



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Ethikunterricht im ländlichen Raum - Eine Fallstudie über Einstellungen von
Schüler*innen einer Mittelschule des oberen Mühlviertels

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Daniela Wizany

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 641

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Interdisziplinäre Ethik

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Brigitte Buchhammer

Abstract

Der Forschungsgegenstand dieser Masterarbeit liegt in der Frage nach dem lokalen Kontext von Einstellungen zum Ethikunterricht, wobei eine Mittelschule im oberen Mühlviertel untersucht wurde, die laut Statistik Austria dem intermediären ländlichen Raum zugeordnet werden kann. Befragt wurden in der vorliegenden Fallstudie Schüler*innen der zweiten, dritten und vierten Klassen der Mittelschule St. Peter am Wimberg. Auch die breit geführte Diskussion zur Einführung des Ethikunterrichts wird in dieser Arbeit aufgegriffen, ebenso die derzeitige Gesetzeslage hinsichtlich des Ethikunterrichts, die religiöse Vielfalt in Österreich und der aktuelle Stand der Forschung. Zudem wird versucht, den Ethikunterricht in Abgrenzung zum Religionsunterricht zu betrachten, wobei auch die Gemeinsamkeiten der beiden Unterrichtsfächer dargestellt werden.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Daniela Wizany, erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst, alle meine Quellen und Hilfsmittel angegeben und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe. Weiter versichere ich, die Arbeit weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsleistung vorgelegt oder veröffentlicht zu haben.

Daniela Wizany

Wien, am

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
1. Aktuelle Situation und Forschungsstand zur Einführung des Ethikunterrichts	10
1.1 Debatte zur Einführung des Ethikunterrichts in Österreich	10
1.2 Ethik als Pflichtgegenstand in Österreich	19
1.3 Religiöse Vielfalt in Österreich	22
1.4 Stand der Forschung zur Einstellung zum Ethikunterricht	28
2. Ethikunterricht in Abgrenzung zum Religionsunterricht	32
2.1 Theoretischer Hintergrund zur Unterrichtskonzeption des Ethikunterrichts.....	32
2.1.1 Ziele und Lehrinhalte des Ethiklehrplans	32
2.1.2 Fachdidaktische Aspekte des Ethikunterrichts	37
2.2 Ziele und Lehrpläne des Religionsunterrichts.....	41
2.2.1 Rahmenbedingungen für den konfessionellen Religionsunterricht.....	41
2.2.2 Lehrpläne für den konfessionellen Religionsunterricht.....	43
2.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Ethik- und konfessionellem Religionsunterricht...	55
3. Methodische Vorgehensweise	59
3.1 Begriffserläuterungen.....	59
3.1.1 Die Einstellung	59
3.1.2 Der Ländliche Raum.....	65
3.1.3 Die Mittelschule	67
3.2 Methode der Datenerhebung	69
3.2.1 Forschungsprozess und Befragungsform.....	69
3.2.2 Eine Fallstudie	71
3.2.3 Der Fragebogen	72
3.2.3.1 Kognitionspsychologische und kommunikative Grundlagen	73
3.2.3.2 Arten von Fragen	74
3.2.3.3 Arten von Skalen.....	75
3.2.3.4 Question wording.....	77
3.2.3.5 Dramaturgie eines Fragebogens.....	79
4. Datenerhebung und Untersuchungsergebnisse	84
4.1 Rahmenbedingungen der Untersuchung und Erstellung des Onlinefragebogens	84
4.2 Beschreibung der Zielgruppe	85
4.3 Erhebung und Darstellung der Ergebnisse	86
5. Fazit.....	96

Literatur.....	100
Abbildungsverzeichnis.....	107

Einleitung

Zur Einführung des Ethikunterrichts besteht eine breit geführte Diskussion. In dieser Masterarbeit besteht ein Interesse am lokalen Kontext zu diesem Thema. Die Forschungsfrage beschäftigt sich mit Einstellungen von Schüler*innen der Mittelschule St. Peter am Wimberg zum Ethikunterricht. Da in persönlichen Gesprächen wiederholt der Eindruck entstand, dass ein geringer Informationsstand über den Ethikunterricht herrscht, ergab sich die These, dass eine wenig genaue Vorstellung vom Ethikunterricht bei den Schüler*innen der Mittelschule St. Peter am Wimberg, welche sich im oberen Mühlviertel befindet, existiert. Die Untersuchung beschränkt sich dabei auf die zweiten, dritten und vierten Klassen dieser Mittelschule, wobei der Großteil der befragten Schüler*innen Mitglieder der römisch-katholischen Kirche sind. Aus der Beschäftigung mit unterschiedlichen Positionen zum Ethikunterricht und anhand der vorhandenen Forschung ergaben sich zudem weitere Forschungsfragen, die mittels eines Fragebogens untersucht werden.

In dieser Arbeit werden zunächst im ersten Kapitel die aktuelle Situation und der Forschungsstand zur Einführung des Ethikunterrichts thematisiert. Die unter Punkt 1.1 aufgezeigten Positionen zum Ethik- bzw. Religionsunterricht reichen von der Beibehaltung des derzeitigen Systems (z. B. Lukas Ohly, 2017),¹ über die Abschaffung des Religionsunterrichts (z. B. Initiative Religion ist Privatsache, 2019)² bis zur Implementierung eines neuen Gegenstandes „Ethik und Religion“ (z. B. Anton Bucher, 2022).³

Unter Punkt 1.2 wird die konkrete Einführung des Ethikunterrichts in Österreich beleuchtet – einerseits bezüglich der gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Sekundarstufe II (Rundschreiben 20/2023) und andererseits hinsichtlich der Situation des Pflichtschulbereiches, in welchem außerhalb von Schulversuchen kein Ethikunterricht angeboten wird.⁴

Die religiöse Vielfalt in der Gesellschaft und den Schulen wird unter Punkt 1.3 thematisiert. Es zeigt sich etwa, dass laut Statistik Austria neben der Säkularisierung auch ein Trend zu verstärkter religiöser Diversität existiert.⁵ Im Weiteren wird dargestellt, wie und in welcher Form Staat und Religion miteinander in Beziehung stehen⁶ und welche Möglichkeiten zur Förderung des

