ist, im Gegensatz zu Diktaturen oder Aristokratien, eine Gesellschaftsform die als Bottom-up-System beschrieben werden kann. Die Demokratie fungiert als Selbstorganisation von Personen und funktioniert nur durch die Teilnahme ihrer Mitglieder. Gesellschaftsformen wie Diktaturen und Aristokratien hingegen agieren nach einem Top-Down-Prinzip. Der Staat agiert hier von oben und ist nicht auf die Teilhabe seiner Gesellschaft angewiesen. Die angemessene Partizipation an und in einer demokratischen Gesellschaftsform muss jedoch erlernt werden, denn demokratische Handlungskompetenz ist dem Menschen nicht angeboren und sie kann einem auch nicht verabreicht werden, sie ist ein Lernprozess.¹³⁵ Ein Prozess der Emanzipation des Einzelnen mit dem Ziel der Mündigkeit, das heißt Mündigkeit ist das Ergebnis einer gelungenen Emanzipation des Menschen.¹³⁶

¹³³ Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung, 17-20.

¹³⁴ Vgl. ebd., 26-28.

¹³⁵ Vgl. *Krainz*, Religion und Demokratie in der Schule, 59f.

¹³⁶ Vgl. *Mickel* (Hg.), Handbuch zur politischen Bildung, 46.

3.2. Politische Bildung in Österreich

Erziehung zur Mündigkeit ist also das angesetzte Ziel der politischen Bildung. Die Heranbildung eines „Citoyen“, so sagt man, die Heranbildung zu jemanden der sich aktiv an einer demokratischen Gesellschaft beteiligt und diese mitentwickelt, ist das Ziel.¹³⁷ Jene Erziehung kann jedoch nicht durch reine Wissensvermittlung stattfinden, denn obwohl politisch zu handeln etwas Persönliches für das jeweilige Selbst ist, so sind die Menschen doch von Sozialisationsprozessen geprägt. Die Sozialisation einer Person, sind die Eindrücke und Einflüsse von „außen“, sowohl von der gesellschaftlichen als auch der materiellen Umwelt, welche zur Entstehung einer Persönlichkeit beitragen. Das Elternhaus, die Erziehung, das schulische Lernumfeld und das Kommunizieren, sei es in der Arbeit oder in der Freizeit, sowie auch Spielzeuge in den Kindheitsjahren, all dies sind Orte, Materien und Situationen wo Sozialisation stattfindet.¹³⁸ „Der andere ist ein lebendiger Mitschöpfer unseres Bewußtseins, unseres Selbst und unserer Gesellschaft.“¹³⁹ Dieses Zitat beschreibt also genau dies, dass wir von anderen, von unseren Mitmenschen, laufend geprägt werden. Sinnbildung funktioniert genau durch diese Arten von Sozialisation, doch ist es vor allem die Interaktion, die einen Menschen prägt. Der Psychologie John Piaget meinte, dass ein Mensch, welcher mit seiner Umwelt interagiert, aufgrund seiner inneren Konditionen mit den äußeren Zuständen in eine Handlung tritt und dabei ein Lernprozess über Handlungen stattfindet. So können Schemata erkannt und erlernt werden und zur passenden Zeit wieder angewandt werden. Durch neue Erfahrungen werden neue Schemata konstruiert und somit ist der Mensch, zwar geprägt von seiner Sozialisation, jedoch besitzt er auch die Möglichkeit, durch das Anwenden von neu erworbenen Schemata, was im Grunde Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen sind, aktiv seinen eigenen Lebensraum zu entwickeln.¹⁴⁰

Wenn ein Mensch demnach nicht oder nur selten in Interaktion mit anderen Personen tritt und hier ist nicht von alltäglichen Interaktionen, wie das Bestellen in einem Restaurant oder das Bezahlen an einer Kasse die Rede, sondern Interaktionen, in denen über komplexe Themen und Inhalte gesprochen wird, sowie über unterschiedliche Meinungen und Vorstellungen, dann verfügt dieser Mensch über weniger Wahrnehmungs- und Handlungsschemata und kann in bestimmten Situationen nur aus seiner Sozialisation heraus agieren.

¹³⁷ Vgl. Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte, Geschichtsdidaktik, politische Bildung (Schwalbach 2014), 17.

¹³⁸ Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung, 90f.

¹³⁹ Edward E. *Sampson*. Zit nach: *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung, 91.

¹⁴⁰ Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung, 91-93.

Wie in diesem Kapitel einführend bereits erwähnt wurde zeichnet sich die politische Bildung in Österreich zum einen als selbstständiges Unterrichtsfach aus, sowie als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Ferner sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Folgenden genauer betrachtet werden. Im heutigen Verständnis ist vor allem der Geschichteunterricht eng mit der politischen Bildung verbunden¹⁴¹, deshalb ist es wichtig eben bei diesem Unterrichtsfach genauer hinzusehen, welchen Teil es zur politischen Bildung der Schüler*innen beiträgt. Wichtig für diese Diplomarbeit ist jedoch vor allem der politische Gehalt des Religionsunterrichts, ist doch im Grundsatzerlass für die politische Bildung an Schulen verankert, dass jedes Fach seinen Part leisten muss.

3.2.1. Politische Bildung als eigenständiges Unterrichtsfach

Wie auch in anderen Schulfächern, bildet in der politischen Bildung ein Zusammenspiel aus Wissen und Kompetenzen den Kernpunkt. Vier grundlegende Kompetenzen werden im Lehrplan genannt. Diese lauten Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Handlungskompetenz und Urteilskompetenz. Ein Beispiel für die enge Verbindung von Wissen und Kompetenz zeigt Reinhard Krammer in seinem Kompetenz-Strukturmodell. Als Themenschwerpunkt zieht er den Nahostkonflikt heran und meint zum Arbeitswissen der Schüler*innen müsse gehören, dass sie über die Staatsbildung Israels Bescheid wissen, über den Krieg von 1948 und die Flüchtlingslage in der Region, sowie über vergangene kriegerische Konflikte. Zu den zu erlernenden Kompetenzen in diesem Beispiel gehören, die Betrachtungsweisen von betroffenen Personen zu erkennen und zu verstehen, sowie die ökonomischen, sozialen, religiösen und kulturellen Umstände bei politischen Entscheidungen zu betrachten und auch deren Einfluss auf die Entscheidungen zu hinterfragen.¹⁴² Die Lernenden sollen demnach aus ihrem erworbenen Arbeitswissen jene Teilkompetenzen erreichen, dann kann von erfolgreicher politischer Bildung gesprochen werden. Auf dieses Beispiel wird später in dieser Diplomarbeit noch einmal eingegangen (siehe S. 50f).

Nun wurde bereits erläutert, dass es die politische Bildung auch als Unterrichtsprinzip gibt, als eigenständiges Unterrichtsfach jedoch agiert sie meistens im Zusammenhang mit dem Ge-

¹⁴¹ Vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, 17f.

¹⁴² Vgl. Reinhard *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Heinrich *Ammerer*, Reinhard *Krammer*, Ulrike *Tanzer* (Hg.), Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Bd. 5 (Innsbruck/Wien/Bozen 2010), 22-25.

schichteunterricht und/oder mit dem Geographieunterricht. Auf die Einzelheiten der historisch-politischen Sinnbildung wird in einem folgenden Subkapitel eingegangen, hier im Folgenden ist zunächst eine tabellarische Übersicht über die einzelnen Unterrichtsstunden der politischen Bildung in den diversen Schultypen und Jahrgangsstufen dargelegt.

Schulstufe	1.-4.	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Unterrichtsprinzip Politische Bildung (gilt für alle Schultypen und Schulstufen)										
Schultyp										
VS / VS-Oberstufe; Sonderschule (Lernindividualis.)			2 GSK/PB	2 GSK/PB	2 GSK/PB					
AHS-Unterstufe, Hauptschule, Neue Mittelschule			2 GSK/PB	2 GSK/PB	2 GSK/PB					
AHS-Oberstufe						1 GSK/PB	2 GSK/PB	2 GSK/PB	2 GSK/PB	
Berufsschule						PB (INSGESAMT 80 WOCHENSTUNDEN)				
Bildungsanstalt für Elementarpädagogik						2 GSK/PB	1 GSK/PB	1 GSK/PB	1 GSK/PB	2 GSK/PB
Bildungsanstalt für Sozialpädagogik						2 GSK/PB	2 GSK/PB	1 GSK/PB		2 GSK/PB
Fachschule für Mode							2 G u. PB			
Fachschule für Sozialberufe							2 G u. PB			
Fachschule für wirtschaftliche Berufe							2 G u. PB	2 G u. PB		
Handelsakademie							1 PB u. G	2 PB u. G	2 PB u. G	
Handelsschule						2 PB u. ZG	2 PB u. ZG	1 PB u. ZG		
Höhere land- und forstwirtschaftliche Schulen							2 G u. PB/R	2 G u. PB/R	3 G u. PB/R	
Höhere Lehranstalt für Mode							2 G u. PB	1 G u. PB	2 G u. PB	
Höhere Lehranstalt für Tourismus							2 G u. PB	2 G u. PB	2 G u. PB	
Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe							2 G u. PB	2 G u. PB	2 G u. PB	
Höhere technische und gewerbl. Lehranstalten						2 GEO, G u. PB	2 GEO, G u. PB	2 GEO, G u. PB	2 GEO, G u. PB	
Hotelfachschule							2 G u. PB	2 G u. PB		
Polytechnische Schule						2 PB u. WK				
Techn. und (kunst-)gewerbliche Fachschulen						2/2 GEO, G u. PB	1/1 GEO, G u. PB			

Tabelle 2: Politische Bildung in den Schulen. Tabellarische Übersicht.¹⁴³

Bis auf die Berufsschule bieten alle Schularten die politische Bildung in Kombination mit dem Geschichtsunterricht an oder sie wird gemeinsam mit dem Geographie- bzw. Wirtschaftskundeunterricht oder dem Zeitgeschichteunterricht angeboten, sowie an der höheren Land- und Forstwirtschaftlichen Schule mit dem Unterrichtsfach Recht. Als wirklich selbstständiges Unterrichtsfach gibt es die politische Bildung demnach nur in der Berufsschule.

Im Lehrplan der politischen Bildung der Berufsschule heißt es:

„Breiter Raum ist dem Dialog zu geben. Was in Gesellschaft und Politik kontrovers ist, ist auch im Unterricht kontrovers darzustellen. Unterschiedliche Standpunkte, verschiedene Optionen und Alternativen sind sichtbar zu machen und zu diskutieren. [...] Auf diese Weise ist ein wichtiges Anliegen des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Urteil, zur Kritikfähigkeit und zur politischen Mündigkeit zu führen, umzusetzen. Die Fähigkeit, Alternativen zu erwägen, Entscheidungen zu treffen, Zivilcourage zu zeigen und Engagement zu entwickeln, ist zu stärken.“¹⁴⁴

Diese Anmerkung im Lehrplan für die Berufsschule ist besonders hervorzuheben, erläutert sie doch genau die Signifikanz der in dem vorigen Kapitel besprochenen Interaktion und endet in bestimmten Teilkompetenzen des Kompetenz-Strukturmodells von Reinhard Krammer.

3.2.2. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip

Wie bereits einleitend in diesem Kapitel erwähnt wurde, verankerte der Staat 1978 das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ in allen Schulstufen und –formen, sowie für alle Gegenstände. Ziele des Prinzips sind, dass die Schüler*innen:

- einen Beitrag zur Weiterentwicklung der demokratischen Verhältnisse sowie der Erhaltung der Menschenrechte erbringen;
- Gesellschaftsstrukturen und gesellschaftliche Verhältnisse verstehen können;
- demokratische Mitbestimmungsoptionen kennen und, dass sie zur Teilhabe an der Gesellschaft und an sozialen Gruppen animiert werden;

¹⁴³ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Politische Bildung in den Schulen. Tabellarische Übersicht, online unter: <<https://www.politiklernen.at/site/grundlagen/politischebildung/lehrplaene>> [06.01.2020].

¹⁴⁴ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Politische Bildung im Lehrplan der Berufsschule, online unter: <https://www.politiklernen.at/dl/mlusJKJKoOoOLJqx4KMJK/Berufsschule_2018.pdf> [06.01.2020].

- Interesse am politischen Leben zeigen, die Fähigkeit Empathie gegenüber anderen und des Gemeinwohls erlernen;
- politikspezifische Bereiche (Umwelt, Ressourcen, Gleichheit etc.) aufgreifen können;
- differente Politikkonzepte begreifen und kritisch hinterfragen können;
- Freiheit, Solidarität, Gleichheit und Frieden leben und erkennen, dass Rassismus, Sexismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Homophobie in einer Demokratie keinen Platz haben sollten;
- sich über die österreichische Rolle innerhalb Europas und in der Welt Gedanken machen und das Prinzip der Globalisierung verstehen können und
- ein Verständnis dafür entwickeln, dass die gerechte Ressourcenverteilung ein weltweites Engagement benötigt und eine Friedensordnung unumgänglich ist.¹⁴⁵

All diese Ziele zu erreichen ist notwendig um ein Demokratieverständnis zu erlangen, denn dieses zu erreichen ist das Bestreben der politischen Bildung.

„Je stärker dieses Demokratieverständnis auf allen Ebenen verankert ist, umso erfolgreicher können demokratische Regierungssysteme arbeiten und kann sich die Gesellschaft im Sinne des Demokratie-Gedankens organisieren.“¹⁴⁶

Doch wie leitet man Schüler*innen zu solch einem Erwerb an. Im Grundsatzerlass Politische Bildung von 2015 ist verankert, dass eine demokratische Diskussionskultur im Unterricht jeglichen Faches herrschen soll und Meinungsfreiheit bestehe. Die Akzeptanz von konträren Ansichten und die Darlegung von der persönlichen Meinung, auch als Kontroversitäts- oder Ausgewogenheitsgebot bezeichnet, soll den Lernenden beigebracht werden. Auch hier steht wiederum die Interaktion im Mittelpunkt. Dem Lehrenden ist es jedoch untersagt Überzeugungsarbeit für seine persönlichen politischen Parteivorlieben zu leisten. Dies ist mit dem Begriff Überwältigungsverbot im Grundsatzerlass verzeichnet. Die Analysefähigkeit, das heißt die Fähigkeit gegenseitige Positionen abwiegen zu können, sich dahingehend ein eigenständiges Urteil zu bilden und im Anschluss daran die Situation der eigenen Vorstellungen nach beeinflussen zu können.¹⁴⁷

Nun soll die politische Bildung als Unterrichtsprinzip in allen Fächern fungieren. Dies schließt sehr viele verschiedene Themenbereiche mit ein, wie Kunst, Rhetorik, Sport, Naturwissen-

¹⁴⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatz erlass 2015, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html> [16.01.2020].

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Vgl. Heinrich Ammerer, Das Sorgenkind wird erwachsen. Zur Situation der politischen Bildung in Österreich. In: Ammerer, Krammer, Tanzer (Hg.), Politisches Lernen, 16f.

schaft und Medizin. Doch wie bereits erwähnt wird die politische Bildung fast immer mit dem Geschichteunterricht kombiniert. Deshalb wird im Folgenden auf diese Kombination eingegangen werden, sowie auf die Thematik, was der Religionsunterricht zum Unterrichtsprinzip politische Bildung beiträgt.

3.2.2.1. Politische Bildung als Teil des Geschichteunterrichts

Sowohl in der Volksschule, der Sonderschule, der Neuen Mittelschule, der Hauptschule, sowie der AHS-Unterstufe und der AHS-Oberstufe und den Berufsbildenden Höheren Schulen wird die politische Bildung mit dem Geschichteunterricht bzw. unter dem Kürzel GSK/PB, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, angeboten.¹⁴⁸ Diese Kombination ergibt Sinn, betrachtet man es so, dass für politische Urteilsfähigkeit auch oft Arbeitswissen über bisherige historische Ereignisse von Nöten ist (siehe Beispiel S. 39). Wie es auch hilft über politische Instanzen und Vorgänge Bescheid zu wissen, wenn das Verstehen von politikspezifischen historischen Ereignissen stattfinden soll. Nach diesem Verständnis würden sich diese beiden Bereiche sehr gut ergänzen.

Jedoch gab es bei der Zusammenlegung jener beiden Disziplinen Diskussionen darüber, ob somit die Geschichte nicht nur noch auf die Politik begrenzt werden würde. Der Trend scheint aber in Richtung Zusammenlegung von Geschichte und politischer Bildung im Schulbereich zu gehen.¹⁴⁹ Im Herbst 2008 wurden viele Lehrpersonen mit einem neuen Lehrplan konfrontiert, genauer gesagt waren es die Geschichtelehrer*innen, welche nun nicht mehr nur Geschichte und Sozialkunde unterrichteten, sondern zusätzlich auch politische Bildung. Der Unterricht für die Hauptschulen, Sonderschulen und AHS-Unterstufen hieß von da an Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSK/PB). Der Grund dafür war die Senkung des berechtigten aktiven Wahlalters von 18 auf 16 Jahre und somit war man der Ansicht, dass die wahlberechtigten Schüler*innen schon früher auf politische Themen vorbereitet werden mussten. Seit 2001 gibt es diese Fächerkombination bereits an AHS-Oberstufen.¹⁵⁰ Durch die Novel-

¹⁴⁸ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Politische Bildung in den Schulen. Tabellarische Übersicht, online unter: <<https://www.politiklernen.at/site/grundlagen/politischebildung/lehrplaene>> [17.01.2020].

¹⁴⁹ Vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, 9f.