1 Vgl. Ohly 2017, S. 261.

2 Vgl. Initiative Religion ist Privatsache 2019, S. 1f.

3 Vgl. Bucher 2022, S. 48ff.

4 Vgl. Müller 2022, S. 27f.

5 Vgl. Statistik Austria, Pressemitteilung Religionsbekenntnis 2021, <https://www.statistik.at>

6 Vgl. Mattes 2022, S. 54. und Oesterreich.gv.at 2023, <https://www.oesterreich.gv.at>

interreligiösen Dialoges aus dem Tätigkeitsbericht der Ombudsstelle für Wertefragen und Kulturkonflikte hervorgehen.⁷

Der Stand der Forschung zur Einstellung zum Ethikunterricht findet sich unter Punkt 1.4 wieder, wobei die Ergebnisse der landesweiten Studie des Gallup-Institutes dargestellt werden.⁸ Ebenso wird eine repräsentative Studie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht in Baden-Württemberg (Friedrich Schweitzer, Annette Bohner, Golde Wissner, Rebecca Nowack, Reinhold Boschki und Matthias Gronover) aufgegriffen, in der qualitative wie auch quantitative Methoden zur Untersuchung der Orientierung bzw. Einstellung von Jugendlichen verwendet wurden.⁹ Die dritte vorgestellte Studie, eine quantitativ-explorativ ausgerichtete Untersuchung von Susanne Schwarz und Adriane Dörnhöfer, befasst sich mit der Schüler*innenperspektive auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern.¹⁰

Das zweite Kapitel dieser Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Ethikunterricht, dem Religionsunterricht sowie mit deren Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Unter Punkt 2.1 wird der theoretische Hintergrund zur Unterrichtskonzeption des Ethikunterrichts beleuchtet. Dazu werden die Ziele und Lehrinhalte des Ethiklehrplans (2.1.1) betrachtet.¹¹ Die fachdidaktischen Aspekte werden im nächsten Punkt aufgegriffen (2.1.2). Einerseits werden die fünf Kompetenzbereiche laut dem Ethik-Lehrplan dargestellt, wobei diese mit jedem Schuljahr differenzierter und komplexer ausfallen sollen.¹² Andererseits werden vier didaktische Kategorisierungen des Ethikunterrichts von Bernd Schröder sowie von Volker Pfeifer in gegenseitiger Ergänzung aufgegriffen: Ethikunterricht als Praktische Philosophie, als Lebenshilfe, als Moralerziehung und als ethische Reflexion.¹³

Der Punkt 2.2 beinhaltet die Ziele und Lehrpläne des konfessionellen Religionsunterrichts. Dazu werden die Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht unter besonderer Bezugnahme auf das aktuelle Rundschreiben Nr. 20/2023 unter Punkt 2.2.1 erläutert.¹⁴ Anschließend werden unter Punkt 2.2.2 die Lehrpläne für den konfessionellen Religionsunterricht auf Basis des Bundesgesetzblattes Nr. 88/1985 skizziert, wobei kurze Einblicke in die Lehrpläne des katholischen, altkatholischen, evangelischen, israelitischen, islamischen, des buddhistischen, armenisch-apostolischen, des

7 Vgl. Wiesinger 2019, S. 88ff.

8 Vgl. Verein Ethik für alle 2021. <https://www.ethikfueralle.at>

9 Vgl. Schweitzer, Wissner, Bohner, Nowack, Gronover, Boschki 2018, S. 11ff.

10 Vgl. Dörnhöfer, Schwarz 2016, S. 205f.

11 Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

12 Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

13 Vgl. Pfeifer 2013, S. 28f. und Schröder 2012, S. 547f.

14 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 9f.

griechisch-orientalischen, des syrisch-orthodoxen, des alevitischen, des koptisch-orthodoxen, des freikirchlichen Religionsunterrichts sowie jenen des Religionsunterrichts der Kirche Jesu Christi der Heiligen der letzten Tage und der Neuapostolischen Kirche gegeben werden.¹⁵

Der Punkt 2.3 beschäftigt sich schließlich mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten des Ethik- und Religionsunterrichts. Bezug genommen wird hierbei etwa auf Bernd Schröder, der u. a. auf die ähnlichen Aufgaben der beiden Gegenstände hinweist.¹⁶ Auch die Position der Evangelischen Kirche Deutschlands wird in diesem Punkt aufgegriffen, die zudem darauf hinweist, dass Ethik- und Religionsunterricht unterschiedliche Orientierungspunkte aufweisen.¹⁷ Anton Bucher zeigt auf, dass zwischen Religions- und Ethikunterricht mehr Konvergenzen als Divergenzen bestehen, indem er verdeutlicht, dass die jeweiligen Kompetenzen, Inhalte und das Unterrichtsgeschehen teilweise recht ähnlich bis ident sind.¹⁸

Das dritte Kapitel beinhaltet Überlegungen zur Methodischen Vorgehensweise, wobei anfangs versucht wird, wesentliche Begriffe für diese Arbeit zu klären (3.1). Es zeigt sich, dass die Eingrenzung des Begriffes ‚*Einstellung*‘ unterschiedlichen Perspektiven unterliegt, welche unter Punkt 3.1.1 teils exemplarisch dargestellt werden.¹⁹ Zudem zeigt sich laut Hans D. Mummendey und Ina Grau, dass es nicht möglich ist, direkt von der Einstellung auf beobachtbares Verhalten zu schließen.²⁰ Unterschieden werden in diesem Punkt ebenso die Konzepte und Arten von Einstellungen,²¹ wie auch deren Funktionen.²² Mit dem Begriff des ‚*Ländlichen Raumes*‘ befasst sich Punkt 3.1.2. Es zeigt sich laut Patrick Küpper, dass der wissenschaftliche Diskurs mittlerweile von graduellen Unterschieden zwischen ländlichen und urbanen/verdichteten Räumen ausgeht.²³ Ebenso stellt sich heraus, dass sich die untersuchte Mittelschule St. Peter am Wimberg laut der Urban-Rural-Typologie des Statistik Austria im intermediären ländlichen Bereich befindet.²⁴ Die Ausführungen von Astrid Mattes bezüglich der religiösen Landkarte in Österreich werden in diesem

15 Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

16 Vgl. Schröder 2012, S. 550.

17 Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland 1994, S. 38f.