¹⁵⁰ Vgl. *Heinrich Ammerer*, Optionen der politischen Bildung im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. In: *Ammerer, Krammer, Tanzer* (Hg.), Politisches Lernen, 196-198.

lierung des Lehrplans wurde auch im Zuge dessen die Kompetenzorientierung mit eingebaut. Die diversen Kompetenzen lauten folgendermaßen:

Kompetenzmodell Geschichte	Kompetenzmodell Politische Bildung
Sachkompetenz	Sachkompetenz
Fragekompetenz	Urteilskompetenz
Methodenkompetenz: 1. Rekonstruktionskompetenz 2. Dekonstruktionskompetenz	Methodenkompetenz
Orientierungskompetenz	Handlungskompetenz

Tabelle 3: Die Kompetenzmodelle für Geschichte und Politische Bildung, die dem aktuellen AHS-Unterstufenlehrplan GSK/PB zugrunde liegen¹⁵¹

Die beiden Modelle sind sowohl inhaltlich als auch didaktisch miteinander verwandt, da die Handlungs- und Schüler*innenorientierung im Vordergrund stehen. Die Auseinandersetzung mit diesen Kompetenzen ist notwendig, wenn das Ziel mündige Schüler*innen sind, welche ein reflektiertes Geschichts- und Politikbewusstsein vorweisen können.¹⁵²

Ein Beispiel dafür, was der Geschichteunterricht zur politischen Bildung der Schülerinnen und Schüler beitragen kann, ist die historische Bildanalyse. Im Geschichteunterricht können die unterschiedlichsten Bilder analysiert und interpretiert werden, zu unterscheiden ist hier zwischen Werken bildender Kunst, Karikaturen, Fotos und Plakaten. Bilder sind für die Geschichtswissenschaft und für den Geschichteunterricht wertvolle Quellen, denn sie ermöglichen die Rekonstruktion von Vergangenen. Von der Geschichtsdidaktik wurden dahingehend Instrumentarien entwickelt um historische Bilder zu analysieren und zu interpretieren. Doch auch für die Politik und daher für die politische Bildung sind Bilder wichtige Instrumente (Wahlplakate, Bilder von politischen Veranstaltungen etc.).¹⁵³ Eine nachfolgende Grafik zeigt, dass durch wenige Veränderungen die historische Bildanalyse auch auf die politische Bildanalyse anwendbar ist.

¹⁵¹ Vgl. ebd., 198.

¹⁵² Vgl. ebd., 200.

¹⁵³ Vgl. Reinhard *Krammer*, Zu lernen, sich ein Bild zu machen! Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Förderung politikbezogener Methodenkompetenz durch Bildanalyse. In: *Ammerer, Krammer, Tanzer* (Hg.), Politisches Lernen, 202.

Analyse von historischen und politischen Bildern: Ähnlichkeiten, Unterschiede

Arbeitsschritte der Analyse eines historischen Bildes (nach Bern Hey)	Arbeitsschritte der Analyse eines politischen Bildes
Sichtbarmachung des historischen Zusammenhanges, in dem das Bild steht (Räumliche und zeitliche Einordnung)	Sichtbarmachen des politischen Kontextes des Bildes (politische Problematik, Thematik, räumliche Einordnung)
Einholen von Informationen (oder Anstellen von begründeten Vermutungen) betreffend: Autor, Medium, Adressaten	Einholen von Informationen betreffend: Autor, Medium, Adressaten
Genaues Beobachten und lückenloses Erfassen der Bildelemente, Rekonstruktion der Botschaft des Bildes in seiner Zeit, der Absicht des Auftraggebers und des Autors, gegebenenfalls Dekonstruktion der im Bild innewohnenden historischen Erzählung	Genaues Beobachten und lückenloses Erfassen der Bildelemente, Analyse der Botschaft, der Absicht des Auftraggebers und des Autors
Zusammenfügen der Einzelheiten zu einem sinnvollen Ganzen (Deutung der Bildaussage)	Zusammenfügen der Einzelheiten zu einem sinnvollen Ganzen (Deutung der Bildaussage)

Tabelle 4: Analyse von historischen und politischen Bildern. Ähnlichkeiten, Unterschiede¹⁵⁴

Die Adaptierung der Analyseschritte von historischen Bildern auf politische Bilder zeigt, dass der Geschichteunterricht einen wertvollen Beitrag zur politischen Bildung beitragen kann, sind die beiden Unterrichtsformen doch eng miteinander verknüpft.

3.2.2.2. Politische Bildung im christlichen Religionsunterrichts

Religion ist als Thematik und Diskussionsinhalt in der Gegenwart wieder vermehrt in den Vordergrund gerückt und das nicht nur aufgrund des 11. September 2001, als der Angriff auf das World Trade Center stattfand, sondern in Österreich auch wegen der Debatte um den Ethikunterricht, die politische Thematisierung der Vollverschleierung von Frauen und des Kopftuches bei Mädchen oder die Spannungen und Auseinandersetzungen zwischen diversen Weltreligionen im alltäglichen weltpolitischen Geschehen. Wenn es sich hingegen um Religion in der Schule handelt, wird diese eher weniger im Zusammenhang mit Politik gesehen, als in Verbindung mit Ethik. Der Religionsunterricht hat den Ruf die Schüler*innen zu religiösen sittlichen Werten hin zu er-

¹⁵⁴ Ebd., 203.

ziehen und sie in moralischen und ethischen Themen und Inhalten zu unterrichten und sich wenig mit Politik zu beschäftigen.¹⁵⁵ Doch weiß man, dass in der Geschichte Politik und Religion oft kaum voneinander zu trennen waren, zum Beispiel hatte der Kaiser das Recht die Bischöfe zu ernennen. Des Weiteren war der von 1929 bis 1930 amtierende Sozialminister Theodor Innitzer auch Kardinal und der Priester Ignaz Seipel, nicht nur Mitglied der Christlichsozialen Partei, sondern auch zweimal Bundeskanzler von Österreich. Die Verknüpfung von Religion und Politik bestand in der Vergangenheit und so wurden vier Modelle für die Darlegung religiös-politischer Verhältnisse entwickelt:

1. die Bezüge von Thron und Altar
2. parteipolitische Teilhabe von Geistlichen und Vertreter*innen der Religionen
3. die religiösen Gebote auch als politische Gesetze
4. zivilgesellschaftliche Aufgaben der Religion in der Politik¹⁵⁶

Diesen Fragestellungen sollte der Religionsunterricht demnach nachgehen um dem Unterrichtsprinzip politische Bildung gerecht zu werden. Dies will er anhand von Themen wie der Schöpfung, der Ressourcenverteilung, Nachhaltigkeitsgedanken, Arbeitslosigkeit, Sonn- und Feiertagsruhe, Barmherzigkeit und der Globalisierung erarbeiten.¹⁵⁷ Vor allem aber verweist der Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht für die Neue Mittelschule und AHS-Unterstufe öfter auf die Vorbereitung der Schüler*innen auf andere Meinungen und Überzeugungen und auf die pluralistische Welt.¹⁵⁸ Unter anderen Themen werden die oben genannten Inhalte aus fachdidaktischer Sichtweise im Religionsunterricht durch drei verschiedene Ansätze erarbeitet, erstens das ganzheitliche Lernen, zweitens das ästhetische und gestaltpädagogische Lernen und drittens der Ansatz der Elementarisierung.

Der erste Ansatz wird hier ausgelassen, da er für die politische Bildung nur wenig Gehalt hat, der zweite Lernansatz jedoch, welcher sich in der Aisthesis, Katharsis und Poiesis als Dimensionen politischer Bildung widerfindet, soll hier kurz erwähnt wer-

¹⁵⁵ Vgl. Gertraud Putz, Erwin Sporer, Gebt dem Kaiser, was dem Kaiser gehört, und Gott, was Gott gehört. Politische Bildung und/im/durch katholischen Religionsunterricht. In: Heinrich Ammerer, Reinhard Krammer, Ulrike Tanzer (Hg.), Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Bd. 5 (Innsbruck/Wien/Bozen 2010), 61f.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., 62.

¹⁵⁷ Vgl. ebd., 65f.

¹⁵⁸ Vgl. Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung und Frauen betreffend den Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an allgemein bildenden höheren Schulen, online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009503>> [17.01.2020].

den. Aisthesis, die Lehre der sinnlichen Wahrnehmung, soll die Schüler*innen zur Wahrnehmungsfähigkeit und somit auch zu einer Wahrnehmungskritik leiten. Die Katharsis hingegen soll die Lernenden anleiten manipulativ eingesetzte Konzepte zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Das Zusammenspiel von Aisthesis und Katharsis definiert die Poiesis. Die Poiesis lehrt den Schüler*innen die Wirklichkeit zu gestalten.¹⁵⁹

Der gestaltpädagogisch orientierte Lernansatz ist der dritte der Ansätze und bei dem die Reflexion in den Vordergrund rückt. Gedanken über sich selbst, das eigene soziale Umfeld und die Umwelt, auch in politischer Hinsicht, stehen im Fokus, sowie die Veränderbarkeit dieser Verhältnisse durch die Erkenntnisse, welchen diese Überlegungen geschuldet sind.¹⁶⁰

Wolfgang Sander nennt in seinem Werk „Politische Bildung im Religionsunterricht“ weitere Lern- und Diskussionsgegenstände, welchen sich der Religionsunterricht annehmen sollte. Zum einen nennt Sander Thematisierung der Rechtsstellung der Kirche und des Religionsunterrichts an sich, sowie die Stellung der Kirche zu ihrer Entwicklungspolitik, die Kirche in den Medien oder die politischen Stellungnahmen der Kirche, sowie ihrer geistlichen Vertreter*innen zu politikbetreffenden Themen wie Abtreibung, Grundwerte, Terrorismus etc. Auch sieht Sander einen Bedarf darin Parteien, wie zum Beispiel die Christlichsoziale Partei und deren eindeutige Berufung auf das Christentum, zum Thema im Religionsunterricht zu machen. Außerdem könne der Unterricht das Verständnis über religiöse Konflikte in diversen Teilen der Welt befördern. Zu reflektieren wäre hier, welche Funktion die Religion in der Förderung bzw. Behinderung der politischen und gesellschaftlichen Stabilität in gewissen Bereichen der Welt innehat. Die Ambivalenz im Bereich der Friedenserziehung soll diskutiert werden, da Religion zum einen als Legitimation für das Beginnen oder Weiterführen von Kriegen herangezogen wird, aber auch die Nächstenliebe propagiert wird.¹⁶¹ Auch der Theologe Bernhard Grümme beschäftigt sich in seinem Werk „Religionsunterricht und Politik“ mit der politischen Komponente des Religionsunterrichts. Grundsätzlich ist er der Ansicht, dass der Religionsunterricht zwar auf Themen wie zum Beispiel Friedensförde-

¹⁵⁹ Vgl. ebd., 66-68.

¹⁶⁰ Vgl. ebd., 68f.

¹⁶¹ Vgl. Wolfgang Sander, Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik (gesellschaftswissenschaftl. Diss. Justus-Liebig-Universität Gießen 1980), 111-113.

rung oder soziale Gerechtigkeit eingeht, diese jedoch nicht auf den politischen Gehalt hin untersucht, sondern aus einer ethischen Sicht heraus agiert.¹⁶² So ist er doch der Meinung, dass das Christentum schon aufgrund seines Formats sich mit der Politik auseinander zu setzen hätte. Grümme meint, dass das Christentum Mystik und Politik miteinander vereinen würde und deshalb über ihren gesellschaftlichen und geschichtlichen Gehalt zu reflektieren hätte. Auch er gibt in seinem Werk Beispiele wie eine politische Auseinandersetzung mit Thematiken im Religionsunterricht stattfinden könnte:

1. das Christentum auf sein politisches Gehalt hin untersuchen und dessen Auswirkungen auf die religiösen Bildungsprozesse zu verdeutlichen
2. über herrschende Ideologien lernen und sich kritisch und analytisch damit zu beschäftigen
3. die politische Vernetzung von Religion und Christentum erkennen und auf Instrumentalisierungszusammenhänge hin untersuchen
4. Selbstreflexion als wichtiges Instrument zur Aufarbeitung der bildenden Funktion der Politik in Geschichte und Gegenwart anzuwenden¹⁶³

Doch obwohl es viele Überlegungen, Vorschläge und Konzepte gibt, wie politische Bildung im Religionsunterricht eingesetzt werden könnte, so obliegt es doch stets den Lehrenden, wie viel Politik sie einfließen lassen wollen bzw. wie konkret sie bereit sind, sich damit zu beschäftigen.

3.2.3. Die religiöse Komponente politischer Bildung

In den vorherigen Kapiteln wurde beschrieben wie politische Bildung als Unterrichtsprinzip, als Teil des Geschichtsunterrichts und als Teil des Religionsunterrichts stattfinden kann. Für diese Diplomarbeit ist jedoch die Frage nach der Behandlung der Religion in der politischen Bildung bedeutender, als die Frage nach der politischen Bildung im Religionsunterricht.

„[...] die Beschäftigung mit Religion in der Schule ist notwendig, weil die ambivalenten Wirkungen von Religion relevanter Bestandteil der gesellschaftlichen Realität sind [...]“¹⁶⁴

¹⁶² Vgl. Bernhard Grümme, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme, Grundsatzüberlegungen, Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts (Stuttgart 2009), 12f.

¹⁶³ Vgl. ebd., 58-62.

Laut dem Theologen Gert Otto sollte sich Schule nicht mit der Religion an sich, der Religionskritik oder den Sinn- und Wesensfragen der Religion beschäftigen sondern sich dem Ort der Religion widmen, sowie ihrer Wirkung auf die und ihrer Bedeutung in der Gesellschaft.¹⁶⁵ Demzufolge ist es essentiell, dass sich die Politik bzw. politisch bildender Unterricht mit Religion beschäftigt, da sich die Vertreter*innen der Religionen auch mit Politik und gesellschaftspolitischen Vorgängen befassen. Zum Beispiel hat der Ökumenische Rat der Kirchen im Jahr 2003 ein Sozialwort herausgebracht, in welchem sie klar darstellen, dass sie unter anderem auf Gemeinde- oder Bezirksebene mit den politischen Parteien kommunizieren wollen um eine Sonntagsöffnungszeit zu verhindern.¹⁶⁶ Genauso nehmen Geistliche und kirchliche Vertreter*innen immer wieder Stellung zu Themen wie Homosexualität, welche des Öfteren als Krankheit bezeichnet wurde, sprechen sich für ein Abtreibungsverbot aus und halten Darwins Evolutionslehre für fragwürdig. All dies sind Aspekte von Teilbereichen der Gesellschaft, die Sonntagsöffnungszeit ist Teil des Wirtschaftssystems, Krankheit gehört zum Teilsystem Medizin, das rechtliche Verbot von Abtreibungen ist Teil des Rechtssystems und die Einstellung zur Evolutionstheorie greift in das Wissenschaftssystem ein.¹⁶⁷ Kirchen bewegen sich also weder in einem politikfreien Raum noch haben sie kein Interesse an gesellschaftlichen Belangen. Wenn man nun die vorigen Beispiele heranzieht, erkennt man, dass sich die Kirche gesellschaftspolitisch engagiert und wirkt somit auf ihre Mitglieder ein, dahingehend sind Kirchen als Politikum selbst zu betrachten.¹⁶⁸

Die Religion bzw. die Kirche beschäftigt sich demnach nicht nur mit allen möglichen Aspekten der Gesellschaft, sie bezieht auch Stellung zu Bereichen der Medizin, Politik, Recht, Wissenschaft, Wirtschaft etc. Es stellt sich die Frage, ob diese Umstände auch Platz in der politischen Bildung finden und thematisiert werden, dass so eine große Glaubensgemeinschaft wie die katholische Kirche es zum Beispiel ist, medienwirksam zu politischen Belangen Stellung bezieht. Der Religionsunterricht ist demnach keineswegs nur auf die Erziehung sittlich religiöser Werte und Moralerziehung beschränkt, sondern ist auch Teil der Allgemeinbildung. Allgemeinbildung hat jedoch die Prämisse

¹⁶⁴ Gert Otto. Zit. nach: *Sander*, Politische Bildung im Religionsunterricht, 74.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., 74.

¹⁶⁶ Vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich (Hg.), Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich (Wien 2003), 31.

¹⁶⁷ Vgl. *Krainz*, Religion und Demokratie in der Schule, 25.

¹⁶⁸ Vgl. *Sander*, Politische Bildung im Religionsunterricht, 89f.

niemanden zu exkludieren, welches ein grundsätzlicher Leitsatz der Pädagogik ist.¹⁶⁹ Der Theologe Michael Meyer-Blanck hat es so ausgedrückt: „Bildung ohne Religion ist unvollständig und Religion ohne Bildung ist gefährlich.“¹⁷⁰ Religiöse Bildung ist eben genau deswegen wichtig, weil sie begründen muss welche Handlungen sich wirklich auf eine religiöse Basis stützen und wo die Religion nur als Symbol oder Rechtfertigung für etwaige Handlungen herangezogen wird. Das Märtyrertum, die Debatte um Kopftücher muslimischer Mädchen und Frauen, sowie fundamentalistische Züge sind Themen dessen innerster Kern auf seinen religiösen Gehalt untersucht werden sollte.¹⁷¹ Das Gegenteil wäre eine religiöse Unterrichtung, jedoch keine politische Bildung zu erhalten. Die Analysierung von religiösen Vorkommnissen und deren politischen Zusammenhänge wäre nicht möglich, was bedeutet, dass eine Ideologisierung und Indoktrination leichter von statten gehen könnte.¹⁷²

Ich möchte nun auf das Beispiel des Nahostkonflikts (siehe S. 39) aus einem vorherigen Kapitel zurückkommen, welches sich mit dem Arbeitswissen und der Kompetenzentwicklung befasste. In diesem Beispiel wurde dargelegt, dass Schüler*innen ein Wissen über den Staat Israel, dem Krieg von 1948 und die Flüchtlingssituation haben müssen um die Meinungen der Betroffenen verstehen zu können, wie auch ökonomische, soziale, kulturelle und religiöse Umstände zu kennen um eine Urteilskompetenz erlangen zu können.¹⁷³ Nun ist es möglich die historische Situation um Israel und Palästina im Geschichtsunterricht zu bearbeiten. Doch wie sollen die religiösen Umstände in der Region und die Geschichte der beiden in dieser Situation betroffenen Religionen, das Judentum und der Islam, verstanden werden ohne eine ausreichende Unterweisung in den jeweiligen Religionen erfahren zu haben? Obwohl das Thema Staat und Religion in der politischen Bildung behandelt wird und ein kurzer Überblick über die wichtigsten Begriffe und Riten der verschiedenen Religionen gegeben wird, erhalten die Schüler*innen doch nur durch den konfessionellen Religionsunterricht einen tiefen Einblick in ihre Konfession. Doch so erhalten Lernende eben nur Einblick in die eigene Konfession oder Religion, nicht jedoch in die anderen Religionen und Schüler*innen ohne re-

¹⁶⁹ Vgl. Henning *Schluß*, Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion (Wiesbaden 2010), 115f.

¹⁷⁰ Michael *Meyer-Blanck*, Tradition, Integration, Qualifikation. In: Evangelische Theologie 63, H. 4 (Wien 2003), 280.

¹⁷¹ Vgl. *Schluß*, Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse, 134.

¹⁷² Vgl. *Grümme*, Religionsunterricht und Politik, 58.

¹⁷³ Vgl. Vgl. *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung, 25.

ligiöses Bekenntnis erfahren hier generell keine Unterrichtung in Religionskunde, was grundsätzlich dem Leitsatz der Pädagogik widerspricht, jemanden zu exkludieren.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Vgl. *Schluß*, Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse, 116.

4. Interkultureller Dialog

Was ist ein interkultureller Dialog? Laut dem „Weißbuch zum interkulturellen Dialog“, welches vom Europarat herausgegeben wurde definiert sich der Begriff als Führung eines offenen Meinungsaustausches, welcher von Personen oder Institutionen verschiedener Herkunft geführt wird, die sich durch unterschiedliche Ethnien, Kulturen, Religionen und Sprachen identifizieren. Der interkulturelle Dialog findet nicht nur innerhalb einer Gesellschaft statt, sondern zwischen europäischen Gesellschaften sowie zwischen Europa und der Welt.¹⁷⁵ Doch wozu wird ein interkultureller Dialog benötigt? Menschen definieren sich über ihre Herkunft, Sprache, Geschichte, Werte, Religion, Sitten und Bräuche. Ebenso definieren sie sich über die Zugehörigkeit zu kulturellen Gruppen wie ethnischen Gemeinschaft, einer religiösen Gruppe oder einer gewissen Nationalität.¹⁷⁶

„Wir wissen, wer wir sind, wenn wir wissen, wer wir nicht sind und gegen wen wir sind.“¹⁷⁷ Dieser Satz findet in Samuel P. Huntingtons Werk „Clash of Civilizations“ Platz. Dieses Werk wurde aus politikwissenschaftlicher Sicht viel diskutiert, unter anderem aufgrund seiner zu einseitig benützten Kulturbegrifflichkeiten wie zum Beispiel „der Islam“ ohne darauf einzugehen, wie differenziert die Strömungen innerhalb der islamischen Glaubensgemeinschaften sind (z.B. Schiiten, Sunniten, Wahhabiten etc.). Des Weiteren wurde kritisiert, dass Religion mit Zivilisation oder Kulturkreis gleichgesetzt wurde.¹⁷⁸ Doch behält Huntington Recht damit, dass durch die Globalisierung, allem voran getragen durch die Migration, verschiedene Religionen und Kulturen aufeinandertreffen und die Menschen auch mit „Fremdem“ konfrontiert werden, doch muss dies nicht zu einem „Clash of Civilizations“ führen, wenn der Dialog gesucht wird.¹⁷⁹

Um dies bewerkstelligen zu können, gab der Europarat im Jahr 2008 ein Weißbuch heraus, welches sich mit dem interkulturellen Dialog beschäftigte. Was dieses Weißbuch ist und an wen es sich wendet, wird im nächsten Subkapitel thematisiert.

¹⁷⁵ Vgl. Council of Europe (Hg.), Weißbuch zum interkulturellen Dialog, 10.

¹⁷⁶ Vgl. Samuel P. Huntington, Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert (München 2002), 21.

¹⁷⁷ Ebd., 21.

¹⁷⁸ Vgl. Harald Müller, Der „Clash of Civilizations“ und seine Schwächen. In: Frech, Juchler (Hg.), Dialoge wagen, 66-68.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., 75.

4.1. Das Weißbuch zum interkulturellen Dialog

„Der demokratische Umgang mit einer – in der Geschichte unseres Kontinents verwurzelten und durch die Globalisierung gewachsenen – größeren kulturellen Vielfalt in Europa ist seit einigen Jahren eine vordringliche Aufgabe geworden. Wie können wir auf diese Vielfalt reagieren? Welche Vision haben wir von der Gesellschaft von morgen? Ist dies eine Gesellschaft, in der die Menschen in getrennten Gemeinschaften leben und in der Mehrheiten und Minderheiten mit unterschiedlichen Rechten und Pflichten ausgestattet bestenfalls koexistieren – lose zusammengehalten nur durch gegenseitige Unkenntnis und Vorurteile? Oder stellen wir uns im Gegenteil eine dynamische, offene Gesellschaft vor, frei von jeglicher Diskriminierung zu jedermanns Nutzen, in der die Integration aller unter vollständiger Achtung ihrer Grundrechte gefördert wird?“¹⁸⁰

Es gibt und gab Wanderbewegungen innerhalb Europas, sodass kulturelle Vielfalt einen Allgemeinzustand in den europäischen Mitgliedsstaaten bildet. Jedoch war vor allem in den letzten Jahren, allen voran die Jahre 2015 und 2016, der Zuzug aus nichteuropäischen Ländern aufgrund von Kriegen in Syrien, Afghanistan und dem Irak größer, was die Pluralität intensivierte.

Pluralismus, Toleranz und der Geist der Offenheit sind unumgänglich, um ein friedvolles Miteinander garantieren zu können. Auf diesen Werten basierend wurden Maßnahmen ergriffen um die kulturelle Vielfalt innerhalb der Europäischen Union nicht nur zu tolerieren, sondern zu leben. Der interkulturelle Dialog ist hierfür ein mächtiges Werkzeug.¹⁸¹ Zu diesem Instrumentarium hat der Europarat ein Weißbuch, einen Leitfaden, herausgegeben. Es wendet sich an die verantwortlichen Personen in Politik und Verwaltung, sowie an Erzieher*innen und die Medien, Organisationen aus der Zivilgesellschaft, Migrant*innen- und Religionsgemeinschaften, sowie Jugendverbände und Sozialpartner*innen.¹⁸²

Was kann man sich nun unter diesem Leitfaden vorstellen? Wie bereits erwähnt definiert sich der interkulturelle Dialog als Austausch zwischen Menschen oder Institutionen verschiedener Ethnien, Kulturen, Religionen etc. Er ist ein Konzept um kulturelle Vielfalt zu leben, während es Konzepte gab, welche genau dies zu verhindern suchten. Zwischen 1870 und 1945 war die Idee der „Nationalstaaten“ in Europa an einem Höhepunkt angelangt. Die Devise war, dass sich die Menschen in dem Land, in welchem sie ansässig waren, einem bestimmten Lebensstil anzupassen hätten, sich zu assimilieren. Im Nachkriegseuropa herrschte der Multikulturalis-

¹⁸⁰ Council of Europe (Hg.), Weißbuch zum interkulturellen Dialog, 3.

¹⁸¹ Vgl. ebd., 12.

¹⁸² Vgl. ebd., 8.

mus als vorherrschender politischer Ansatz. Dieser beschrieb, dass neben der Mehrheitsgesellschaft (Aufnahmegesellschaft) auch die Minderheitengesellschaft und deren als „anders“ empfundenes Wertesystem politisch anerkannt wurde. Obwohl der Grundgedanke des Multikulturalismus ein positives Miteinander der Kulturen in sich trug, separierte er jedoch durchwegs die Mehrheits- und die Minderheitengesellschaft und plädierte für eine Anpassung an die Mehrheit.¹⁸³

Der interkulturelle Dialog ist zwar kein Patentrezept, welches alle Lösungen von Konflikten bereitstellt, jedoch ist es ein Mittel um den Zusammenhalt in einer pluralistischen Gesellschaft zu stärken und die Demokratie zu stabilisieren. Politische und religiöse Diskurse können geführt werden ohne Gefahr zu laufen in eskalierenden Konflikten zu enden. Klischees und Vorurteile können abgebaut werden. Die Empathie spielt eine übergeordnete Rolle im interkulturellen Dialog. Es ist die Fähigkeit aus dem Blickwinkel des jeweils anderen heraus die Sachlage betrachten zu können, welche es möglich macht den kritisch-konstruktiven Dialog zu praktizieren. Gleichwertigkeit und die Gleichbehandlung aller Menschen, sowie der gegenseitige Respekt sind Aspekte ohne die der Dialog nicht funktionieren kann. Hingegen sind Rassismus, Intoleranz, Fremdenfeindlichkeit etc. Barrieren für einen gelingenden Austausch zwischen den Menschen, Parteien, Religionsgemeinschaften, Institutionen etc.¹⁸⁴

Das Weißbuch bietet fünf politische Handlungskonzepte um eine Förderung des interkulturellen Dialogs gewährleisten zu können. Das erste Konzept bezieht sich auf den demokratischen Umgang mit kultureller Vielfalt. Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit sind das Rückgrat dieses Konzepts. Diese Werte müssen in einem Bildungssystem gelehrt werden, welches Räume zum Austausch zwischen Menschen bietet. Die Förderung der Kompetenzen kritisches Hinterfragen und Gestaltung von Innovation müssen Platz in diesem Bildungssystem finden. Echte Chancengleichheit, sowohl in sozialer, rechtlicher als auch bildungstechnischer Hinsicht, ist essentiell, da meist die Rechte jener Menschen geschützt werden müssen, welche oft am wenigsten in der Lage dazu sind ihre Rechte selbst zu verteidigen.¹⁸⁵ Nur wenn kulturelle Vielfalt in allen Lebensbereichen demokratisch gehandhabt wird, kann sie sich in positivem Sinn entfalten. Vor allem das Rechtssystem ist hier wegweisend. Es muss rechtlich sichergestellt werden, dass weder Alter, Religion, Hautfarbe, Herkunft, sexuelle Orientierung, Sprache oder andere menschliche Merkmale zu Diskriminierung und Ausgrenzung führen.

¹⁸³ Vgl. ebd., 16f.

¹⁸⁴ Vgl. ebd., 18f.

¹⁸⁵ Vgl. ebd., 22-24.

Auch das Verhältnis von Staat und Religion muss dahingehend geordnet sein, dass alle Bürger*innen, egal welchen Glauben sie haben, gleichgesetzt sind. Um in diesen Belangen Pläne und Programme ausarbeiten zu können ist es essentiell, dass Mitglieder von Minderheiten oder benachteiligten Gruppen in den Prozess miteingebunden werden.¹⁸⁶

Demokratischer Bürger*innensinn und Teilhabe bildet das zweite Handlungskonzept. Jeder Bürger und jede Bürgerin hat das Recht, manche meinen sogar die Pflicht, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und dieses auch in demokratischer Weise mitzugestalten. Da alle Bürger*innen das Recht haben teilzunehmen, ist es wichtig, andere nicht aufgrund von Stereotypen zu diskriminieren, sondern sie als gleichwertige Mitbürger*innen zu betrachten. Auch in diesem Bereich liegt es vor allem am Bildungssystem den Menschen einer Gesellschaft den Bürger*innensinn und die demokratische Teilhabe zu lehren. Doch auch den Gemeinden fällt die Aktivierung zur Teilnahme ihrer Mitglieder zu, um eine erfolgreiche Integration zu unterstützen. Der interkulturelle Dialog leistet seinen Anteil zu sozialem Vertrauen. Oft sind es Mitglieder von Minderheiten welche soziales Vertrauen erlernen müssen, da sie oft keinen Grund dazu hatten. Beim interkulturellen Dialog werden sie miteinbezogen und deshalb ist dieser Ansatz passend um den Grundsatz der Demokratie zu lehren.¹⁸⁷ Um die aktive Teilhabe der Bürger*innen zu aktivieren, sollte dies auf politischer Ebene vorgelebt werden. Staatliche und gesellschaftliche Bereiche sollten sich durch Initiativen einbringen, um gelebte Demokratie vorzuleben. Niemand sollte von der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und Diskurs abgehalten werden oder ausgeschlossen werden, denn dies würde einen interkulturellen Dialog verhindern.¹⁸⁸

Das Lehren und Erlernen von interkulturellen Kompetenzen bilden die Aspekte des dritten Handlungskonzepts. Alle schulischen sowie außerschulischen Maßnahmen im Bildungsbe-
reich sind anzuregen, dies bezieht sich genauso auf die Familie und Berufsbildung, um die Mitglieder einer Gesellschaft zu verantwortlich handelnden Stützen zu erziehen. Geschichte, Politik, Unterrichtung in Menschenrechten und im Staatsbürger*innentum sind Unterrichtsgegenstände welche zum Erlernen interkultureller Kompetenzen unumgänglich sind. Das Führen eines kritischen Dialogs, an Debatten über umstrittene Themen teilzunehmen und aus pluralistischer Sicht argumentieren zu können sind Anforderungen des Ministerkomitees des Europarats, allem voran an den Geschichtsunterricht. Bildung soll die Schüler*innen in ihrer persön-

¹⁸⁶ Vgl. ebd., 32f.

¹⁸⁷ Vgl. ebd., 24f.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., 35.

lichen Weiterentwicklung unterstützen und anleiten. Die Instrumentarien um an einer Gesellschaft erfolgreich teilzuhaben werden durch Bildung vermittelt. Alle Schulfächer tragen eine interkulturelle Dimension in sich, manche mehr, manche weniger. Geschichte-, Religions- und Sprachunterricht tragen mehr davon in sich. Im Bereich der außerschulischen Bildung sind Jugendorganisationen, Religionsgemeinschaften und Sportvereine jene Orte an welchen ein interkultureller Dialog Früchte tragen kann.¹⁸⁹ Das Führen eines interkulturellen Dialogs, sowie die Kompetenzentwicklung hin zu inklusivem Verhalten sollten in allen staatlichen und organisatorischen Bereichen Hauptaugenmerk sein. Dazu zählt als Bildungseinrichtung auch die öffentliche Schule. So sollte hier darauf geachtet werden, dass es den Schüler*innen möglich sein sollte ihre Mehrsprachigkeit zu intensivieren. Des Weiteren soll der Geschichteunterricht aus einer Multiperspektivität heraus unterrichtet werden, das heißt, dass auch die Geschichte anderer Staaten gelehrt werden muss und die Sicht anderer Länder auf das eigene Land bzw. die eigene Gesellschaft hinterfragt werden sollte. Im Bereich der religiösen Bildung findet sich in diesem Handlungskonzept hingegen nur der Appell, alle Menschen sollten kulturelle Vielfalt schätzen und Kenntnis über Religionen und Weltanschauungen und deren gesellschaftliche Funktion besitzen.¹⁹⁰

Um einen Dialog stattfinden lassen zu können werden Räume benötigt, welche allen Menschen offen stehen. Diese Thematik bildet das vierte Handlungskonzept. Die Anzahl und Gestaltung dieser Räume ist maßgeblich für den Erfolg von interkulturellen Dialogen. Beispiele aus dem öffentlichen Raum sind Parks, Straßen, Universitäten, Schulen, Kirchen, Moscheen, Synagogen, Freizeitzentren, etc. Die Organisation dieser Räume ist essentiell. Werden zum Beispiel urbane Räume mehrdimensional errichtet, das heißt die Stadt wird durch Parks, Märkte, Cafés belebt, treten die Einwohner*innen dieser Stadt unweigerlich in Kontakt. Hierbei ist jedoch unbedingt darauf zu achten, dass nicht die Migrant*innen in abseits gelegene stigmatisierte Wohnviertel gedrängt werden. Die Schule wäre ein idealer Ort um einen interkulturellen Dialog stattfinden zu lassen, da die Schüler*innen einer Klasse oder Schule meist eine sehr heterogene Gemeinschaft bilden. Doch auch hier findet kein Dialog statt, wenn kein Raum dafür geschaffen wird. Auch die Medien bieten einen solchen Raum, wenn auch nur für einen indirekten Dialog. Vor allem durch die sozialen Medien wird den Nutzer*innen die Möglichkeit eines Dialogs geboten. Hierbei ist darauf zu achten, dass der Dialog in keine rassistische Richtung führt oder sich für Intoleranz eingesetzt wird.¹⁹¹ Im Bereich der Räume

¹⁸⁹ Vgl. ebd., 24-28.

¹⁹⁰ Vgl. ebd., 36-38.

¹⁹¹ Vgl. ebd., 28f.

bezieht sich der Europarat in diesem Weißbuch vor allem auf die Urbanität und auf die Medien. Er meint, dass die städtischen Räume durch strategische Planung so zu gestalten wären, dass das soziale Leben durch Begegnungen stattfinden kann. Im Bereich der Medien hingegen empfiehlt das Weißbuch die differenzierte Zusammensetzung der Gesellschaft auf der medialen Produktions- und Verwaltungsebene widerzuspiegeln. So sollte die Meinungsfreiheit befördert werden.

Das fünfte Handlungskonzept des Weißbuchs bespricht das Thema des interkulturellen Dialogs in internationalen Beziehungen. Zurzeit scheint es aus geopolitischer Sicht der Fall zu sein, dass sich Staaten gegenseitig ausschließen und einzig um die eigenen politischen und wirtschaftlichen Vorteile bemüht sind. Die Globalisierung, die zunehmende Migration und die mediale Vernetzung der Welt lassen die kulturellen Identitäten vielschichtiger und verflochter werden. Allem voran soll das soziale Vertrauen durch den interkulturellen Dialog unterstützt werden. Der Europarat hält innerhalb der Europäischen Union Dialoge mit den nationalen Parlamenten, Organisationen und der zivilen Gesellschaft. Beispiele hierfür sind das „Europäische Zentrum für Sprachen“ in Graz, die „Europäischen Jugendzentren“ in Budapest und Straßburg oder das „Europäische Zentrum für Interdependenz und Solidarität“ in Lissabon. Auch NGOs oder Religionsgemeinschaften sind von Bedeutung, da sie meist nationale Grenzen überschreiten und somit internationale Netzwerke bilden.¹⁹² Personen und Organisationen sowohl auf staatlicher als auch auf ziviler Ebene sind dazu aufgerufen an Programmen oder Partnerschaften teilzunehmen, welche die eigenen staatlichen Grenzen überschreiten oder sich bei europäischen NGOs beteiligen.¹⁹³

Was geschieht wenn kein interkultureller Dialog geführt wird? Der Europarat ist sich sicher, dass gegenseitiges Misstrauen, Spannung und Angst aufgebaut werden würde, Stereotypen für wahr gehalten werden könnten, Mitglieder von Minderheitsgesellschaften als Feindbild und Zielscheibe dienen würden. Einem Nährboden für Intoleranz und Diskriminierung könnte nicht entgegen gewirkt werden und die Menschen würden sich aus Bequemlichkeit in ihre Exklusivgesellschaften zurückziehen.¹⁹⁴

¹⁹² Vgl. ebd., 29-31.

¹⁹³ Vgl. ebd., 40.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., 14.