18 Vgl. Bucher 2022, S. 40ff.

19 Vgl. Garms-Homolová 2020, S. 5.

20 Vgl. Mummendey, Grau 2014, S. 26.

21 Vgl. Garms-Homolová 2020, S. 9

22 Vgl. Jonas et al. 2014, S. 208.

23 Vgl. Küpper 2020, <https://www.bpb.de>

24 Vgl. Statistik Austria 2021, S. 5.

Zusammenhang angeführt.²⁵ Unter Punkt 3.1.3 wird die Mittelschule, also die österreichische Pflichtschule für zehn- bis vierzehnjährige Schüler*innen, kurz charakterisiert.²⁶

Der zweite Teil der methodischen Vorgehensweise befasst sich unter Punkt 3.2 mit der Methode der Datenerhebung. Der Forschungsprozess an sich und die dazugehörige Befragungsform werden unter Punkt 3.2.1 unter Bezugnahme auf Christoph Weischer (*Sozialforschung*, 2007) thematisiert. Die Befragung an der Mittelschule St. Peter am Wimberg findet unter Berücksichtigung verschiedener Überlegungen quantitativ statt.²⁷ Da bei der Untersuchung der Einstellungen der Schüler*innen zum Ethikunterricht ausschließlich Schüler*innen einer Mittelschule befragt werden, handelt es sich um eine Fallstudie, die unter Punkt 3.2.2 näher erläutert wird. Hierzu werden die Ausführungen von Helmut Kromrey, Jochen Roose und Jörg Strübing,²⁸ ebenso wie von Werner Stangl²⁹ herangezogen. Wichtige Aspekte zur Erstellung eines Fragebogens werden unter Punkt 3.2.3 behandelt. Für die vorliegende Untersuchung wurde der Fragebogen unter Berücksichtigung der Empfehlungen von Rolf Porst (*Fragebogen, Ein Arbeitsbuch*, 2011),³⁰ sowie von Ulrich Föhl und Christiane Friedrich (*Quick Guide Online-Fragebogen*, 2022)³¹ erstellt.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit der Datenerhebung und den Untersuchungsergebnissen. Die Rahmenbedingungen der Untersuchung, wie auch die Erstellung des Onlinefragebogens, werden unter Punkt 4.1 thematisiert. Die Beschreibung der Zielgruppe folgt unter Punkt 4.1, unter Punkt 4.3 erfolgt die Darstellung der Ergebnisse des Fragebogens.

Im fünften Kapitel folgt das Fazit dieser Arbeit. Zudem zeigt sich, inwieweit die Eingangsfrage bestätigt wird.

25 Vgl. Grillmayer 2022, <https://religion.orf.at/stories/3213393/>.

26 Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2022, www.oesterreich.gv.at

27 Vgl. Weischer 2007, S. 87.

28 Vgl. Kromrey, Roose, Strübing 2016, S. 104f.

29 Vgl. Stangl 2024, <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at> und Stangl 2024, <https://lexikon.stangl.eu>.

30 Vgl. Porst 2011, S. 15.

31 Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 44ff.

1. Aktuelle Situation und Forschungsstand zur Einführung des Ethikunterrichts

Zum Thema Ethikunterricht gibt es unterschiedliche Blickwinkel. Unter Punkt 1.1 werden exemplarisch einige Ansichten hinsichtlich der Einführung des Ethikunterrichts skizziert. Unter Punkt 1.2 wird die aktuelle rechtliche Situation bezüglich der Einführung des Ethikunterrichts dargestellt. Grundlage hierfür bildet das Rundschreiben Nr. 20/2023³². Im Punkt 1.3 wird die religiöse Vielfalt in Österreich betrachtet. Der aktuelle Stand der Forschung zur Einstellung zum Ethikunterricht wird unter Punkt 1.4 thematisiert, wobei hier die Gallup-Studie von 2020,³³ eine Repräsentativstudie aus dem Jahr 2018³⁴ und eine quantitativ-exploratorisch ausgerichtete Studie aus 2013³⁵ herangezogen werden.

1.1 Debatte zur Einführung des Ethikunterrichts in Österreich

Dieser Ausschnitt einer Debatte um den Ethik- und Religionsunterricht erweist sich keinesfalls als vollständig. Er dient zur Unterstützung für die Erstellung des Fragebogens, ebenso zeigt er die Pluralität möglicher Betrachtungsweisen auf. Auch dem populären Diskurs soll hier Platz eingeräumt werden.

Wie Matthias Scharfe ausführt, waren Bildungseinrichtungen schon immer ein zentraler Punkt, um die Beziehung zwischen Religion und Staat zu gestalten, wobei dies im Moment am Beispiel des Religionsunterrichts am deutlichsten zu beobachten ist. In den beiden von Matthias Scharfe untersuchten Staaten Deutschland und Österreich existiert ein konfessioneller Religionsunterricht, obwohl das in Europa eigentlich nicht die Regel ist. Beispielsweise gibt es in Frankreich keinen derartigen Unterricht, in Portugal ist er unzulässig, in Norwegen, Dänemark und Großbritannien findet sich nur ein religionskundlicher Charakter und auch außerhalb Europas, in den Vereinigten Staaten von Amerika, darf in staatlichen Räumlichkeiten kein konfessioneller Religionsunterricht abgehalten werden.³⁶

Lukas Ohly stellt in seinem Beitrag *„Die absurde Alternative von Ethik- und Religionsunterricht. Ein Logisch-ethischer Kommentar“*, der 2017 in Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik

32 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 4.