4.1.1. Die religiöse Dimension des Weißbuches

Der Ausdruck interkultureller Dialog bezieht sich nicht ausschließlich auf den Austausch von Menschen verschiedener Kulturen sondern auch verschiedener Ethnie, Sprache und auch Religion. So beinhaltet ein interkultureller Dialog auch immer eine religiöse Komponente. Diese Komponente ist vor allem dazu da Konfliktlösungen zwischen Menschen und Institutionen verschiedener Glaubensrichtungen und Weltanschauungen zu bieten, sowie den Dialog zwischen den Religionsgemeinschaften zu fördern.¹⁹⁵ „Niemand darf gegen seinen Willen in einer Gruppe, Gemeinschaft, einem Gedankensystem oder einer Weltanschauung eingeschlossen sein; [...]“¹⁹⁶ Der Dialog unterliegt dem Ansatz, eine Betrachtungsweise aus dem Blickwinkel des jeweils anderen vornehmen zu können. Ein gemeinsamer Nenner muss jedoch immer bestehen und das sind die Menschlichkeit und die allgemeinen Moralvorstellungen die auf der Menschlichkeit beruhen. Gegenseitige Anerkennung und Gleichbehandlung sind zwei dieser Moralvorstellungen.¹⁹⁷

Viele Religionen haben sowohl in Europa, als auch in Österreich eine lange Geschichte. In der Europäischen Menschenrechtskonvention ist festgeschrieben, dass jeder Mensch die Freiheit besitzt, sich seine Religion oder Weltanschauung selbst auszusuchen und diese auch frei leben zu können, dasselbe gilt für Atheist*innen, Agnostiker*innen, Skeptiker*innen und Gleichgültige. Die Anliegen des Europarats, wie zum Beispiel Menschenrechte, Friedensförderung und Wertevermittlung sind auch Forderungen der anerkannten Religionsgemeinschaften. Doch erlebt Europa, genauso wie der Rest der Welt, in jüngster Zeit, dass Religion oft zum Symbol für Konflikte und Gewalt gemacht wird. Unwissenheit und Angst sind oft der Nährboden dafür, religiösen Fanatismus nicht von religiösem Glauben unterscheiden zu können oder Mitglieder einer Glaubensgemeinschaft zum universellen Sündenbock zu machen. Deshalb ist es wichtig zu erkennen, „[...] dass Toleranz und Solidarität aus größerem Verständnis und Wissen über ‚andere‘ hervorgehen; [...]“¹⁹⁸ wird.

Der Europarat ist sich der Wichtigkeit der Aufklärung über die verschiedenen Religionen und dass das Wissen nicht nur auf die eigene Religion beschränkt sein sollte be-

¹⁹⁵ Vgl. ebd., 16.

¹⁹⁶ Ebd., 17.

¹⁹⁷ Vgl. ebd., 18f.

¹⁹⁸ Robert Jackson, Wegweiser. Policy und Praxis des Unterrichts über Religionen und nicht religiöse Weltanschauungen im Rahmen interkultureller Bildung (Straßburg 2016), 123.

wusst, daher war das Weißbuch zum interkulturellen Dialog auch weitaus nicht die erste Empfehlung oder Erklärung zum Thema Interreligiosität. Vor dem Jahr 2002 war die religiöse Dimension des interkulturellen Dialogs meist außen vorgelassen. Der Angriff auf das World Trade Center am 11. September 2001 ließ jedoch in vielen Menschen die Ansicht aufkommen, dass ein Verständnis von den verschiedenen Religionen bereits in der Schule gelehrt werden sollte. 2002 wurde schließlich das erste Projekt bezüglich der religiösen Komponente von Interkulturalität erschaffen. Ein Handbuch für Pädagog*innen wurde 2007 herausgegeben¹⁹⁹ und in San Marino wurde eine Konferenz unter dem Titel „Die Religiöse Dimension des interkulturellen Dialogs“ abgehalten. 2008, dem europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs, wurde schließlich das Weißbuch mit dem Untertitel „Gleichberechtigt in Würde zusammenleben“ herausgebracht.²⁰⁰

4.2. Der interreligiöse Dialog in Österreich

Der Politikwissenschaftler Michael Minkenberg erstellte in seinem Beitrag zu „Religion in Europa heute“²⁰¹ eine grafische Darstellung, durch welche er anhand einer Punkteskalierung darlegt inwiefern eine Trennung von Staat und Kirche in den einzelnen europäischen Ländern und der USA, Kanada, Australien und Neuseeland vollstreckt wurde. Er unterteilte hier die Länder in drei Gruppen, wobei jede Gruppe den Grad der Trennung von Staat und Kirche in den jeweiligen Staaten bezeichnet. Gruppe eins nennt sich „Trennungsregime“. Dieser Klassifikation gehören die USA, Kanada, Australien, Neuseeland, sowie Frankreich, Irland und die Niederlande an. Diese religiös recht heterogenen Länder haben bereits früh in der Geschichte eine Trennung von Staat und Kirche sichergestellt. Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden gehören der zweiten Gruppe an. In diesen Ländern hat die lutherische Kirche eine besondere Stellung, die Verflechtung zwischen Kirche und Staat ist recht eng. Wobei hier zu erwähnen ist, dass seit der Anfertigung dieser Tabelle, sowohl Schweden, als auch Norwegen und Finnland den Rang der lutherischen Kirche von einer Staatskirche zu dem einer Volkskirche umgeändert haben. Schweden vollzog dies noch im Jahr 1999. Einige Privilegien halten

¹⁹⁹ Vgl. ebd., 5.

²⁰⁰ Vgl. Council of Europe (Hg.), Weißbuch zum interkulturellen Dialog, 20.

²⁰¹ Vgl. Michael Minkenberg, Religion, Staat und Demokratie in der westlichen Welt. Alte und neue Herausforderungen von Differenzierung und Pluralisierung. In: Kurt Appel, Christian Danz, Richard Potz, Sieglinde Rosenberger, Angelika Walser (Hg.), Religion in Europa heute. Sozialwissenschaftliche, rechtswissenschaftliche und hermeneutisch-religionsphilosophische Perspektiven (Göttingen 2012), 85-106.

jedoch an. Die Mitte dieser Grafik bezieht die zweite Gruppe, in welcher die Trennung von Staat und Kirche nicht zur Gänze vollzogen wurde. Deutschland, Italien, Spanien, Belgien, Großbritannien, die Schweiz und auch Österreich gehören dieser Klassifikation an. Neben jedem Land befindet sich eine Zahl in einer Klammer. Diese Zahlen beschreiben die Haltung des Staats der Religion bzw. Religion im Allgemeinen gegenüber, wobei 0 eine feindselige Trennung von Staat und Kirche bedeutet, wie zum Beispiel in Frankreich bis hingegen 8, welche eine offizielle Staatsreligion, wie sie der Vatikan hat, darlegt. Österreich liegt auch hier im Mittelfeld. Die fettgedruckten Länder sind jene, die vorwiegend katholisch sind wie Österreich und die gemischt-konfessionellen Länder, wie zum Beispiel Deutschland, sind unterstrichen.²⁰²

<i>Trennungsregime</i>			<i>Regime partieller Etablierung</i>			<i>Regime voller Etablierung</i>		
0	1	2	3	4	5	6	7	8
USA (1)	<u>CND</u> (2) <u>NL</u> (1) NZ (4)	F (0) IRE (4) AUS (2)	I (4) SP (4)	A (4) PO (4) <u>CH</u> (4)	B (4) <u>D</u> (4) GB (5)		DK (7) FIN (7) N (7) SW (4)	
Staat – Kirche Trennung -----						Staat - Kirche Verflechtung Regulierung		

Tabelle 5: „Ein Kontinuum des Staat-Kirche Verhältnisses in westlichen Demokratien“²⁰³

In Österreich und anderen Ländern wird seit vielen Jahren über diese Thematik diskutiert, vor allem weil die Frage nach der Legitimität der Stellung der Kirchen von vielen gestellt wird. Nun ist es so, dass das Verhältnis von Staat und Kirche zum einen auf Kräftekonstellationen in der Geschichte zurückgeht, sowohl innerhalb des Christentums als auch auf ein Kräftemessen zwischen dem Christentum und der Politik. Zum anderen ist es eine Frage der Zeitmäßigkeit, schließlich gibt es eine starke Zuwanderung in europäische Staaten und die Pluralisierung schreitet voran.²⁰⁴ Vor allem die Anzahl der Muslim*innen wird in Europa und in Österreich höher, wie in Kapitel zwei dieser Diplomarbeit bereits erwähnt wurde, kann der Islam in Österreich nach der katholischen Kirche die zweitmeisten Mitglieder verzeichnen.

In dem vorhergegangenen Kapitel wurde die Wichtigkeit der religiösen Dimension des Weißbuchs zum interkulturellen Dialog des Europarats beschrieben. Nun stellt sich die Frage, inwiefern Österreich den interreligiösen Dialog fordert und fördert.

²⁰² Vgl. ebd., 92f.

²⁰³ Ebd., 92.

²⁰⁴ Vgl. ebd., 93.

Am 19. Juni 2019 wurde in der Wiener Hofburg eine Veranstaltung unter dem Titel „Von der interreligiösen und gesellschaftsübergreifenden Zusammenarbeit zur menschlichen Solidarität“ veranstaltet. Organisiert wurde die Veranstaltung von dem Baku Internationalen Zentrum für interreligiöse und gesellschaftsübergreifende Zusammenarbeit, dem Internationalen Zentrum für interreligiösen und interkulturellen Dialog KAICIID, dem Genfer Zentrum für Menschenrechte und globalen Dialog unter der Mitwirkung der Botschaft der Republik Aserbaidschan in Österreich. Vertreter*innen aus dem Parlament, der Wissenschaft, der Regierung, Nichtregierungsorganisationen und religiöser Glaubensgemeinschaften aus über 30 Staaten trafen sich um einen gesellschaftsübergreifenden Dialog zu führen und Konfliktlösungsstrategien zu besprechen. Man einigte sich darauf Veranstaltungen wie diese fortführend organisieren zu werden.²⁰⁵

Weiters gibt es verschiedene österreichische Organisationen, wie zum Beispiel die Multireligiöse Plattform Innsbruck, welche einen Raum für Vertreter*innen verschiedener Religionen für einen Austausch bietet²⁰⁶ oder den Otto Mauer Fond der Erzdiözese Wien, der jährlich einen Preis vergibt und laufend Projekte fördert, welche eine Begegnung von Kirche mit Wissenschaft und Kunst ermöglicht.²⁰⁷ Außerdem gibt es die „Plattform für InterReligiöse Begegnung Interreligiöses Friedensprojekt Österreich“. Diese sieht sich selbst als parteiunabhängige interreligiöse Plattform, welche aus Vertreter*innen verschiedener Glaubensgemeinschaften besteht und diverse Veranstaltungen (multireligiösen Bezirksforen) organisiert um die Begegnung der Menschen zu fördern.²⁰⁸ Die wohl größte interreligiöse Institution in Österreich ist das KAICIID Dialogue Centre, das König Abdullah Zentrum für interreligiösen und interkulturellen Dialog, welches staatenübergreifend von Saudi Arabien, Spanien und Österreich unter Beobachtung des Heiligen Stuhls in Wien gegründet wurde. Auch hier ist die Zusammenkunft von Mitgliedern verschiedenster Religionsgemeinschaften das Ziel um einen Dialog stattfinden zu lassen. Außerdem gibt es ein einjähriges Ausbildungsprogramm um die benötigten Kompetenzen für einen interreligiösen Dialog zu lehren.²⁰⁹ Das Zentrum stand jedoch lange unter Kritik, da es in Saudi Arabien immer wieder zu Menschenrechtsverletzungen kam. Am 12. Juni 2019 wurde schließlich ein Entschließungsantrag zur Schließung des Zentrums im

²⁰⁵ Vgl. Konferenz "Von der interreligiösen und gesellschaftsübergreifenden Zusammenarbeit zur menschlichen Solidarität". In: APA-OTS (21.06.2019), online unter:

<https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190621_OTS0027/konferenz-von-der-interreligioesen-und-gesellschaftsuebergreifenden-zusammenarbeit-zur-menschlichen-solidaritaet-bild> [02.02.2020].

²⁰⁶ Vgl. Multireligiöse Plattform Innsbruck, online unter: <<http://www.religionen-innsbruck.at/>> [02.02.2020].

²⁰⁷ Vgl. Otto Mauer Fonds, online unter: <<https://www.otto-mauer-fonds.at/projekt/>> [02.02.2020].

²⁰⁸ Vgl. Plattform Für InterReligiöse Begegnung Interreligiöses Friedensprojekt Österreich, online unter: <<http://www.pfirb.at/>> [02.02.2020].

²⁰⁹ Vgl. KAICIID Dialogue Centre, online unter: <<https://www.kaiciid.org/de/wer-wir-sind>> [02.02.2020].

österreichischen Parlament eingereicht. Grund dafür war, dass man es nicht vertreten könne ein Zentrum, rein aus Saudi Arabischen Mitteln finanziert und den Namen eines saudischen Königs trägt, den interreligiösen Dialog zu überlassen. Man betonte jedoch, dass man ohne dieses Zentrum den interreligiösen Dialog weiter ausbauen wollen würde.²¹⁰ Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems bietet einen Hochschullehrgang an unter dem Titel „Interreligiöse Kompetenz und Mediation“, welcher von offiziellen Vertreter*innen der drei monotheistischen Religionen, Christentum, Judentum und Islam entwickelt, organisiert und verantwortet wird. Abgeschlossen wird der Lehrgang mit einem Masterabschluss.²¹¹ Außerdem gibt es die Initiative Weltethos Österreich, welche sich für den Ethikunterricht einsetzt, da sie der Meinung sind, da

„das Moralgesez in der menschlichen Vernunft und nicht in einer bestimmten Religion begründet ist, ist es für alle Menschen verbindlich. Keine Religion oder andere Weltanschauung darf daher der allgemeingültigen Moral widersprechen – sie darf mehr, aber nicht weniger vom Menschen fordern. Daher ist ein Weltfriede ohne Weltethos unmöglich! Und daher müsste ein so verstandener Ethikunterricht Herzstück jedes Curriculums sein.“²¹²

All dies sind Beispiele dafür dass ein Engagement für interreligiösen Dialog in Österreich vorhanden ist und dass Initiativen und Programme dafür bestehen. Doch zeigen diese Beispiele auch, dass all dies nicht von staatlicher Seite her initiiert wird, sondern meist von Vertreter*innen der Religionsgemeinschaften selbst. Nun ist es zwar so, dass im Weißbuch zum interkulturellen Dialogs des Europarats verankert ist, dass sich alle um einen interreligiöse Dialog bemühen müssen, demnach auch die Religionsgemeinschaften, aber auch bzw. vor allem sollte doch der Staat die Verantwortung tragen. Es wurde doch bereits häufig ein Plädoyer für die Wichtigkeit des interkulturellen und interreligiösen Dialogs als Konfliktlösungsstrategie gehalten.

Der Staat Österreich leistet seinen Beitrag zum interkulturellen Dialog auf internationaler Ebene, wie zum Beispiel durch die Task Force „Dialog der Kulturen“²¹³, doch geht es hier

²¹⁰ Vgl. Entschließungsantrag 908/A (E) vom 12.06.2019 (XXVI.GP) betreffend Maßnahmen zur Schließung des KAICIID und Förderung des internationalen interreligiösen Dialogs in Österreich, online unter: <https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/A/A_00908/imfname_756338.pdf> [02.02.2020].

²¹¹ Vgl. Interreligiöse Kompetenz und Mediation, online unter: <<https://www.kphvie.ac.at/institute/zentrum-fuer-weiterbildung/hochschullehrgaenge-im-ueberblick/interreligioese-kompetenz-und-mediation.html>> [02.02.2020].

²¹² Initiative Weltethos Österreich, Ethikunterricht, online unter: <<http://www.weltethos.at/ethikunterricht/>> [02.02.2020].

²¹³ Vgl. Bundesministerium Europäische und Internationale Angelegenheiten, Task Force „Dialog der Kulturen“, online unter: <<https://www.bmeia.gv.at/europa-aussenpolitik/auslandskultur/dialog-der-kulturen-und-religionen/task-force-dialog-der-kulturen/>> [02.02.2020].

meist um Kulturen, Religionen, Staaten etc. generell und nicht um die Beziehung der vielfältigen Einwohner*innen Österreichs.

4.3. Die Bedeutung für österreichische Schulen

Wie wirkt sich diese Thematik auf die öffentliche Schule aus? Nun wurde in Kapitel 2. dieser Diplomarbeit hinlänglich erläutert, welche Art des Religionsunterrichts in Österreich angeboten wird, es ist der konfessionsgebundene. Dieser Unterricht ist zwar ein Pflichtfach, jedoch besteht die Möglichkeit sich abzumelden, was auch von vielen wahrgenommen wird. Hinzu kommt die Anzahl der Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis und die Schüler*innen, welche zwar ein Konfessionsbekenntnis haben, es zu diesem aber keinen angebotenen Unterricht gibt. All diese Schüler*innen haben eine Freistunde während die anderen Lernenden ihren konfessionsgebundenen Religionsunterricht besuchen.

Daher wird oft die Frage seiner Existenzberechtigung gestellt. Wolfgang Sander vertritt die Ansicht, wenn der Religionsunterricht keine eindeutigen konstruktiven Perspektiven setzen würde, könnte er schlussendlich aus dem Blickfeld der Erziehungswissenschaften verdrängt werden. Doch damit wären auch Möglichkeiten der Bildung und Emanzipation verloren, ist die Religion in unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit doch sehr präsent und ein Teilsystem dieser Gesellschaft und daher ist eine kritische Auseinandersetzung mit ihr erforderlich. Es ist jedoch genau zu klären wie der Religionsunterricht bzw. welche Art des Religionsunterrichts so einen Beitrag leisten könne.²¹⁴

Hier im Folgenden sollen nun drei verschiedene Typen von Religionsunterricht dargestellt werden. Erstens der konfessionelle Religionsunterricht, wie er bereits an österreichischen Schulen etabliert ist. Die Schüler*innen werden in religionshomogene Gruppen eingeteilt und in nur einer bestimmten Konfession, nämlich ihrer eigenen, unterrichtet. Schüler*innen, die sich abgemeldet haben oder jene ohne religiöses Bekenntnis haben währenddessen eine Freistunde. Verschiedene Religionen werden zwar thematisiert laut Lehrplan, werden aber nur aus der Perspektive der eigenen Konfession erarbeitet. Schüler*innen in ihrem Glauben zu bestärken und sie in ihre Glaubensgemeinschaft tiefer einzuführen ist das Ziel. Die Sozialisierung

²¹⁴ Vgl. Sander, Politische Bildung im Religionsunterricht, 80.

der Lernenden basiert auf den Werten der eigenen Religion. Dieses Prinzip wird auch als „Educating into Religion“, also Erziehung zur Religion, bezeichnet.²¹⁵

Die zweite Möglichkeit bezieht sich auf einen Unterricht über Religionen, welcher vermutlich als Religionskunde bezeichnet werden würde. Vom Typus her wäre dies mit der Sexualkunde zu vergleichen, das heißt über die Thematik würde aufgeklärt werden, der Inhalt jedoch nicht praktiziert werden.²¹⁶ Hier soll Objektivität im Vordergrund stehen, da an diesem Unterricht die gesamte Klasse in all ihrer Heterogenität teilnimmt. Es wird also versucht von einem objektiven Standpunkt aus über Religionen zu berichten. Verschiedene Glaubenspraktiken, Riten und die Sakramente aus den verschiedensten Religionen werden in dieser Art des Unterrichts thematisiert. Es wird eine multireligiöse Didaktik angewendet und somit auch die alltäglichen religiösen Materien und Diskurse in den Unterricht mit einbezogen. Wichtig für diesen Typus ist die Anerkennung der Wesensgleichheit der Religionen. „Educating about Religion“, Aufklärung über Religion ist die Devise in diesem zweiten Modell.²¹⁷

Unterrichtskonzept Nummer drei verhält sich ähnlich wie der Fremdsprachenunterricht.²¹⁸ Es ist eine Mischung aus dem zweiten Modell „Educating about Religion“ und „Education from Religion“, Erfahrung durch Religion. In dieser Diplomarbeit wird diese Art des Unterrichts „Interreligiöser Unterricht“ genannt. Der Ansatz ist schüler*innenorientiert und auf den Austausch und die Erfahrung der Lernenden ausgerichtet. Dieser Ansatz ist sich aber sehr wohl bewusst darüber, dass ein Austausch ohne genügend Hintergrundwissen über die Religionen keine Früchte tragen würde, deshalb wird hier auch das zweite Unterrichtskonzept integriert. Um auf das Beispiel des Fremdsprachenunterrichts zurückzukommen: Ein fiktives Beispiel über einen Dialog mit einem muslimischen Mitschüler oder einer muslimischen Mitschülerin, der/die womöglich nicht hier geboren wurde, über seine/ihre alltäglichen Erfahrungen in Österreich. Reicht es hier aus Zahlen und Fakten über den Islam und Muslim*innen in Österreich zu kennen? Wohl kaum, denn um diese Erfahrungen nachvollziehbar und greifbar zu machen sind Einfühlungsvermögen, das Gefühl von Fremdheit bzw. Heimatgefühle durch Religion, Kenntnis über tägliche Probleme von Minderheiten etc. nötig um einen Dialog führen zu können.²¹⁹ „Der Erwerb religiöser Kompetenz ohne religiöse Erfahrung ist ebenso schlecht

²¹⁵ Vgl. Erna Zonne, *Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond. Eine interdisziplinäre religionspädagogische Studie des Umgangs mit der Pluralität der Weltanschauungen*, Bd. 1 (Münster 2006), 51f.

²¹⁶ Vgl. Schluß, *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse*, 138.

²¹⁷ Vgl. Zonne, *Interreligiöses und interkulturelles Lernen*, 53.

²¹⁸ Vgl. Schluß, *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse*, 139.

²¹⁹ Vgl. ebd., 140f.

möglich, wie der Erwerb von Fremdsprachenkompetenz ohne das Sprechen der Fremdsprache.“²²⁰

„At one end of the spectrum ‘learning about religion‘ seems best, while at the other ‘learning from religion‘ can also be seen as crucial.“²²¹ Alle Ansätze haben ihre Vor- und Nachteile. In dieser Arbeit wird jedoch angenommen, dass eine Kombination aus lernen über Religion und lernen von der Religion im Bereich der Kompetenzvermittlung die bessere Wahl wäre. Der konfessionelle Religionsunterricht ermöglicht den Schüler*innen beispielhaft an einer bestimmten Religion zu lernen und zu reflektieren, zu welcher sie meist in einem besonderen Verhältnis stehen.²²² Vorteil des interreligiösen Unterrichts ist es, dass durch die Pluralität in einer Klasse das wichtigste Werkzeug bereits gegeben ist und man anhand dieser religiösen Pluralität interreligiöse Interaktion erfahrbar machen kann um sie anschließend zu analysieren und zu reflektieren. Dieser Unterricht setzt Wissen über Religionen voraus, sowie Sprachkompetenz. Letztere wird aber auch in dieser Unterrichtsart, im Sinne der Kommunikationskompetenz, trainiert. Objektivität der Lehrperson ist hier ein Thema. Da vollkommene Objektivität jedoch nie gegeben ist, wie sie auch nicht in der politischen Bildung stattfindet, ist multiperspektivischer Unterricht der passende Ansatz. Das heißt es müssen verschiedene Blickwinkel eingenommen werden und auch benannt werden können, aus welcher Perspektive man das Thema gerade betrachtet. Aus einer bestimmten Religion oder Konfession heraus, oder aus einer nicht-religiösen Sichtweise, wie zum Beispiel einem historischen, politischen oder rechtlichen Blickwinkel heraus.²²³ Religiöse Akteur*innen im Bereich des Konfliktmanagements argumentieren meist nicht über Zahlen und Fakten, sondern beschäftigen sich vor allem mit versteckten Konfliktursachen wie Schuld, Gerechtigkeit, Ehre, Verletztheit und auch mit Vergebung, Verantwortung und Versöhnung. All diese Aspekte wären auch in auf dem interreligiösen Dialog basierenden Unterricht einzubringen um die Schüler*innen in ihren Kommunikationskompetenzen und ihren Fähigkeiten der Konfliktbewältigung zu unterrichten. Jürgen Habermas meinte, dass vor allem für einen Dialog zwischen Religion und Politik es wichtig sei, dass religiöse Akteur*innen lernen die Basis der modernen Gesellschaft zu bejahen, nicht-religiöse Akteur*innen hingegen müssen erlernen den Gehalt religiöser Aussagen

²²⁰ Ebd., 141.

²²¹ Brendan Carmody, *Interreligious Education and the Question of Truth*. In: Kath Engebretson, Marian de Souza, Gloria Durka, Liam Gearon, *International Handbook of Inter-religious Education. Part One* (Heidelberg/London/New York 2010), 43.

²²² Vgl. Joachim Willems, *Interreligiöse Kompetenz an der öffentlichen Schule*. In: Henning Schluß (Hg.), *Wir sind alle »andere«*. Schule und Religion in der Pluralität (Göttingen 2015), 34.

²²³ Vgl. Willems, *Interreligiöse Kompetenz an der öffentlichen Schule*, 34f.

und die Grenzen säkularer Vernunft zu akzeptieren.²²⁴ Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den verschiedenen Religionen und Weltanschauungen zu finden, zu analysieren und reflektieren sollte das Ziel dieses Unterrichts sein, denn bis jetzt ist in den Lehrplänen des Religionsunterrichts meist verzeichnet über anderen Religionen zu informieren, jedoch wird das mit anderen lernen kaum beachtet.²²⁵ Wichtig ist auch der Ort für den interreligiösen Dialog, Schule ist in der Lage einen sicheren Ort mit vorher abgestimmten Regeln zu erzeugen. „Kommunikation im Felde wechselseitiger Wahrnehmung erfordert *gleichzeitiges* Reden und zuhörendes Schweigen.“²²⁶ Dies muss gegeben sein, wie auch die Regelung des Zu- und Abgangs während des Dialogs, nur weil mir eine Situation nicht gefällt kann ich nicht einfach den Klassenraum und die Interaktionssituation verlassen. Die Schule bietet sich deshalb gut für diese Art der Interaktion an, da Lehrer*innen und Schüler*innen einander zugeteilt werden, sie können sich einander nicht aufgrund von Gemeinsamkeiten aussuchen, sondern müssen in dieser Konstellation in Interaktion treten, deshalb hat diese Form des Unterrichts eine gesellschaftliche Relevanz.²²⁷ In diesem heterogenen und nicht selbst ausgesuchten Umfeld ist das „Sich Verhalten Können“ besonders wichtig, da in einer heterogenen Gruppe sowohl Unterschiede zwischen den Religionen als auch zwischen den einzelnen Konfessionen und Weltanschauungen auftreten werden.²²⁸ Genau hier setzt schließlich interreligiöses Lernen an.

„Interreligiöses Lernen beginnt, wenn die eigenen weltanschaulichen Auffassungen im Gegenüber zu einem anderen Menschen und dessen Ansichten auf konstruktive Weise in Frage gestellt werden.“²²⁹

²²⁴ Vgl. Ferdinand Sutterlüty, Religion in sozialen Inklusions- und Exklusionprozessen. In: Kurt Appel, Christian Danz, Richard Potz, Sieglinde Rosenberger, Angelika Walser (Hg.), Religion in Europa heute. Sozialwissenschaftliche, rechtswissenschaftliche und hermeneutisch-religionsphilosophische Perspektiven (Göttingen 2012), 55f.

²²⁵ Vgl. Schluß, Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse, 133f.

²²⁶ Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft (Frankfurt am Main 2002), 105.

²²⁷ Vgl. ebd., 105-110.

²²⁸ Vgl. Schluß, Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse, 136.

²²⁹ Zonne, Interreligiöses und interkulturelles Lernen, 57.

5. Interreligiosität als Zukunftsmodell?

Die Welt verändert sich, Migration ist heutzutage allgegenwärtig, die Globalisierung schreitet voran und neue Medien vernetzen die Welt in Echtzeit. Alle Teilsysteme der Welt verändern sich, somit auch die Politik, das Recht, die Wirtschaft, das Erziehungssystem und auch die Religion. Nun wurde bereits beschrieben, dass sich der Europarat dafür einsetzt, dass der interreligiöse Dialog und eine religionsübergreifende Interaktion stattfinden können. Auch Österreich sprach sich immer wieder dafür aus, den interreligiösen Dialog zu fördern. In diesem Kapitel soll der Blick nun in die Zukunft gerichtet werden. Ist die Interreligiosität das Zukunftsmodell im Bereich des Religionsunterrichts? Dieser Frage soll anhand einer Untersuchung der Situation des Religionsunterrichts in den anderen europäischen Staaten nachgegangen werden. Des Weiteren soll auch der Ethikunterricht, wenn auch nur kurz, Erwähnung finden in dieser Diplomarbeit, ist doch gerade in Österreich die Debatte über viele Jahre hinweg nie erloschen, bis nun unter dem derzeitigen Bildungsminister Dr. Heinz Faßmann ein Ethikunterricht für jene Schüler*innen eingeführt wird, welche keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen. Zunächst wird jedoch ein kurzer Einblick in interreligiöse Taten in der Geschichte geworfen.

Wie bereits in Kapitel 2.3 erwähnt wurde, war für den weltweiten interreligiösen Dialog eine Veranstaltung Ende des 19. Jahrhunderts einschneidend. Es war das Parlament der Weltreligionen, welches 1893 in Chicago abgehalten wurde. Religiöse Vertreter*innen, welche der übereinstimmenden Auffassung waren, dass eine Kooperation zwischen den Religionen möglich wäre und dass die jeweiligen Erkenntnisse der Religionen konvergent wären, kamen hier zusammen.²³⁰ Erst hundert Jahre später, im Jahr 1993 kam das Parlament der Weltreligionen wieder zustande, wiederum in Chicago. Seit dem wird alle paar Jahre so eine Veranstaltung organisiert, unter anderem wurde sie in Kapstadt, Melbourne oder Toronto abgehalten.²³¹

Religionen haben sowohl ein Konflikt- als auch ein Friedenspotential. Zwei berühmte Persönlichkeiten, die zum weltweiten Friedenssymbol wurden und sehr religiös waren sind Mahatma Gandhi und Martin Luther King. In ihren politischen Reden versuchten sie immer auch aus religiösen Überzeugungen heraus für gewaltloses Agieren zu plädieren. Immer wieder kam und kommt es zu Schlagzeilen wie „Keine Kriege ohne Religionen“. Auch der Titel von

²³⁰ Vgl. Pratt, *Interreligious Dialogue*, 103.

²³¹ Vgl. Parliament of the World's Religions, online unter: <<https://parliamentofreligions.org/about>> [06.02.2020].

Huntingtons Werk „Clash of Civilizations“ fügte sich in diese Art der Stimmungsmache ein. Religionen haben ein Konflikt- und Gewaltpotential, jedoch haben sie eben auch das Potential Frieden zu stiften. Bei verschiedenen weltweiten Konflikten konnten religiöse Vertreter*innen dies unter Beweis stellen. Zum Beispiel wurde nach dem Zweiten Weltkrieg Pastor Frank Buchman eingesetzt um zwischen Deutschland und Frankreich zu verständigen. Die Sant'Egidio, eine Laienbewegung innerhalb der katholischen Kirche, setzte sich im Kosovo, in Albanien, im Libanon und in Mosambik mit anderen Unterhändler*innen erfolgreich für Friedensvereinbarungen ein. Auch in Lateinamerika sind es oft katholische Bischöfe, welche unter Mithilfe anderer Konfessionen, wie zum Beispiel der deutschen oder norwegischen protestantischen Kirche, der Mennoniten oder dem Lutherischen Weltbund, sich für ein Ende verschiedener Bürgerkriege einsetzten. Der Ökumenische Rat der Kirchen verhandelte im Sudan im Jahr 1972 ein Friedensabkommen. Vor allem die protestantischen Kirchen haben im Sudan Einfluss auf die Friedensgespräche. Der Kampf zwischen buddhistischen Singhales*innen und hinduistischen Tamil*innen konnte durch buddhistische Kräfte beendet werden. Ein Beispiel für Friedensverhandlungen durch Vertreter*innen des Islams ist der Genozid in Ruanda im Jahr 1994. Während in etwa eine Million Mitglieder der Tutsi-Minderheit von der Hutu-Mehrheit in Ruanda getötet wurde, widersetzte sich eine Gruppe, nämlich die Muslim*innen, welche in Ruanda eine religiöse Minderheit darstellen, da das gesamte Land fast gänzlich christlich geprägt ist. Schon früh haben die ruandischen Muslim*innen versucht vor der Gefahr zu warnen, lehrten die Schüler*innen der Propaganda nicht zu verfallen, setzten sich aktiv gegen die Gewalt ein und organisierten Nothilfe und Fluchtmöglichkeiten.²³²

All dies sind Beispiele dafür, dass Religionen auch zur Friedenserhaltung beitragen können. Das heißt aber nicht, dass Religionen nicht genauso auch ein Konfliktpotential in sich tragen und oft zum Symbol für Kriege gemacht werden und auch nicht, dass Religionen immer erfolgreich aus diesen Verhandlungen hervorgehen würden. Diese Beispiele sollen lediglich zeigen, dass ein Dialog in Einbezug der Religionen in realen geopolitischen Situationen hilfreich war und in weiterer Folge es von Vorteil wäre, Schüler*innen über diese Thematik aufzuklären und sie darin zu unterrichten, um einen Erwerb dahingehender Kompetenzen zu ermöglichen.

²³² Vgl. Markus A. Weingardt, Der Dialog von Religionen. Wundermittel, Placebo oder Gift? In: *Frech, Juchler* (Hg.), *Dialoge wagen*, 110-114.

5.1. Europäischer Trend

Die Länder Europas haben alle eine unterschiedliche Ausprägung der Religiosität ihrer Einwohner*innen. Unter Kapitel 4.2 wurde eine Grafik (siehe S. 60) vorgestellt, welche unter anderem den Grad der Trennung von Kirche und Staat in den europäischen Ländern darstellt. Hier im Folgenden soll nun noch einmal genauer auf die einzelnen Staaten eingegangen werden und auf die derzeitige Situation des Religionsunterrichts in den jeweiligen Ländern.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass das ehemalige Ostdeutschland die geringste Religiosität in Europa vorweisen kann. Am anderen Ende der Skala befinden sich Polen und Irland, welche tendenziell als die religiösesten Länder Europas gelten. Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass katholisch geprägt Staaten meist stärker religiös sind, als protestantische oder gemischte Staaten. Jedoch ist es in jedem europäischen Land, abgesehen von Ostdeutschland und der Tschechischen Republik so, dass sich mehr als die Hälfte der Einwohner*innen als gottgläubig bezeichnen. In Ostdeutschland hingegen sind 51 Prozent der dort lebenden Menschen Atheist*innen, in der Tschechischen Republik liegt der Prozentsatz immerhin noch bei 20 Prozent. Auf der anderen Seite des Spektrums befinden sich Polen, Irland und Portugal in welchen sich 90 Prozent als gläubig beschreiben. Zu erwähnen ist, dass in vielen Ländern einen noch höheren Prozentsatz jene Menschen ausmachen, welche an (religiöse) Wunder glauben, entweder anstatt an einen Gott zu glauben oder in Verbindung damit. Die Zahl jener Menschen, die meinen eine solche Erfahrung gemacht zu haben, ist jedoch um einiges geringer. Am höchsten liegt sie in Italien bei 31 Prozent, hingegen verwunderlich ist, dass in Irland der Prozentsatz nur bei 13 und in Polen bei 16 Prozent liegt, welche eigentlich die am stärksten religiösen Länder in Europa sind. Hingegen liegen Frankreich mit 24 Prozent und die Niederlande mit 22 Prozent recht weit oben in der Skala, was auch relativ überraschend ist. Diese beiden Länder sind nämlich mit am stärksten säkularisiert und weisen 19 und 17 Prozent Atheist*innen vor.²³³

Nun lässt sich sagen, dass obwohl diese Beispiele von Prozentsätzen recht hoch klingen mögen, durchschnittlich hingegen ist es eher eine geringe Anzahl an Personen in Europa die angaben, aktiv einen Glauben in Form von regelmäßigem Beten auszuleben, eine individuelle

²³³ Vgl. José Casanova, Die religiöse Lage in Europa. In: Hans Joas, Klaus Wiegandt (Hgg.), Säkularisierung und die Weltreligionen (Frankfurt am Main 2007), 323-325.

religiöse Erfahrung gemacht zu haben oder sich ausdrücklich für einen persönlichen Gott erklären.²³⁴

Doch wie ist die Situation um den Religionsunterricht in den einzelnen europäischen Staaten bestellt? Dies sieht recht unterschiedlich in den verschiedenen Ländern aus. In den Niederlanden zum Beispiel, gibt es zwei Unterrichtsfächer, welche sich dem Religiösen widmen. Zum einen der konfessionellen Religionsunterricht, wie auch jener in Österreich aussieht und zum anderen ein Schulfach welches sich „Geistliche Strömungen“ nennt und objektiv über Religionen unterrichten soll. Das Fach „Geistliche Strömungen“ ist ein Pflichtgegenstand für alle Grundschulkinder in den Niederlanden. Der konfessionsgebundene besteht an öffentlichen Schulen jedoch auf freiwilliger Basis und wird nur von wenigen Schüler*innen belegt. An den konfessionellen Schulen sind hingegen beide Fächer meist ein Pflichtfach.²³⁵ Die Einführung dieses Faches ist vor allem als Reaktion auf die zunehmende Pluralisierung der niederländischen Gesellschaft im 20. Jahrhundert zu sehen. Der Staat war, trotz einer bereits bestehenden Multikulturalität, wenn auch in einem geringeren Ausmaß, nicht auf die Zuwanderung der 1950er bis 1970er Jahre vorbereitet. Wie auch in anderen europäischen Ländern wurden Gastarbeiter ins Land geholt um bestimmte Arbeiten zu übernehmen und es wurde angenommen, diese würden nach Verrichtung ihrer Arbeit wieder zurück in ihre Herkunftsländer gehen. Tatsächlich verließen 60 Prozent der Gastarbeiter das Land zwischen 1960 und 1970 wieder, 40 Prozent blieben jedoch. Fünf Jahre später erhielten diese das Recht ihre Frauen und Kinder, ihre Familien, in die Niederlande zu holen. In den Bereichen Schule und Arbeitssituation kam es zu kulturellen Schwierigkeiten aufgrund von Unverständnis und Unwissenheit. Interkultureller Unterricht war die niederländische Antwort auf diese Konflikte, welcher ab den 1980er Jahren eingeführt wurde.²³⁶ Im Jahr 1985 wurde schließlich das Fach „Geistliche Strömungen“ initiiert, um diesem Unverständnis entgegenzuwirken. Dieses Fach versteht sich als „Educating about Religion“, was in dieser Diplomarbeit als Religionskunde bezeichnet wird. Die vollständige Etablierung dieses Faches ist jedoch nicht zur Gänze vollzogen, da das Stundenpensum sehr gering ist (ca. eine halbe Stunde pro Woche an öffentlichen Schulen) und nur wenig bis kein Budget für Unterrichtsmaterialien vorhanden ist.²³⁷

In Deutschland, welches bis 1990 geteilt war, entwickelte sich der Religionsunterricht sehr unterschiedlich. In der DDR wurde bereits 1945 von den sowjetischen Besatzungsmächten

²³⁴ Vgl. ebd., 325.