33 Vgl. Verein Ethik für alle 2021. <https://www.ethikfueralle.at>

34 Vgl. Schweitzer, Wissner, Böhner, Nowack, Gronover, Boschki 2018, S. 11ff.

35 Vgl. Dörnhöfer, Schwarz 2016, S. 205ff.

36 Vgl. Scharfe 2017, S. 1ff.

erschienen ist, die Konkurrenz zwischen dem Unterrichtsfach Ethik und Religion in Frage und plädiert für die Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts.³⁷ Seiner Argumentation folgend stellt Ethik eine Unterkategorie der Theologie dar, daher stünden Religions- und Ethikunterricht nicht auf einer Ebene. Ohly geht davon aus, dass Ethik- und konfessioneller Religionsunterricht als gleichberechtigt angesehen werden sollten und daher das Angebot als jeweiliges Alternativfach unangebracht ist, da Schüler*innen nur das eine oder das andere Fach besuchen können und somit von einem der Fächer ausgeschlossen sind.³⁸ Zudem weist er darauf hin, dass auch Ethikunterricht einer bestimmten Weltanschauung unterliegt und sich daher in diesem Punkt kaum vom Religionsunterricht unterscheidet.³⁹

Die islamischen Religionspädagoginnen Amani Abuzahra und Zekirija Sejdini sprachen sich am 5.3.2020 auf einer interreligiösen Fachtagung in Salzburg zum Thema „*Ethik statt Religion?*“ dafür aus, Ethik nicht als Ersatz für den Religionsunterricht zu betrachten, wie einem Bericht der Katholischen Kirchen zu entnehmen ist. Der islamische Religionsunterricht trägt laut Sejdini dazu bei, gegenüber Radikalisierung zu immunisieren und die Schüler*innen religiös sprachfähig zu machen. Auch um die eigene Identität zu stärken, ist der Religionsunterricht wesentlich, so Abuzahra. Die Religionspädagogin Petra Setinmair-Pösel argumentierte auf dieser Tagung ebenso, dass eine religiöse Bildung unhintergebar ist. Wenn der konfessionelle Religionsunterricht in eine Tradition einführt, zur kritischen Reflexion führt, wie auch zum Dialog befähigt, ist er ihrer Ansicht nach als sinnvoll zu betrachten.⁴⁰

Auch Andrea Pinz argumentiert für die Beibehaltung des Religionsunterrichts. Die Furche veröffentlichte am 10.1.2020 in der Rubrik ‚*Diesseits von Gut und Böse*‘ unter dem Titel ‚*Religion verbannen?*‘ den Gastkommentar von Andra Pinz, der Leiterin des Amtes für Schule und Bildung der Erzdiözese Wien. Sie berichtet, dass der konfessionelle Religionsunterricht als einziger Gegenstand immer wieder infrage gestellt wird, wodurch ein permanenter Rechtfertigungsdruck erzeugt wird. Laut Pinz möchten der Ethik- wie auch der Religionsunterricht gleichermaßen Kindern und Jugendlichen Werte vermitteln. Schüler*innen sollen befähigt werden, Handlungsoptionen abzuwägen sowie ethische Entscheidungen zu treffen. Dennoch sollte jeweils der Eigenwert der beiden Fächer gewürdigt werden. Pinz meint, dass durch den Ethikunterricht sehr viele unterschiedlich geprägte Schüler*innen erreicht werden, ebenso wird ein breites Spektrum an

37 Vgl. Ohly 2017, S. 261.

38 Vgl. Ohly 2017, S. 264ff.

39 Vgl. Ohly 2017, S. 262.

40 Vgl. Katholische Kirche Österreich 2020, <https://www.katholisch.at>

ethischen Wertesystemen dargestellt. Weiters dient er der Schärfung von Argumenten für die eigene Position, wie auch der Diskursbereitschaft. Der konfessionelle Religionsunterricht thematisiert laut Pinz die großen Fragen des Lebens der Schüler*innen und gibt spirituellen Grunderfahrungen einen Raum, ebenfalls lehrt er religiöses Grundwissen, bietet ein Sinnangebot für die Gestaltung des Lebens und vermittelt ethische Handlungsmaxime aus einer religiösen Tradition heraus. Pinz geht davon aus, dass der Religionsunterricht der einzige Gegenstand ist, indem Lehrende für eine bestimmte Haltung stehen und diese authentisch repräsentieren können, ohne Schüler*innen die Pflicht aufzuerlegen, ihre Überzeugungen zu übernehmen. Vor allem ist der Religionsunterricht für Schüler*innen bedeutsam, um ihren Glauben zu reflektieren und sich in einem geschützten Raum mit kulturell und familiär überlieferten Glaubensinhalten auseinanderzusetzen, womit laut Pinz ein wichtiger Beitrag zur Fundamentalismusvermeidung und Demokratieerziehung geleistet wird. Pinz plädiert für einen säkularen, wie religiös fundierten ethischen Diskurs.⁴¹

In seiner Eröffnungsrede am 5.3.2020 an der oben bereits erwähnten interreligiösen Fachtagung in Salzburg zum Thema ‚*Ethik statt Religion?*‘ plädierte der Militärbischof Werner Freistetter dafür, den Ethik- und den Religionsunterricht nicht gegeneinander auszuspielen. Er geht davon aus, dass die heutige Gesellschaft Kompetenzen benötigt, die von beide Fächern gefördert werden, nämlich die Fähigkeit, über menschliches Handeln, über Moral wie das Wesen bzw. Ziel des menschlichen Lebens nachzudenken und eine religiöse Sprachfähigkeit. Der Religionsunterricht beschränkt sich laut Freistetter hierbei nicht auf die religiöse Sprachfähigkeit, sondern setzt sich mit der Welt und dem menschlichen Handeln auseinander, womit ihm eine unverzichtbare Rolle in der Gesellschaft zu kommt. Seiner Auffassung nach gelingt es Religionslehrer*innen, umfassende wie schwierige Themen auf Basis ihrer jeweils eigenen religiösen Tradition anzusprechen und Antworten zu vermitteln. Freistetter ist davon überzeugt, dass der Religionsunterricht ein wichtiger „Schatz“ für das ganze Leben sein kann.⁴²

Der Ökumenische Rat der Kirchen in Österreich (ÖRKÖ) stellt hinsichtlich des Themas Religions- oder Ethikunterricht fest, dass Religion und Ethik keine Gegensätze darstellen, sondern dass ethische Aspekte grundlegende Bestandteile von Religion sind – so werden etwa Fragen der Gerechtigkeit, des Friedens, des sozialen Zusammenlebens, der Menschenrechte oder der Schöpfungsverantwortung behandelt. Die Religionslehrer*innen arbeiten dabei transparent, unter Einfluss ihres eigenen Glaubens und der Kirchen, für die sie stellvertretend unterrichten. Die

41 Vgl. Pinz 2020, <https://www.furche.at>

42 Vgl. Katholische Kirche Österreich 2020, <https://www.katholisch.at>

Einführung des Ethikunterrichts bringt laut ÖRKÖ einige Herausforderungen mit sich, vor allem aus organisatorischer und administrativer Sicht, allerdings gilt das Gleiche für den Religionsunterricht. Daher ist für den ÖRKÖ eine gute Kooperation zwischen den Gegenständen Religion und Ethik wichtig und begrüßenswert. Seitens des ÖRKÖ-Vorstandes spricht nichts gegen Religionslehrer*innen, die zu Ethiklehrkräften qualifiziert werden, da diese ausschließlich dem Lehrplan verpflichtet sind, wobei auch darauf hingewiesen wird, dass es im Unterricht keine absolute Werteneutralität gibt.⁴³

Hier widerspricht die Initiative ‚*Religion ist Privatsache*‘ ganz klar: Wichtig ist laut der Initiative der Ausbau der universitären Ausbildung, zudem sollte bei der Auswahl der Lehrkräfte darauf geachtet werden, dass diese in keinen Gewissens- oder Interessenkonflikt geraten. So sollten etwa Personen, die Religion unterrichten nicht am selben Schulstandort einen Ethikunterricht halten.⁴⁴

Im Positionspapier der Initiative ‚*Religion ist Privatsache*‘ mit dem Titel ‚*Ethikunterricht für ALLE. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße schulische Wertevermittlung und Integration*‘ vom 14.1.2019 wird einleitend die schulische Wertevermittlung in Österreich als dem gesetzlichen Auftrag nicht entsprechend, pädagogisch mangelhaft, verfassungsrechtlich bedenklich und ineffizient bezeichnet. Gefordert wird ein Pflichtfach ab der ersten Schulstufe, das eine Wertevermittlung gewährleisten soll.⁴⁵ Die staatliche Wertevermittlungsaufgabe wurde der Initiative zufolge auf die Religionsgemeinschaften übertragen, was einige Probleme mit sich bringt: Es bleibt zum einen die Frage offen, inwieweit Religionsgemeinschaften legitimiert sind, in einem säkularen Staat für die schulische Wertevermittlung zu handeln, zumal diese in Österreich oftmals inhomogene Werte vermitteln. Potenziell bedenklich könnte laut der Initiative auch sein, dass manche Religionsgemeinschaften sehr enge Auslandsverbindungen zeigen bzw. auch Religionslehrer*innen eine problematische Einstellung zu den Themen Fundamentalismus, Toleranz und Integration aufweisen. Die moralische Autorität der unterschiedlichen Religionsgemeinschaften stellt gegenüber eigenen Mitgliedern und der Allgemeinheit ein Problem dar, weiters führt es zu einem Auseinanderreißen der Klassengemeinschaft. Die Betonung der Unterschiede und Separierung nach ethnischen bzw. konfessionellen Merkmalen läuft Integration und Toleranz zuwider und fördert die Entstehung von Parallelgesellschaften, so die Initiative Religion ist Privatsache. Ohne staatlich überwachten bzw. weltlichem Ethikunterricht würde die soziale Perspektive weiter eingeengt. Ein

43 Vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich 2021, <https://www.oekumene.at>

44 Vgl. Initiative Religion ist Privatsache 2019, S. 8f.

45 Vgl. Initiative Religion ist Privatsache 2019, S. 1f.

weiterer Aspekt des Religionsunterrichts betrifft nichtkonfessionelle Kinder, die aufgrund eines gewissen Drucks, gegen ihre weltanschauliche Sicht den Religionsunterricht besuchen. Zudem haben Ethiklehrer*innen mit schwierigen Bedingungen zu kämpfen, um den gesetzlichen Wertevermittlungsauftrag der Schule zu erfüllen. Die derzeitige Situation stellt laut der Initiative eine ständige Verletzung des Legalitätsprinzips dar, die nicht in einen Rechtsstaat gehört.⁴⁶

Ebenso wird im Positionspapier ein Ethik-Fachinspektorat gefordert. Es wird die Wichtigkeit einer schulischen Wertevermittlung bekräftigt, die vollkommen entkoppelt von einem Religionsunterricht stattfinden sollte – und das ab der ersten Schulstufe. Ethik als Ersatzfach für Religionsunterricht erschwert laut Initiative zudem eine sachliche Neuausrichtung und bringt keine wirkliche Lösung für bestehende Probleme.⁴⁷

Das Ziel hinter dem Schulversuch des Ethikunterrichts 1997 war laut des Positionspapiers nicht die Gewährleistung der schulischen Wertevermittlung, sondern, dass durch den Gegenstand Ethik ein Ersatzfach für das Pflichtfach Religion geschaffen wurde. Aus Deutschland ließ sich die Erfahrung beobachten, dass dies zu einer Aufwertung des Religionsunterrichts geführt hat – mit dem Zweck zur Bekämpfung der Abmeldung von diesem. Ethik kann aber weder praktisch noch theoretisch als Ersatz für „Religion“ angesehen werden, so die Initiative. Eine für alle Schüler*innen, flächendeckende und vom Religionsunterricht unabhängige Einführung eines verpflichtenden Ethikunterricht von der ersten Schulstufe an erfährt seitens Lehrer*innen wie auch Schüler*innen eine breite Akzeptanz.⁴⁸

Susanne Tschida vergleicht in ihrer Veröffentlichung *„Ethikunterricht für alle? Einige »vielleicht diversifizierende« Überlegungen zur Einführung eines verpflichtenden Unterrichtsfachs Ethik in Österreich‘* unter anderem die Standpunkte von Birgit Moser-Zoundjiekpon (Katholisches Schulamt) und Nikolaus Scherak (Junge Liberale), die sich in einer Podiumsdiskussion mit dem Titel „Interreligiöse Kompetenz für alle? Ethik-Unterricht“ gegenüberstanden. Tschida stellt fest, dass die katholische Kirche in Wien (vertreten durch Moser-Zoundjiekpon und von Christine Mann vom Wiener Schulamt) für einen verpflichtenden Ethikunterricht plädiert – allerdings nur für Kinder und Jugendliche, die den Religionsunterricht nicht besuchen. Mann argumentiert insofern, dass Religionsunterricht nicht zu einem unverbindlichen Ethikunterricht werden sollte. Sie