²³⁵ Vgl. *Zonne*, Interreligiöses und interkulturelles Lernen, 66.

²³⁶ Vgl. ebd., 68-71.

²³⁷ Vgl. ebd., 93f.

festgelegt, dass der Religionsunterricht strikt vom staatlichen Unterrichtswesen zu trennen sei. In der alten Bundesrepublik hingegen wurde nach dem Zweiten Weltkrieg die Rechtsstellung des Religionsunterrichts beinahe gänzlich wieder hergestellt. Er wurde als ordentliches Schulfach wiedereingeführt und die Obsorge darüber den jeweiligen Religionsgemeinschaften zugesagt. Da sich der Staat als religiös und weltanschaulich neutral betrachtete, sei es ihm rechtlich verwehrt darüber zu bestimmen. Jedoch gibt es auch hier, wie in Österreich, die Möglichkeit sich abzumelden, das heißt der Unterricht basiert auf Freiwilligkeit. Außerdem haben alle neuen Bundesländer, abgesehen von Brandenburg, die Wahlmöglichkeit zwischen Religions- oder Ethikunterricht angeboten.²³⁸ Brandenburg stellt einen Sonderfall in Deutschland dar, da dort nach „der Wende“ ein neuartiges Unterrichtsfach eingeführt wurde, nämlich LER, „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“. Dieses Fach versteht sich als neutral bezüglich weltanschaulicher und religiöser Aspekte. Jedoch hagelte es Kritik von sozialistischen Lehrpersonen, welche mit dem Religionsteil des Unterrichts nicht einverstanden waren und somit wurde das „R“ für Religion in ein „R“ für Religionskunde umgewandelt. Bis zum Jahr 2001 gab es noch die Möglichkeit sich davon abzumelden und einen konfessionellen, von der Kirche organisierten, Religionsunterricht zu besuchen, welcher jedoch weder im Stundenplan erschien, noch benotet wurde. Es wurde den Religionsgemeinschaften jedoch gestattet die schulischen Räumlichkeiten zu benützen, ansonsten wurden alle Verbindungen zwischen LER und dem konfessionellen Unterricht gekappt. Jedoch hielt diese Situation nicht allzu lange an und es kam zu einer Verhandlung vor dem Bundesverfassungsgericht, welcher das Urteil fällte, dass der Gegenstand LER zwar erhalten bleiben würde, jedoch der Religionsunterricht höher bewertet werden müsse. Damit gingen folgende Regelungen einher, ab zwölf Schüler*innen wird der Religionsunterricht in den Stundenplan inkludiert, bis inklusive acht Wochenstunden können in das Deputat des jeweiligen Lehrers oder der Lehrerin angerechnet werden und sie bekommen eine Freistellung für kirchliche Weiterbildungen, der Religionsunterricht würde von nun an benotet werden und die Religionslehrer*innen hätten ab jetzt ein Mitspracherecht in schulischen Ausschüssen. Des Weiteren muss das Land finanzielle Zuschüsse gewähren.²³⁹ Das Thema LER hat nicht nur in Brandenburg, sondern generell in Deutschland eine Diskussion über die adäquate Führung eines Religionsunterrichts ausgelöst. Ähnlich wie in Österreich wurde in Deutschland auf die vor dem Nationalsozialismus geltenden Bestimmungen des Religionsunterrichts zurückgegriffen. Somit wurde klar festgelegt, dass ein konfessionsgebundener Unterricht und kein wertneutraler überkonfessioneller Unter-

²³⁸ Vgl. Christoph Link, Die Situation des Religionsunterrichts in Deutschland. Rechtliche Regelungen und aktuelle Probleme. In: Rinnerthaler (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, 396-398.

²³⁹ Vgl. ebd., 401-404.

richt stattfinden würde, wie auch keine reine Moral- oder Sittenlehre und auch keine bloße Religionskunde. Wie in jedem Diskurs, gibt es auch in diesem verschiedene Meinungen, so versuchen verschiedene religionspädagogische Ansätze diese rechtlichen Bestimmungen zumindest ein wenig aufzulockern, während die beiden Großkirchen in Deutschland, die katholische und die protestantische, auf einen konfessionsgebundenen Religionsunterricht bestehen.²⁴⁰

In der Tschechischen Republik ist es um den Religionsunterricht anders bestellt. Nach 1948, nach dem kommunistischen Putsch auf dem Gebiet der heutigen Tschechischen Republik vollzog sich eine vollkommene Unterwerfung der atheistischen Gesinnung. Ab 1949/1950 wurden katholische Bischöfe verhaftet, konfessionelle Schulen geschlossen und Mitglieder katholischer Orden in Zentralisationslager gebracht. Eines wurde jedoch nicht geändert, dies war der Religionsunterricht an Schulen. Ab 1953 wurde seine Stellung aber auch herabgesetzt. Er wurde zu einem nicht benoteten Freifach und Mitglieder von Religionsgemeinschaften wurden öffentlich schikaniert. Diese Lage hielt bis 1989 an. Heute wird der Religionsunterricht in der Tschechischen Republik durch das Schulgesetz geregelt und erlaubt einen Religionsunterricht an öffentlichen Grund- und Mittelschulen. An konfessionellen Schulen gilt er meist als Pflichtfach. Private Schulen sind generell von dieser Regelung ausgeschlossen, sie dürfen selbst entscheiden, ob ein Religionsunterricht verpflichtend oder freiwillig angeboten wird. Bezüglich der Religionsfreiheit ist zu erwähnen, dass der Religionsunterricht unter dem Status „Sonderrechte“ behandelt wird und daher kommt das Recht auf Erteilung eines Religionsunterrichts nicht automatisch jeder anerkannten Religionsgemeinschaft zu. Wie in Österreich ist es auch Aufgabe der jeweiligen Religionsgemeinschaft für den Unterricht zu sorgen und die Lehrperson zu entsenden.²⁴¹

In der Slowakei wird der Religionsunterricht unter Bezugnahme auf die Religionsfreiheit durch die Verfassung garantiert. An öffentlichen Schulen wird der Religionsunterricht wie folgt gehandhabt. Von der ersten bis zur vierten Klasse der Grundschule wird der konfessionsgebundene Religionsunterricht als Freifach gewertet, in den darauffolgenden fünf Jahrgangsstufen wird er als Alternative zum Ethikunterricht als Wahlpflichtfach angeboten und meist nebenbei auch zusätzlich als Freifach. Das Fach wird im Zeugnis jedoch lediglich mit einem

²⁴⁰ Vgl. ebd., 409-411.

²⁴¹ Vgl. Jiří Rajmund *Tretera*, Zboj *Horák*, Historische und Rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts in Tschechien. In: *Rinnerthaler* (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, 415-417.

„Teilgenommen“ versehen und nicht benotet. In den konfessionellen Schulen ist Religion ein Pflichtgegenstand im Ausmaß von zwei Wochenstunden.²⁴²

Die Schweiz mit all seinen unterschiedlichen Kantonen birgt auch den Religionsunterricht betreffend eine Vielfalt. Folgende vier Möglichkeiten von Religionsunterricht werden in der Schweiz angeboten:

- Christlicher Religionsunterricht in der Schule, jedoch vom Lehrplan exkludiert und von einer von der Kirche entsandten Lehrperson gehalten.
- Konfessioneller Religionsunterricht im Rahmen des Lehrplans, jedoch wiederum von christlichen Kirchen organisiert.
- Ein Religionsunterricht, welcher konfessionell-kooperativ gestaltet wird und sich im Rahmen des Lehrplans bewegt.
- Ein wert- und konfessionsneutraler Religionsunterricht, welcher von der Schule organisiert wird.²⁴³

Auch im streng säkularisierten Frankreich ist die Debatte um einen Religionsunterricht an Schulen keineswegs erloschen. Es stellt sich die Frage ob in französischen Schulen nicht, auch wenn diese laizistisch veranlagt sind, auf die Religion Bezug genommen werden sollte, schon aufgrund des immer wiederkehrenden Auftritts der Religion in der französischen Geschichte. 2002 wurde der Bericht „laïcité d’intelligence“ veröffentlicht, was so viel bedeutet wie „Es ist unsere Aufgabe, es zu verstehen“²⁴⁴ Dies wurde im Gegensatz zur sonstig vorherrschenden Meinung, die Religion gehe einen nichts an, entwickelt. Hier wurde klar festgelegt, dass das Praktizieren von Religion keinen Einfluss in öffentliche Schulen erhalten würde, religiöse Bildung würde hier lediglich als kulturelles Phänomen verstanden werden. Außerdem wurde ein „Europäisches Institut für Religionswissenschaften“ in Paris gegründet, um Lehrer*innen in der Ausbildung zu den Schulfächern Geschichte, Philosophie, Geographie, Staatsbürgerkunde und Französisch auch eine Grundvermittlung von Religion zukommen zu lassen.²⁴⁵ Frankreich steckt jedoch hier in einem Zwiespalt, da Religion zwar einerseits thematisiert werden will, die Thematik einer friedlichen Koexistenz von religiösen Menschen jedoch in

²⁴² Vgl. Wolfgang *Wieshaider*, Religionsunterricht in der Slowakei. In: *Rinnerthaler* (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, 419-422.

²⁴³ Vgl. Christoph *Winzeler*, Religionsunterricht in der Schweiz und Liechtenstein. In: *Rinnerthaler* (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, 488.

²⁴⁴ Jean-Paul *Willaime* (Hg.), Unterricht über Religionen in der öffentlichen Schule in Frankreich. In: Peter *Schreiner*, Europa, Religion, Bildung. Demokratische Bildungsverantwortung und die Religionen (Münster 2006), 232.

²⁴⁵ Vgl. Bernd *Schröder*, Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Frankreich? Neue Entwicklungen und Einschätzungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62, H. 2 (2016), 149.

laizistischen Schulen keinen Platz findet, da in Frankreich die Bürger*innen eben genau als das gesehen werden, als Staatsbürger und Staatsbürgerinnen und nicht als religiöse Menschen, auch wenn einige von ihnen das sein mögen.²⁴⁶

Dies sind lediglich einige Beispiele aus nur wenigen europäischen Ländern, so zeigen sie jedoch, dass die Debatte um den Religionsunterricht nicht nur in Österreich stattfindet, sondern überall in Europa und dass hier keineswegs von Stillstand die Rede sein kann. Der Religionsunterricht verändert sich in den einzelnen Staaten, wie sich auch die gesellschaftlichen Verhältnisse ändern.

5.2. Ethikunterricht – Ein annehmbarer Ersatz?

"Wir haben heute das Konzept zum Ethikunterricht beschlossen. Es ist ein Thema, dass in Österreich seit rund 3 Jahrzehnten diskutiert wird und es ist gut, dass wir als Regierung endlich in die Umsetzung kommen."²⁴⁷

Diese Erklärung gab Sebastian Kurz, der derzeitige Bundeskanzler, als Verkündung des Beschlusses eine Einführung des Ethikunterrichts in Schulen in die Wege zu leiten. Und tatsächlich wird über den Ethikunterricht bereits so lange debattiert. Im Schuljahr 1997/1998 wurde der Schulversuch Ethik zum ersten Mal unternommen. Es wurde mit acht Schulstandorten begonnen, binnen drei Jahren verzehnfachte sich die Anzahl an Ethik-Standorten. Die Debatte und die mediale Inszenierung flauten daraufhin ab²⁴⁸, bis sie nun in den vergangenen Jahren wieder auflebten und schließlich unter Bildungsminister Dr. Heinz Faßmann ein Ethikunterricht für all jene Schüler*innen eingeführt wurde, welche kein religiöses Bekenntnis haben bzw. jene Lernenden, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben. Zuerst wird er nur ab der 9. Schulstufe angeboten, dies soll aber in der Zukunft auf andere Schulstufen ausgeweitet werden.²⁴⁹

²⁴⁶ Vgl. ebd., 158.

²⁴⁷ Sebastian Kurz, Einführung des Ethikunterrichts beschlossen. Zit. nach: Bundeskanzleramt, Nachrichten, online unter: <<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2019/ministerrat-beschlie-t-adaptierung-des-konsulargesetzes.html>> [10.02.2020].

²⁴⁸ Vgl. Anton A. Bucher, Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“ (Innsbruck/Wien 2001), 15.

²⁴⁹ Vgl. Bundeskanzleramt, Nachrichten, online unter: <<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2019/ministerrat-beschlie-t-adaptierung-des-konsulargesetzes.html>> [10.02.2020].

Eines dieser acht Gymnasien war das BORG Hegelgasse 14, welches sich sehr stark für den Ethikunterricht einsetzte. Der Direktor Michael Jahn berichtete, dass sie anfangs angefeindet wurden für ihre Entscheidung jenen Unterricht einzuführen. Das kirchliche Schulamt hätte es ihnen sehr schwer gemacht. Jedoch war dies nicht in allen Schulversuchsschulen der Fall. Oft waren es gerade die Religionslehrer*innen, welche sich für eine Zusatzausbildung im Bereich Ethik aussprachen. Die Ethikausbildung wurde anfangs auf vier Jahre und 314 Unterrichtseinheiten aufgeteilt. Diese mussten berufsbegleitend absolviert werden und mit einem umfangreichen Abschlussportfolio beendet werden. Meist gaben die Lehrpersonen persönliches Interesse als Grund für die Teilnahme an der Weiterbildung an. Das Sprichwort „Aller Anfang ist schwer“ trifft auf den Einstieg des Ethikunterrichts zu. Es herrschte Unverständnis in den Reihen jener Schüler*innen, welche vor Einführung des Ethikunterrichts eine Freistunde hatten. Doch ging es rasch bergauf und die Bewertung des Ethikunterrichts fiel zunehmend positiv aus. Eine Schülerin aus dem Bundes- und Realgymnasium Anton-Baumgartner-Straße meinte, dass ihr das neue Fach sehr gut gefallen würde, da man über Themen und Inhalte sprechen würde, welche sonst im Schulalltag kaum Platz finden, auch über geistige Themen. Des Weiteren sagte sie, dass der Unterricht nicht kirchenfeindlich sei, er wäre jedoch objektiver.²⁵⁰ Ein Problem des Ethikunterrichts ist es, dass es keinen einheitlichen Lehrplan gibt. Im Jahr 2000 kursierten neun verschiedene Lehrpläne in Österreich. Ziel all dieser Lehrpläne war es, den Unterricht so zu gestalten, dass der § 2 des SchuOG begründet werden konnte.

„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.“ (§2, SchOG)²⁵¹

Einer der Lehrpläne benannte den Unterricht in „Kulturrkunde-Ethik-Religionen“ um und versuchte vier grundsätzliche anthropologische Thematiken zu unterrichten, nämlich

- „der Mensch als Kulturwesen,
- der Mensch als religiöses Wesen,
- der Mensch als Individuum und Sozialwesen und
- der Mensch in Gesellschaft und Staat.“²⁵²

²⁵⁰ Vgl. Anton A. *Bucher*, Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt, pädagogisch überfällig (Innsbruck 2014), 29-35.

²⁵¹ Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>> [12.02.2020].

²⁵² *Bucher*, Der Ethikunterricht in Österreich, 36.