46 Vgl. Initiative Religion ist Privatsache 2019, S. 2ff.

47 Vgl. Initiative Religion ist Privatsache 2019, S. 8f.

48 Vgl. Initiative Religion ist Privatsache 2019, S. 4f.

befürchtet im Weiteren bei der Einführung von Ethik als Pflichtgegenstand eine Schwächung des Religionsunterrichts, was Tschida als Sorge darüber interpretiert, dass künftig nicht mehr ausreichend Schüler*innen den Religionsunterricht besuchen würden.⁴⁹ Scherak hingegen forderte in der Diskussion eine strikte Unterscheidung zwischen öffentlich und privat bzw. zwischen Staat und Kirche. Somit sollte Religionsausübung ausschließlich eine Privatsache sein.⁵⁰

Im Artikel ‚*Kommunikationsfreiheit für Religionen*‘ führt Robert Prazak ein Interview mit dem Rechtsphilosophen Stefan Hammer: Ob Ethik als Pflichtgegenstand richtig ist, wenn Schüler*innen nicht den Religionsunterricht besuchen, sieht Hammer als ambivalent an. Hammer verweist darauf, dass nur Personen mit ethischen Grundlagen vertraut gemacht werden sollten, die keiner an der Schule vertretenen Religionsgemeinschaft oder Kirche angehören – somit wird allen anderen Religionen nicht zugetraut, eine fundierte ethische Orientierung zu bieten, womit sich seiner Ansicht nach eine Gruppe der Gesellschaft über eine andere erhebt. Als ebenso bedenklich sieht es Hammer an, dass eine kategoriale Trennung zwischen Weltanschauungen bzw. Religionen einerseits und säkularer Ethik andererseits vollzogen wird. Die Idee, dass in einer liberalen Demokratie, in einem säkularen Staat nur Argumente zählen, die völlig freistehend, also rational und frei von weltanschaulichen oder religiösen Werten sind, ist seines Erachtens nach problematisch, da eine Abgrenzung in einer Gesellschaft zu diesen Werten kaum möglich ist. Hammer plädiert für einen Ethikunterricht, den alle besuchen und würde sich umgekehrt in der Sekundarstufe einen Religionsunterricht wünschen, in dem sich unterschiedliche Weltanschauungen und Religion diskursiv einbringen können.⁵¹

An der oben erwähnten interreligiösen Fachtagung in Salzburg vom 5.3.2020 nahm auch die Philosophiedidaktikerin Bettina Bussmann teil, sie sieht Ethik als Integrationsfach, das viele Disziplinen zusammenbringt. Die besondere Leistung des Ethikunterrichts ist laut Bussmann, Schüler*innen dazu zu befähigen, das eigene Denken zu kultivieren und zu einer autonomen Urteilsfähigkeit zu gelangen.⁵²

Eine weitere Auffassung zu dieser Thematik an dieser Tagung stammt vom damaligen Bildungsminister Heinz Faßmann, der sich für Nebeneinander von Ethik- und Religionsunterricht ausspricht, wobei bei diesem Modell der Ethikunterricht als alternatives Pflichtfach und daher als

49 Vgl. Tschida 2015, S. 189ff.

50 Vgl. Tschida 2015, S. 192f.

51 Vgl. Prazak, 2021, S. 21.

52 Vgl. Katholische Kirche Österreich 2020, <https://www.katholisch.at>

Ergänzung zu einem konfessionellen Religionsunterricht gesehen wird. Ethik- und Religionsunterricht sollten laut Faßmann als kooperative Fächergruppe verstanden werden. Er sieht die Haltung als nicht tragfähig an, dass der Religionsunterricht ein Ort der Indoktrination ist und damit aus dem öffentlichen Schulwesen abgelöst werden sollte, ebenso dass der Ethikunterricht als nicht notwendig erachtet wird, da sich der Religionsunterricht bereits bewährt hätte. Für Faßmann stellt ein Verflechtungsmodell die beste Lösung dar.⁵³

Am 9.3.2019 erschien in der Tageszeitung ‚Der Standard‘ der Kommentar von Harald Walser, der für einen Ethik- und Religionenunterricht für alle plädiert. Walser sieht in diesem einen idealen Ort, um Herausforderungen einer multikulturellen Gesellschaft zu thematisieren. Er argumentiert damit, dass hier beispielsweise Themen wie die Rolle der Frau in der Gesellschaft, religiöse Toleranz oder auch die Fragen nach der eigenen Existenz erarbeitet werden können. Gemeinsame Werte einer Gesellschaft müssen laut Walser immer wieder neu ausverhandelt werden, wobei er für Kinder in der Schule den Ethik- und Religionenunterricht dafür geeignet findet. Er sieht es als Fehler an, dass nur Schüler*innen ohne Konfession oder diejenigen, die sich vom Religionsunterricht abmelden, einen derartigen Unterricht besuchen. Der konfessionelle Religionsunterricht sollte laut Walser aber nicht von den Schulen verbannt werden, sondern auf freiwilliger Basis weiterhin bestehen. Er bezieht sich zudem auf eine repräsentative Umfrage von Anton Bucher, bei der über 700 katholische Religionslehrer*innen nach ihrer Zielsetzung befragt wurden. Resultat war unter anderem, dass nur fünf Prozent angaben, intensiv die Glaubenslehre der Kirche zu vermitteln, ca. einem Viertel der Befragten war es ein starkes Anliegen, dass die Schüler*innen praktizierende Mitglieder ihrer Kirche werden. Dies sind laut Walser Gründe für einen konfessionellen Religionsunterricht. Weitaus wichtiger war es hingegen für die Religionslehrer*innen, dass Jugendliche ihre Identität finden (92 %) und dass Andersgläubige toleriert werden (91 %). Walser möchte einen von staatlich ausgebildeten Lehrer*innen geführten Ethik- und Religionenunterricht, wie er in deutschen Bundesländern und Schweizer Kantonen existiert, in dem Kinder und Jugendlichen jeder Konfession oder ohne Konfession zusammen diskutieren.⁵⁴

In einem Gastbeitrag der Tageszeitung ‚Der Standard‘ äußerten sich die Soziologen Max Haller und Franz Höllinger zum Thema Ethik- oder Religionsunterricht und plädieren – ähnlich wie Walser – zumindest für die Kombination von Religions- und Ethikunterricht, allerdings für alle. Laut Haller und Höllinger besteht ein Mangel der Regelung für den Ethikunterricht darin, dass er nur für

53 Vgl. Katholische Kirche Österreich 2020, <https://www.katholisch.at>

54 Vgl. Walser 2019, <https://www.derstandard.at>

diejenigen Pflicht ist, die keinen Religionsunterricht besuchen. Aufgrund der stattfindenden Entwicklung der konfessionellen Struktur und in Anbetracht der geringen Beteiligung der jüngeren Generation in Kirchen, ist zu erwarten, dass der Bedarf für einen konfessionellen Religionsunterricht künftig sinken wird. Ein verpflichtender, konfessionsunabhängiger Ethikunterricht würde die Möglichkeit mit sich bringen, dass alle Kinder und Jugendlichen ethische Grundwerte erlernen, aber auch ein Basiswissen zu den großen Religionen erhalten. Weiters geben Haller und Höllinger zu bedenken, dass der Gegenstand Religion an vielen Schulen, verglichen mit sogenannten Lernfächern, als wenig relevant angesehen wird und sich daher viele davon abmelden – so kann es passieren, dass kein Religionsunterricht zustande kommt und Schüler*innen, die einen Bedarf haben, keinen schulischen Unterricht erhalten.⁵⁵

Ein weiteres Manko im Gesetz sehen Haller und Höllinger darin, dass polytechnische Lehrgänge und Berufsschulen explizit ausgenommen sind, aber genau hier verhältnismäßig viele Kinder ohne christlichen Hintergrund unterrichtet werden. Haller und Höllinger plädieren für einen Ethikunterricht, der bereits in der Volksschule beginnt, damit den jüngeren Kindern bereits mitgegeben werden kann, dass alle Religionen für ein friedliches Zusammenleben, wie für gegenseitige Toleranz stehen und sie positive Werte propagieren. Ein Ethikunterricht könnte laut Haller und Höllinger ermöglichen, Konfliktthemen zwischen religiösen und ethnischen Gruppen im Dialog mit Schüler*innen verschiedener Konfessionen zu erarbeiten. Als letztes Argument für den allgemeinen Ethikunterricht führen sie an, dass 70 Prozent der Personen in der repräsentativen Gallup-Umfrage befürworteten, ein Pflichtfach Ethik für alle einzuführen. Haller und Höllinger sprechen sich für einen Gegenstand aus, der analog zu *„Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung“*, die Bezeichnung *„Ethik und Religion“* trägt und im primären wie sekundären österreichischen Bildungssystem (samt Berufsschulen) eingeführt wird. Es könnten so etwa auch Vertreter von Religionen, von NGOs (zum Beispiel Umweltorganisationen) und von ethnischen Minderheiten in den Ethikunterricht eingebunden werden, ebenso sollten bei der Gestaltung der Ausbildung sowie des Lehrplans alle Religionsgemeinschaften miteinbezogen werden.⁵⁶

Anton Bucher berichtet in *„Religionsunterricht – Ethikunterricht. Mehr Konvergenzen als Divergenzen“* (2022) davon, dass die Implementierung des Ethikunterrichts für Schüler*innen, die keinen Religionsunterricht besuchen, zahlreiche positive Aspekte hat. Viele Tausend junge Österreicher*innen würden sich laut Bucher nicht mit Gerechtigkeitskonzepten oder Ähnlichem

55 Vgl. Haller, Höllinger 2021, <https://www.derstandard.at>

56 Vgl. Haller, Höllinger 2021, <https://www.derstandard.at>

beschäftigen, wenn dieser nicht bundesweit stattfinden würde. Die sozioreligiöse Landschaft wird sich zudem in den kommenden Jahren weiter verändern, so wird etwa laut Bucher die Quote der Katholik*innen unter 50 Prozent sinken, immer mehr Schüler*innen werden keiner Religionsgemeinschaft angehören und andere Religionen werden an Zulauf gewinnen. Auch politisch bleibt abzuwarten, ob die ÖVP in Opposition gehen muss, die den Religionsunterricht stets verteidigte. So könnte auch die Frage aufkommen, wer die vielen Religionslehrer*innen bezahlen sollte – evangelisch, orthodox, muslimisch und katholisch, die weitgehend gleiche Themen behandeln, wobei gleichzeitig aber die Klasse zerstückelt wird. Bucher geht ebenso davon aus, dass ein zukunftsfähiges Modell in der Kooperation zwischen Religionsgemeinschaften und dem Staat liegt, wie es etwa in der Zentralschweiz seit 2006 an Pflichtschulen eingeführt wurde: das Unterrichtsfach ‚*Ethik und Religion*‘. Dieser Gegenstand wird im Klassenverband unterrichtet, da die Inhalte alle Schüler*innen angehen und er nicht konfessionell gebunden ist. Ein derartiges gemeinsames Fach betrachtet Bucher auf Dauer als kostengünstiger und als größere Garantie, dass Ethik und Religion nicht aus der Schule verschwinden werden.⁵⁷

Zusammenfassung/Fazit

Bei der Auswahl der Standpunkte wurde versucht, möglichst unterschiedliche Perspektiven aufzuzeigen. Den Positionen zum Ethik- bzw. Religionsunterricht ist zu entnehmen, dass über die Einführung eines verpflichtenden Ethikunterrichts in Österreich eine Vielzahl an Auffassungen vertreten ist. Lukas Ohly plädiert etwa für die Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts und sieht Ethik als Unterkategorie der Theologie,⁵⁸ Zekirija Sejdini verweist auf die identitätsstiftende Funktion eines Religionsunterrichts,⁵⁹ Andrea Pinz betont den Eigenwert beider Fächer⁶⁰. Ähnlich sieht das der Militärbischof Werner Freistetter,⁶¹ während Birgit Mann bei einer Einführung eines Pflichtgegenstandes Ethik die Schwächung des Religionsunterrichts fürchtet.⁶² Heinz Faßmann spricht sich für ein Verflechtungsmodell von Ethik- und Religionsunterricht aus, wobei der Gegenstand Ethik als Ergänzung betrachtet wird.⁶³ Der Ökumenische Rat der Kirchen Österreichs befürwortet eine Kooperation zwischen den Gegenständen Religion und Ethik und sieht keine Gründe, die dagegen sprechen, dass