Ein weiterer Lehrplan wurde am Pädagogischen Institut Salzburg kreiert. Dieser ist einer der Lehrpläne, welche am meisten in Gebrauch sind. Der Unterricht erklärt sich hier ausdrücklich zu den aufklärerischen Grund- und Menschenrechte, der Ethikunterricht sei jedoch nicht wert-neutral. Ziel war es den Schüler*innen Kompetenzen in persönlichen, sozialen und kognitiven Bereichen zu übermitteln:

- „Entwicklung von Selbstbewusstheit
- Leben lernen in Gemeinschaft
- Leben lernen in der Um- und Mitwelt
- Begegnungen mit Werten und Spiritualität Anderer“²⁵³

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass all diese Lehrpläne mehr als nur ethisch-philosophische Inhalte miteinschließen. Wirtschaftsethik, Persönlichkeitsentwicklung, Lebensgestaltung und auch die Weltreligionen sind beinhaltete Themen.²⁵⁴ Religionsunterrichtsbefürworter*innen freuten sich jedoch, da an den Schulstandorten, an welchen der Ethikunterricht als Schulversuch eingeführt wurde, die Abmeldungen vom Religionsunterricht um ca. 20 Prozent sanken. Jene Schüler*innen jedoch, welche den Ethikunterricht besuchten, gaben ihm ein durchwegs positives Zeugnis ab. So meinten ca. zwei Drittel, dass sie nun mit Streitsituationen besser zu Recht kämen und intensiver auf ihr Gewissen hören würden. Drei Viertel der befragten Lernenden gaben an nun eine höhere Toleranz gegenüber anderen Meinungen zu haben und in ethischer Hinsicht reflektieren können. Auch, dass sie nun über andere Religion mehr wüssten, gaben drei Viertel der Schüler*innen an.²⁵⁵

Der Diskurs um den Religions- bzw. Ethikunterricht bezieht sich vor allem auch auf den bereits zitierten Paragraphen des Schulorganisationsgesetzes (§ 2 SchuOG). eide Unterrichtsfächer sehen ihre Legitimation in diesem Gesetzestext verankert. Nun stellt sich die Frage, ob es auf Dauer gut gehen kann, den Ethikunterricht ausschließlich als Ersatzfach für den Religionsunterricht anzusehen. Bereits durch die hier angewendete Sprache findet eine Aufwertung des Religionsunterrichts statt. Es entsteht oft der Eindruck, dass der Ethikunterricht dazu da ist, um jene Schüler*innen welche die moralischen und sittlichen Werteerziehung des Religionsunterrichts nicht vermittelt bekommen, zumindest irgendeine Form der Wertevermittlung

²⁵³ *Bucher*, Der Ethikunterricht in Österreich, 37.

²⁵⁴ Vgl. ebd., 37.

²⁵⁵ Vgl. Anton A. *Bucher*, Ethikunterricht in Österreich. Noch einiges unklar. In: *Rinnerthaler* (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, 306f.

erhalten sollen. Diese Ansicht kann jedoch nicht funktionieren, zum einen weil Religion keine bloße Moralerziehung ist und Ethik kein Teil von Religion ist, sondern von Philosophie.²⁵⁶

„Ethikunterricht kann kein Ersatz für den Religionsunterricht sein, weil Ethik kein Ersatz für Religion ist. Ethik ist nicht das, was von den Religionen übrig bleibt, wenn man Gott durchstreicht, wie umgekehrt auch Religion in ihrem Wesen nach keine Ethik für Menschen ist, die den Prozess der Aufklärung noch vor sich haben.“²⁵⁷

Ethik ist eine Moral, entstanden aus der aufklärerischen Vernunft und nicht aus einem Glauben empor gestiegen. Genau hier müsste der Ethikunterricht ansetzen um aus dem Wertersatz-Schatten des Religionsunterrichts zu treten und auch im Sinne politischer Bildung über die Entstehung von Ethik in der Aufklärung zu bilden, welches in Abgrenzung zu Religion geschah.²⁵⁸

²⁵⁶ Vgl. *Krainz*, Religion und Demokratie in der Schule, 56f.

²⁵⁷ Konrad Paul *Liessmann*, Ethikunterricht im Spannungsfeld zwischen Religionsersatz und säkularer Moral, 4. Mai 2011. In: Parlamentarische Enquete des Nationalrates, Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft, online unter: <https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/VER/VER_00006/fname_219130.pdf >[14.02.2020].

²⁵⁸ Vgl. *Krainz*, Religion und Demokratie in der Schule, 58.

6. Resümee

Die grundlegende Forschungsfrage, welche sich diese Diplomarbeit stellte, war ob ein interreligiöser Unterricht, also ein Dialog zwischen den Religionen und zwischen Schüler*innen mit Bekenntnis und Schüler*innen ohne religiösem Bekenntnis vorteilhafter wäre und wenn dies zutreffen würde, welche Vorteile wären dies? Der Dialog bzw. die Interaktion zog sich wie ein roter Faden durch diese Arbeit, sowohl der Dialog zwischen Religionen, der Dialog zwischen Religionen und der Politik, der interkulturelle Dialog und die Interaktion von Lernenden, sowohl in der politischen Bildung als auch im Religionsunterricht.

In Kapitel 2 wurde einleitend in die Thematik die Geschichte des Religionsunterrichts und die derzeitige Situation der Religion und des konfessionellen Religionsunterrichts erörtert. Des Weiteren wurde darauf eingegangen, was ein Dialog ist und welchen Nutzen er generell bringen kann und wie ein interreligiöser Dialog in drei Stadien funktionieren kann. Die drei Stadien lauten der einleitende, der faktische und der kritische Dialog, wobei für einen interreligiösen Unterricht vor allem das Stadium des kritischen Dialogs genutzt werden würde. Dieser bezeichnet das Lernende aus verschiedenen Konfessionsgruppen miteinander in einen Dialog treten und dabei über Religionen und religiöse Themen sprechen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind hier sowohl das Thema als auch das Werkzeug des Dialogführens. Als Nutzen des Dialogs wurden vor allem die erlernende Kommunikationskompetenz erwähnt und das Schaffen eines Raumes für Begegnung. Problemlösungen sind hier nicht das Ziel, sondern Akzeptanz und Toleranz anderen Meinungen gegenüber zu erleben.

Kapitel 3 beschäftigte sich mit der Demokratievermittlung und politischer Bildung. Es wurde erläutert, was Demokratiebewusstsein ist und wie sich die politische Bildung in Österreich äußert. Zum einen kommt sie als eigenständiges Unterrichtsfach (nur in den Berufsschulen), vermehrt jedoch als Kombinationsfach, hauptsächlich mit dem Geschichtsunterricht vor, oder als Unterrichtsprinzip alle Schulfächer betreffend. Anhand dieses Unterrichtsprinzips wurde erkundet, wie viel der Religionsunterricht zu diesem Prinzip beiträgt, außerdem wie viel Religion in der politischen Bildung steckt. Der Religionsunterricht hat oft den Ruf Politik außen vor zu lassen und sich hauptsächlich auf die Moral- und Sittenlehre zu konzentrieren.

Unter dem Kapitel 3.2.2.2 wurden jedoch Beispiele dargelegt durch welche der Religionsunterricht einen wesentlichen Beitrag zur politischen Bildung erbringen könnte, unter anderem durch das Konzept der Aisthesis, Katharsis und Poiesis, sowie durch einen gestaltpädagogischen Ansatz. Zu erwähnen ist hier jedoch, dass diese Konzepte nicht ausschließlich

durch den konfessionellen Bezug des Religionsunterrichts stattfinden können, dies wäre auch in einem multireligiösen oder interreligiösen Unterricht möglich. Zum anderen ist es nötig religionsbezogene Themen zu behandeln, wie zum Beispiel Kirchenkritik, die Kirche als Politikum selbst, die Ambivalenz in der Friedenserziehung und den politischen Gehalt vieler Äußerungen von Vertreter*innen diverser Religionsgemeinschaften.

Dass eine Bildung in religiösen Belangen essentiell ist, zeigt uns das Kapitel 3.2.3. Hier wird dargelegt, dass eine Unterweisung in religiösen Wesensfragen äußerst relevant ist, da viele historische und politische Ereignisse nur so nachvollzogen werden können und auch so neue Verknüpfungen hergestellt werden. Religiöse Bildung ist auch Allgemeinbildung. Wiederum ist hier klarzustellen, dass damit nicht das Praktizieren der eigenen Konfession innerhalb der Schule gemeint ist, sondern ein Unterricht in generellen Religionsfragen und –belangen. Wichtig waren in diesem Kapitel vor allem auch die Kompetenzen, welche durch die politische Bildung erlangt werden sollten. Dies sind die Sachkompetenz, die Handlungskompetenz, die Methodenkompetenz und die Urteilskompetenz. Jedoch wurde auch deutlich gemacht, dass Kompetenz ohne Basiswissen nicht erlangt werden kann.

Eine Thematisierung des Weißbuches des Europarates mit dem Inhalt interkultureller Dialog wurde in Kapitel 4 durchgeführt. Es wurde erläutert was interkultureller Dialog ist und wie sich der Europarat der Europäischen Union dazu äußert. Dieser erklärte, dass es fünf Handlungskonzepte gäbe, welche interkulturellen Dialog möglich machen würden. Der demokratische Umgang mit kultureller Vielfalt, demokratische Teilhabe und Bürger*innensinn, das Erlernen und das Lehren von interkulturellen Kompetenzen, das Schaffen von Räumen für einen funktionierenden Dialog und der Dialog internationale Beziehungen betreffend. Außerdem wurde anhand von Aussagen aus dem Weißbuch aufgezeigt, dass das Unterlassen eines interkulturellen Dialogs gegenseitiges Misstrauen, Spannungen und Angst das Ergebnis wären. Verstärkung von Stereotypen und das Erzeugen von Feindbildern auf Kosten von Minderheiten könnten die Folge sein. Außerdem befürchtet der Europarat, dass sich die Menschen ohne Dialog wieder in ihre Exklusivgemeinschaften zurückziehen.

Des Weiteren wurde die religiöse Dimension des Weißbuches untersucht und der interreligiöse Dialog in Österreich erörtert. Dabei wurde festgestellt, dass es zwar Projekte und Programme gibt, welche sich dieser Thematik annehmen, diese jedoch hauptsächlich von Mitgliedern religiöser Gemeinschaften getragen werden und vom Staat selbst kaum konkrete Aktivitäten im interreligiösen Bereich unternommen werden, welche die österreichischen Einwohner*innen direkt betreffen. Hauptsächlich werden von staatlicher Seite Veranstaltungen organisiert, welche sich meist dem interreligiösen Dialog in internationalen Beziehungen widmen.

Unter dem Punkt 4.3 wurden nun schließlich drei mögliche Arten eines Religionsunterrichts, welche indirekt in den Kapiteln davor bereits Anklang fanden, aufgezeigt. Der konfessionsgebundene Religionsunterricht, welcher zurzeit in Österreich angeboten wird, eine Religionskunde, welche wertneutral über Religionen informieren soll und eine Mischung aus Religionskunde und interreligiösem Dialog, der interreligiöse Unterricht. Schüler*innenorientierung und Multiperspektivität stehen bei dieser Unterrichtsform im Vordergrund. Es wird zum einen Wissen vermittelt, auf welchem schließlich aufbauend Kompetenzen entwickelt werden können. Eine dieser Kompetenzen ist die für die politische Bildung wichtige Handlungskompetenz. Durch die Erfahrung von Interaktion und Dialog erlernen die Schüler*innen neue Handlungsschemata kennen, wodurch sie nicht mehr nur aus ihrer familiären und privaten Sozialisation heraus agieren können, sondern neue Wege bestreiten können.

Kapitel 5 widmet sich dem Religionsunterricht in anderen europäischen Staaten, um zu versuchen, eine Erkenntnis darüber zu gewinnen, ob sich ein Trend, wie sich die Situation um den Religionsunterricht in den nächsten Jahren oder Jahrzehnten verändern wird, abzeichnen lässt. Hier ist klar zu sagen, dass dies nicht verallgemeinernd beantwortbar ist, da sich die Säkularisierung bzw. die Trennung von Kirche und Staat in den jeweiligen europäischen Ländern so unterschiedlich vollzogen hat, dass auch der Religionsunterricht divergierende Stellungen einnimmt. Außerdem wurde ein Blick auf den Ethikunterricht als Ersatzfach geworfen. Die Situation, wie sie gerade in Österreich vorherrscht lässt sich auf Dauer nicht fortführen, da das Verhältnis von Ethik und Religion in der Schule immer wieder zu Debatten führt. Im Schuljahr 2020/2021 wird der Ethikunterricht erstmals, nicht als Schulversuch, in die Schule Einzug finden.²⁵⁹ Wie dies funktionieren wird, kann jetzt noch nicht beurteilt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Mischung aus „Educating about Religion“ und „Educating from Religion“, also das Konzept des interreligiösen Unterrichts anhand der in dieser Diplomarbeit untersuchten Kriterien, am gewinnbringendsten der drei verschiedenen Arten von Religionsunterricht für die persönliche Entwicklung und die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler wäre. Dieser Unterricht würde nicht nur einen großen Beitrag zum Unterrichtsprinzip politische Bildung leisten, sondern auch zum generellen Politik- und Geschichtsverständnis der Lernenden. Außerdem würden die Schüler*innen durch die Interaktion in heterogenen Klassengemeinschaften gut auf die Interaktion in pluralistischen

²⁵⁹ Vgl. Bundeskanzleramt, Nachrichten, online unter:
<<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2019/ministerrat-beschlie-t-adaptierung-des-konsulargesetzes.html>> [18.02.2020].

Gesellschaften, wie Österreich eine ist, vorbereitet werden. Einen konstruktiv-kritischen Dialog führen zu können ist äußerst wichtig für Heranwachsende. In einem geregelten Umfeld, wie es die Schule bieten kann, ist dies einfacher zu erlernen, da es unter anderem einen Mediator oder eine Mediatorin gibt (Lehrperson) und eine Eskalation unterbunden werden kann. Ein wichtiges Argument für diese Art des Unterrichts ist die Einbindung jener Schüler*innen, welche kein religiöses Bekenntnis haben. Immer wieder wird betont religiöse Bildung sei auch Allgemeinbildung. Es widerspricht der Allgemeinbildung jedoch zutiefst jemanden zu exkludieren. Dies geschieht aber in der derzeitigen Situation in Hinblick auf die bekenntnislosen Schülerinnen und Schüler.

7. Bibliographie

7.1. Quellen

Council of Europe (Hg.), Weißbuch zum interkulturellen Dialog. Gleichberechtigt in Würde zusammenleben (Juni 2008).

Exodus (20,5). Das Alte Testament. In: Die Bibel. Mit Bildern von Salvador Dali (Augsburg 1989).

Martin Jäggle, Die Schule. Ein Ort interreligiöser Verständigung? In: Irene Katzensteiner, Josef Neumüller, „...das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!“ (Schülerzitat). Interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen. Bericht zum Studienprojekt der Abteilung für Internationale Beziehungen des BMUK (Wien 2008), 5-7.

Irene Katzensteiner, Josef Neumüller, „...das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!“ (Schülerzitat). Interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen. Bericht zum Studienprojekt der Abteilung für Internationale Beziehungen des BMUK (Wien 2008).

Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich (Hg.), Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich (Wien 2003).

7.2. Internetquellen

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948, online unter:
<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf> [19.11.2019].

Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung betreffend den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen, online unter:
<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009660>> [25.11.2019].

Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung betreffend die Lehrpläne für den freikirchlichen Religionsunterricht an Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen, online unter:
<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008912>> [09.12.2019].

Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung betreffend die Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen, an Neuen Mittelschulen, an der Unterstufe allgemein bildender höherer Schulen, an berufsbildenden höheren Schulen (ausgenommen Bildungsanstalten sowie Kollegs und Sonderformen der Bildungsanstalten), an berufsbildenden mittleren Schulen sowie an Berufsschulen, online unter:
<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003080>> [25.11.2019].

Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung und Frauen betreffend die Lehrpläne für den Alevitischen Religionsunterricht an Volksschulen, Hauptschulen, Neuen Mittelschulen, allgemein bildenden höheren Schulen, berufsbildenden mittleren Schulen sowie berufsbildenden höheren Schulen, online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008767>> [09.12.2019].

Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung und Frauen betreffend den Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an allgemein bildenden höheren Schulen, online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009503>> [17.01.2020].

Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur betreffend den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen, online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20001986/Lehrplan%20%E2%80%93%20Evangelischer%20Religionsunterricht%20an%20Hauptschulen%2c%20Fassung%20vom%2013.03.2017.pdf>> [25.11.2019].

Bekanntmachung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur betreffend den Lehrplan für den buddhistischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen, online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005883>> [10.12.2019].

Bekanntmachung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur betreffend die Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen, online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378>> [05.12.2019].

Bundesgesetz vom 13. Juli 1949, betreffend den Religionsunterricht in der Schule (Religionsunterrichtsgesetz), online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217&ShowPrintPreview=True>> [27.11.2019].

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>> [23.11.2019].

Bundeskanzleramt, Nachrichten, online unter:

<<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2019/ministerrat-beschlie-t-adaptierung-des-konsulargesetzes.html>> [18.02.2020].

Bundeskanzleramt Österreich, Handbuch Religionen in Österreich. Übersicht der in Österreich anerkannten Religionsgemeinschaften, online unter:

<<http://archiv.bundeskanzleramt.at/DocView.axd?CobId=55998>> [27.11.2019].

Bundesministerium Europäische und Internationale Angelegenheiten, Task Force „Dialog der Kulturen“, online unter: <<https://www.bmeia.gv.at/europa-aussenpolitik/auslandskultur/dialog-der-kulturen-und-religionen/task-force-dialog-der-kulturen/>> [02.02.2020].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Politische Bildung im Lehrplan der Berufsschule, online unter: <https://www.politik-lernen.at/dl/mlusJKJKoOoOLJqx4KMJK/Berufsschule_2018.pdf> [06.01.2020].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Politische Bildung in den Schulen. Tabellarische Übersicht, online unter: <<https://www.politik-lernen.at/site/grundlagen/politischebildung/lehrplaene>> [17.01.2020].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html> [03.01.2020].

Bundesministerium für Kunst und Kultur, Grundsatzterlass Politische Bildung in den Schulen. Wiederverlautbarung 1994, online unter: <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule.html>> [16.01.2020].

Bundes-Verfassungsgesetz Art 14 Abs 5a, online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>> [16.11.2019].

Der orthodoxe Religionsunterricht. In: Orthodoxe Kirche in Österreich, online unter: <<http://www.orthodoxe-kirche.at/site/orthodoxesleben/religionsunterricht>> [08.12.2019].

Entschließungsantrag 908/A (E) vom 12.06.2019 (XXVI.GP) betreffend Maßnahmen zur Schließung des KAICIID und Förderung des internationalen interreligiösen Dialogs in Österreich, online unter: <https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/A/A_00908/imfname_756338.pdf> [02.02.2020].

Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften in Österreich, online unter: <<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/kirchen-und-religionsgemeinschaften#Rechtsgrundlagen>> [24.11.2019].

Heinz *Fassmann*, Ethikunterricht kommt (Puls 24 5.3.2019), online unter: <<https://www.puls4.com/Puls24/videos/Beitraege/Innenpolitik/Ethikunterricht-kommt-Bildungsminister-Heinz-Fassmann-im-Interview>> [17.11.2019].

Initiative Weltethos Österreich, Ethikunterricht, online unter: <<http://www.weltethos.at/ethikunterricht/>> [02.02.2020].

Interreligiöse Kompetenz und Mediation, online unter: <<https://www.kphvie.ac.at/institute/zentrum-fuer-weiterbildung/hochschullehrgaenge-im-ueberblick/interreligioese-kompetenz-und-mediation.html>> [02.02.2020].

KAICIID Dialogue Centre, online unter: <<https://www.kaiciid.org/de/wer-wir-sind>> [02.02.2020].

Konferenz "Von der interreligiösen und gesellschaftsübergreifenden Zusammenarbeit zur menschlichen Solidarität". In: APA-OTS (21.06.2019), online unter: <https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190621_OTS0027/konferenz-von-der-interreligioesen-und-gesellschaftsuebergreifenden-zusammenarbeit-zur-menschlichen-solidaritaet-bild> [02.02.2020].

Konkordat zwischen dem Heiligen Stuhle und der Republik Österreich samt Zusatzprotokoll. (StF: BGBl. II Nr. 2/1934), online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009196>> [20.11.2019].

Lehrplan für den orthodoxen Religionsunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe), Hauptschulen und Polytechnischen Schulen, online unter:

<http://www.orthodoxekirche.at/files/lehrplan_ahs-u_hs_pts.pdf> [08.12.2019].

Sebastian *Kurz*, Einführung des Ethikunterrichts beschlossen. Zit. nach: Bundeskanzleramt, Nachrichten, online unter: <<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2019/ministerrat-beschlie-t-adaptierung-des-konsulargesetzes.html>> [10.02.2020].

Konrad Paul *Liessmann*, Ethikunterricht im Spannungsfeld zwischen Religionsersatz und säkularer Moral, 4. Mai 2011. In: Parlamentarische Enquete des Nationalrates, Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft, online unter:

<https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/VER/VER_00006/fname_219130.pdf> [14.02.2020].

Multireligiöse Plattform Innsbruck, online unter: <<http://www.religionen-innsbruck.at/>> [02.02.2020].

Otto Mauer Fonds, online unter: <<https://www.otto-mauer-fonds.at/projekt/>> [02.02.2020].

Parliament of the World's Religions, online unter: <<https://parliamentofreligions.org/about>> [06.02.2020].

Plattform Für InterReligiöse Begegnung Interreligiöses Friedensprojekt Österreich, online unter: <<http://www.pfirb.at/>> [02.02.2020].

Rahmenordnung für Religionslehrer der österreichischen Diözesen (c. 804 CIC), online unter: <http://www.schulamt.at/attachments/article/142/Rahmenordnung_RL.pdf> [20.11.2019].

Religionsgemeinschaften in Österreich. Statistik, online unter <<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/82/Seite.820018.html>> [27.11.2019].

Wer welchen Religionsunterricht besucht. In: Der Standard, online unter: <<https://www.pressreader.com/austria/der-standard/20170418/281672549815886>> [09.12.2019].

7.3. Sekundärliteratur

Heinrich *Ammerer*, Das Sorgenkind wird erwachsen. Zur Situation der politischen Bildung in Österreich. In: Heinrich *Ammerer*, Reinhard *Krammer*, Ulrike *Tanzer* (Hg.), Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Bd. 5 (Innsbruck/Wien/Bozen 2010), 15-21.

Heinrich *Ammerer*, Optionen der politischen Bildung im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. In: Heinrich *Ammerer*, Reinhard *Krammer*, Ulrike *Tanzer* (Hg.), Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Bd. 5 (Innsbruck/Wien/Bozen 2010), 196-201.

Jan Assmann, Die mosaische Unterscheidung. Oder der Preis des Monotheismus (München 2003).

Ulrich Beck, Der eigene Gott. Von der Friedensfähigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen (Frankfurt 2008).

Anton A. Bucher, Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt, pädagogisch überfällig (Innsbruck 2014).

Anton A. Bucher, Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“ (Innsbruck/Wien 2001).

Anton A. Bucher, Ethikunterricht in Österreich. Noch einiges unklar. In: Alfred Rinnerthaler (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Bd. 8 (Frankfurt 2004), 297-310.

Brendan Carmody, Interreligious Education and the Question of Truth. In: Kath Engebretson, Marian de Souza, Gloria Durka, Liam Gearon, International Handbook of Inter-religious Education. Part One (Heidelberg/London/New York 2010), 41-56.

José Casanova, Die religiöse Lage in Europa. In: Hans Joas, Klaus Wiegandt (Hgg.), Säkularisierung und die Weltreligionen (Frankfurt am Main 2007), 322-357.

Klaus Eder, Europäische Säkularisierung. Ein Sonderweg in die postsäkulare Gesellschaft? In: Berliner Journal für Soziologie 12, H. 3 (Berlin 2002), 331-343.

Helmut Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart, Bd. 5 (Wien 1988).

Siegfried Frech, Ingo Juchler, Einleitung. Politik und Religion – eine vernachlässigte Frage der Politikdidaktik. In: Siegfried Frech, Ingo Juchler (Hg.), Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion (Schwalbach 2009), 12-33.

Bernhard Giesen, Kollektive Identität. Die Intellektuellen und die Nation 2 (Frankfurt 1999).

Bernhard Grümme, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme, Grundsatzüberlegungen, Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts (Stuttgart 2009).

Jürgen Habermas, Joseph Ratzinger, Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion (Freiburg im Breisgau 2011).

Peter Heintel, Politische Bildung als Prinzip aller Bildung (Wien/München 1977).

Thomas Hellmuth, Cornelia Klepp, Politische Bildung. Geschichte - Modelle – Praxisbeispiele (Stuttgart/Köln/Böhlau 2010).

Samuel P. Huntington, Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert (München 2002).

Robert Jackson, Wegweiser. Policy und Praxis des Unterrichts über Religionen und nicht religiöse Weltanschauungen im Rahmen interkultureller Bildung (Straßburg 2016).

William James, Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur (Berlin 2014).

Martin Jäggle, Die Schule. Ein Ort interreligiöser Verständigung? In: Irene Katzensteiner, Josef Neumüller, „...das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!“ (Schülerzitat). Interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen. Bericht zum Studienprojekt der Abteilung für Internationale Beziehungen des BMUK (Wien 2008), 5-7.

Herbert Kalb, Verfassungsrechtliche und einfachgesetzliche Verankerung des Religionsunterrichts. In: Alfred Rinnerthaler (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Bd. 8 (Frankfurt 2004), 209-240.

Paul Kellermann, Politische Bildung. Erziehung zur Mündigkeit. Erziehung zur Anpassung. In: Norbert Frei (Hg.), Peter Heintel (Hg.), Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Konsequenzen für die Universitäten (Wien 1985), 91-100.

Mouhanad Khorchide, Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen (Wiesbaden 2009).

Hubert Knoblauch, Religionssoziologie (Berlin 1999).

Hans Köchler, Das Verhältnis von Religion und Politik in Österreich und Europa. Unterrichtsbeispiele ab der 7. Schulstufe. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Gertraud Diendorfer (Hg.), Religion und Politik (Innsbruck/Wien/Bozen 2013), 5-17.

Ulrich Krainz, Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld (Wiesbaden 2014).

Reinhard Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Heinrich Ammerer, Reinhard Krammer, Ulrike Tanzer (Hg.), Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Bd. 5 (Innsbruck/Wien/Bozen 2010), 22-37.

Reinhard Krammer, Zu lernen, sich ein Bild zu machen! Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Förderung politikbezogener Methodenkompetenz durch Bildanalyse. In: Heinrich Ammerer, Reinhard Krammer, Ulrike Tanzer (Hg.), Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Bd. 5 (Innsbruck/Wien/Bozen 2010), 202-217.

Josef Kremsmair, Der Religionsunterricht vom Revolutionsjahr 1848 bis zum Konkordat von 1855. In: Alfred Rinnerthaler (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts (Frankfurt am Main 2004), 41-60.

Christoph Link, Die Situation des Religionsunterrichts in Deutschland. Rechtliche Regelungen und aktuelle Probleme. In: Alfred Rinnerthaler (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts (Frankfurt am Main 2004), 395-414.

Thomas Luckmann, Die unsichtbare Religion (Frankfurt 2010).

Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft (Frankfurt am Main 2002).

Niklas Luhmann, Die Politik der Gesellschaft (Frankfurt am Main 2005).

Niklas Luhmann, Die Religion der Gesellschaft (Frankfurt am Main 2000).

Niklas *Luhmann*, Ebenen der Systembildung. Ebenendifferenzierung. In: Niklas *Luhmann*, Ernst *Lukas*, Veronika *Tacke*, Schriften zur Organisation 2. Theorie organisierter Sozialsysteme (Wiesbaden 2019), 59-118.

Niklas *Luhmann*, Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Niklas *Luhmann*, Ernst *Lukas*, Veronika *Tacke*, Schriften zur Organisation 2. Theorie organisierter Sozialsysteme (Wiesbaden 2019), 11-27.

Michael *Meyer-Blanck*, Tradition, Integration, Qualifikation. In: Evangelische Theologie 63, H. 4 (Wien 2003), 280-288.

Wolfgang W. *Mickel* (Hg.), Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden, Aktionsformen (Reihe Politik und Bildung, Bd. 18, Schwalbach 1999).

Michael *Minkenberg*, Religion, Staat und Demokratie in der westlichen Welt. Alte und neue Herausforderungen von Differenzierung und Pluralisierung. In: Kurt *Appel*, Christian *Danz*, Richard *Potz*, Sieglinde *Rosenberger*, Angelika *Walser* (Hg.), Religion in Europa heute. Sozialwissenschaftliche, rechtswissenschaftliche und hermeneutisch-religionsphilosophische Perspektiven (Göttingen 2012), 85-106.

Irka-Christin *Mohr*, Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich (Bielefeld 2006).

Evelina *Orteza y Miranda*, Religious Pluralism and Dialogue/Interreligious Dialogue. In: Kath *Engelbretson*, Marian de *Souza*, Gloria *Durka*, Liam *Gearon*, International Handbook of Inter-religious Education. Part One (Heidelberg/London/New York 2010), 265-290.

Harald *Müller*, Der „Clash of Civilizations“ und seine Schwächen. In: Siegfried *Frech*, Ingo *Juchler* (Hg.), Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion (Schwalbach 2009), 66-83.

Hans *Paarhammer*, Die Restauration der religiösen Erziehung von 1945-1962 (Schulvertrag). In: Alfred *Rinnerthaler* (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Bd. 8 (Frankfurt 2004), 103-132.

Wolfgang *Palaver*, Andreas *Oberprantacher*, Dietmar *Regensburger* (Hg.), Politische Philosophie versus politische Theologie? Die Frage der Gewalt im Spannungsfeld von Politik und Religion (Innsbruck 2011).

Douglas *Pratt*, Interreligious Dialogue. Ecumenical Engagement in Interfaith Action. In: Kath *Engelbretson*, Marian de *Souza*, Gloria *Durka*, Liam *Gearon*, International Handbook of Inter-religious Education. Part One (Heidelberg/London/New York 2010), 103-122.

Gertraud *Putz*, Erwin *Sporer*, Gebt dem Kaiser, was dem Kaiser gehört, und Gott, was Gott gehört. Politische Bildung und/im/durch katholischen Religionsunterricht. In: Heinrich *Ammerer*, Reinhard *Krammer*, Ulrike *Tanzer* (Hg.), Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Bd. 5 (Innsbruck/Wien/Bozen 2010), 61-78.

Gustav *Reingrabner*, Evangelischer Religionsunterricht in Österreich. Eine Skizze. In: Alfred *Rinnerthaler* (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Bd. 8 (Frankfurt 2004), 133-190.

Wolfgang *Sander*, Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik (gesellschaftswissenschaftl. Diss. Justus-Liebig-Universität Gießen 1980).

Henning *Schluß*, Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion (Wiesbaden 2010).

Bernd *Schröder*, Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Frankreich? Neue Entwicklungen und Einschätzungen. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62, H. 2 (2016), 149-158.

Ferdinand *Sutterlüty*, Religion in sozialen Inklusions- und Exklusionprozessen. In: Kurt *Appel*, Christian *Danz*, Richard *Potz*, Sieglinde *Rosenberger*, Angelika *Walser* (Hg.), Religion in Europa heute. Sozialwissenschaftliche, rechtswissenschaftliche und hermeneutisch-religionsphilosophische Perspektiven (Göttingen 2012), 41-66.

Charlene *Tan*, Dialogical Education for Interreligious Engagement in a Plural Society. In: Kath *Engelbreton*, Marian de *Souza*, Gloria *Durka*, Liam *Gearon*, International Handbook of Inter-religious Education. Part One (Heidelberg/London/New York 2010), 361-376.

Jiří Rajmund *Tretera*, Záběj *Horák*, Historische und Rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts in Tschechien. In: Alfred *Rinnerthaler* (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Bd. 8 (Frankfurt 2004), 415-418.

Hartmann *Tyrell*, Interaktion, Organisation, Gesellschaft. Niklas Luhmann und die Soziologie der Nachkriegszeit. In: Soziale Systeme Bd. 20, H. 2 (2016), 337-385.

Markus A. *Weingardt*, Der Dialog von Religionen. Wundermittel, Placebo oder Gift? In: Siegfried *Frech*, Ingo *Juchler* (Hg.), Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion (Schwalbach 2009), 108-124.

Wolfgang *Wieshaider*, Religionsunterricht in der Slowakei. In: Alfred *Rinnerthaler* (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Bd. 8 (Frankfurt 2004), 419-423.

Jean-Paul *Willaime* (Hg.), Unterricht über Religionen in der öffentlichen Schule in Frankreich. In: Peter *Schreiner* (Hg.), Europa, Religion, Bildung. Demokratische Bildungsverantwortung und die Religionen (Münster 2006), 227-244.

Joachim *Willems*, Interreligiöse Kompetenz an der öffentlichen Schule. In: Henning *Schluß* (Hg.), Wir sind alle »andere«. Schule und Religion in der Pluralität (Göttingen 2015), 19-36.

Christoph *Winzeler*, Religionsunterricht in der Schweiz und Liechtenstein. In: Alfred *Rinnerthaler* (Hg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Bd. 8 (Frankfurt 2004), 481-502.

Erna *Zonne*, Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond. Eine interdisziplinäre religionspädagogische Studie des Umgangs mit der Pluralität der Weltanschauungen, Bd. 1 (Münster 2006).

8. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:

Wer welchen Religionsunterricht besucht (18. April 2017). In: Der Standard, online unter: <<https://www.pressreader.com/austria/der-standard/20170418/281672549815886>> [24.11.2019].

Tabelle 2:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Politische Bildung in den Schulen. Tabellarische Übersicht, online unter: <<https://www.politiklernen.at/site/grundlagen/politischebildung/lehrplaene>> [06.01.2020].

Tabelle 3:

Die Kompetenzmodelle für Geschichte und Politische Bildung, die dem aktuellen AHS-Unterstufenlehrplan GSK/PB zugrunde liegen. Zit nach: Heinrich *Ammerer*, Optionen der politischen Bildung im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. In: Heinrich *Ammerer*, Reinhard *Krammer*, Ulrike *Tanzer* (Hg.), Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Bd. 5 (Innsbruck/Wien/Bozen 2010), 198.

Tabelle 4:

Analyse von historischen und politischen Bildern. Ähnlichkeiten, Unterschiede. Zit nach: Reinhard *Krammer*, Zu lernen, sich ein Bild zu machen! Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Förderung politikbezogener Methodenkompetenz durch Bildanalyse. In: Heinrich *Ammerer*, Reinhard *Krammer*, Ulrike *Tanzer* (Hg.), Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Bd. 5 (Innsbruck/Wien/Bozen 2010), 203.

Tabelle 5:

Ein Kontinuum des Staat-Kirche Verhältnisses in westlichen Demokratien. Zit. nach: Michael *Minkenberg*, Religion, Staat und Demokratie in der westlichen Welt. Alte und neue Herausforderungen von Differenzierung und Pluralisierung. In: Kurt *Appel*, Christian *Danz*, Richard *Potz*, Sieglinde *Rosenberger*, Angelika *Walser* (Hg.), Religion in Europa heute. Sozialwissenschaftliche, rechtswissenschaftliche und hermeneutisch-religionsphilosophische Perspektiven (Göttingen 2012), 92.

9. Anhang

9.1. Abstract

Die gesellschaftlichen Realitäten verändern sich unter anderem durch die Globalisierung und die zunehmende Migration. Die westlichen Gesellschaften zeichnen sich durch Pluralität aus und so müssen sich auch die Religionsgemeinschaften auf der ganzen Welt neuen Bedingungen stellen. In Österreich war es jeher die katholische Kirche, welche die meisten Mitglieder verzeichnen konnte und welche auch die Stellung der anderen Religionsgemeinschaften beeinflusste. Die mehrmals vereinbarten Konkordate, welche zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Staat Österreich ausverhandelt wurden, haben die Rechtsstellung des Religionsunterrichts maßgeblich mitbestimmt. Aufgrund der Religionsfreiheit steht es nicht nur der katholischen Kirche zu, einen Religionsunterricht an Schulen zu organisieren, sondern auch den anderen rechtlich anerkannten Religionsgemeinschaften in Österreich. Der Religionsunterricht bildet das Kernthema dieser Diplomarbeit, er wird jedoch unter dem Gesichtspunkt der politischen Bildung untersucht und festgestellt wie dieser aussehen könnte, wenn er von den Konfessionen entbunden wäre. Im Zentrum dieser Überlegungen steht der interreligiöse Unterricht, welcher aus Religionskunde besteht und auf interreligiösem Dialog aufgebaut ist. Seine Vorteile liegen in der Kompetenzentwicklung der Schüler*innen, sowie in einer Möglichkeit für die Lernenden religiöse Inhalte mit politischen und geschichtlichen Themen verknüpfen zu können und in der Vorbereitung auf das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft durch die Interaktion in einem heterogenen Klassenumfeld. Das Führen eines konstruktiv-kritischen Dialogs ist unumgänglich für den Abbau von Stereotypen und dem Erlernen von Toleranz und Weltoffenheit sowie der Sicherstellung einer gut funktionierenden Integration. Insofern hat sich die These, dass ein interreligiöser Unterricht gewinnbringender in Hinblick auf die untersuchten Kriterien für Schüler*innen wäre, als der derzeitige konfessionsgebundene Religionsunterricht, bewahrt.