57 Vgl. Bucher 2022, S. 48ff.

58 Vgl. Ohly 2017, S. 262.

59 Vgl. Katholische Kirche Österreich 2020, <https://www.katholisch.at>

60 Vgl. Pinz 2020, <https://www.furche.at>

61 Vgl. Katholische Kirche Österreich 2020, <https://www.katholisch.at>

62 Vgl. Tschida 2015, S. 192f.

63 Vgl. Katholische Kirche Österreich 2020, <https://www.katholisch.at>

Religionslehrer*innen auch einen Ethikunterricht abhalten können.⁶⁴ Gänzlich anders sieht das die Initiative ‚*Religion ist Privatsache*‘, die hier einen möglichen Gewissens- und Interessenkonflikt ortet. Die Initiative fordert ab der ersten Schulstufe ein Pflichtfach Ethik anstatt eines konfessionellen Religionsunterrichts.⁶⁵ Auch Nikolaus Scherak vertritt die Auffassung, dass die Religionsausübung ausschließlich Privatsache sein sollte.⁶⁶ Gegen eine Verbannung von den Schulen, sondern für einen konfessionellen Religionsunterricht, allerdings nur auf freiwilliger Basis, spricht sich Harald Walser aus, der, unter Bezugnahme auf eine multikulturelle Gesellschaft, für einen gemeinsamen Ethik- und Religionenunterricht plädiert.⁶⁷ Auch Max Haller und Franz Höllinger sprechen sich für zumindest eine Kombination von Ethik- und Religionsunterricht aus.⁶⁸ Ähnlich sieht das auch Anton Bucher, der eine Kooperation zwischen den Religionsgemeinschaften und dem Staat als sinnvoll erachtet und das Unterrichtsfach ‚*Ethik und Religion*‘ für eine geeignete Alternative hält, nicht zuletzt, weil er darin eine größere Garantie sieht, dass Ethik wie auch Religion nicht aus den Schulen verschwinden.⁶⁹ Interessant ist m. E. aber auch der von Matthias Scharfe eingebrachte Aspekt, dass in einigen europäischen Staaten gar kein Religionsunterricht an Schulen angeboten wird, wobei dies in Österreich oder Deutschland als selbstverständlich gilt.⁷⁰

1.2 Ethik als Pflichtgegenstand in Österreich

Am 20. November 2020 beschloss der Nationalrat, Ethik als Pflichtgegenstand einzuführen. Dem gingen mehr als 20 Jahre Schulversuch an 233 Schulstandorten der Sekundarstufe II voraus. Die Ausrollung des Ethiklehrplanes begann mit dem Schuljahr 2021/22⁷¹ und betrifft die Lehrpläne der Handelsakademie und der Handelsschule, der Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik, humanberuflicher Schulen, der Bildungsanstalten für Sozialpädagogik, Höherer technischen und gewerblichen Lehranstalten, der Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik inklusive der Qualifikation für Hortpädagogik, technischer, gewerblicher und kunstgewerblicher Fachschulen, höherer land- und forstwirtschaftlicher Lehranstalten, der Kollegs der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik und allgemeinbildender höheren

64 Vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich 2021, <https://www.oekumene.at>

65 Vgl. Initiative Religion ist Privatsache 2019, S. 8f.

66 Vgl. Tschida 2015, S. 192f.

67 Vgl. Walser 2019, <https://www.derstandard.at>

68 Vgl. Haller, Höllinger 2021, <https://www.derstandard.at>

69 Vgl. Bucher 2022, S. 48ff.

70 Vgl. Scharfe 2017, S. 1ff.

71 Vgl. Wirtisch 2021, www.bmbwf.gv.at.

Schulen, ebenso die Zeugnisformularverordnung.⁷² Für die ersten Bedarfsjahre wurden berufsbegleitende Hochschullehrgänge, ebenso wie Masterstudiengänge für Ethik an den Universitäten Graz und Wien angeboten.⁷³ Mittlerweile ist Ethik auch als Erweiterungsfach zu studieren.⁷⁴ Seit Anfang des Studienjahres 2021/22 wird in Wien, Innsbruck, Salzburg, Klagenfurt, Graz und an der Katholische Privat-Universität Linz ein Ethikstudium angeboten.⁷⁵

Das Rundschreiben Nr. 20/2023 (Geschäftszahl 2023-0.147.570) beinhaltet die aktuellen Durchführungsbestimmungen für den Religions- und Ethikunterricht in Österreich. Darin findet sich zunächst eine Erläuterung, wie eine *Person ohne Bekenntnis (o.B.)* verstanden wird:⁷⁶

„Personen, die weder einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgemeinschaft noch einer staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaft angehören, gelten als Personen ohne Bekenntnis (o.B.).“⁷⁷

In den Anhängen A und B werden Kirchen sowie Religionsgemeinschaften (z. B. Katholische Kirche, Evangelische Kirche A.B., Israelitische Religionsgesellschaft, Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich, Jehovas Zeugen Österreich) und religiöse Bekenntnisgemeinschaften (z. B. Hinduistische Religionsgesellschaft in Österreich, Kirche der Siebenten-Tags-Adventisten), die in Österreich gesetzlich anerkannt sind, aufgelistet.⁷⁸

Danach wird ein Überblick zur Rechtslage gegeben, wobei eine Unterscheidung zwischen Schüler*innen bis einschließlich der 8. Schulstufe, Polytechnischer Schulen sowie Berufsschulen einerseits und Schüler*innen mittlerer wie höherer Schulen ab der 9. Schulstufe andererseits existiert:

Für Schüler*innen bis zur 8. Schulstufe, Polytechnischer Schulen und Berufsschulen, die einer gesetzlich anerkannten Kirche bzw. Religionsgesellschaft angehören, ist ein Religionsunterricht ihres Bekenntnisses gesetzlich (unter Vorbehalt einer Abmeldung vom Religionsunterricht) ein Pflichtgegenstand, Schüler*innen ohne Bekenntnis oder die einer staatlich eingetragenen religiösen

72 Vgl. Rechtsinformationssystem. Bundesgesetzblatt Nr. BGBl. II Nr. 250/2021.

73 Vgl. Wirtisch 2021, www.bmbwf.gv.at.

74 Vgl. Universität Wien 2024, <https://studieren.univie.ac.at>

75 Vgl. Wirtisch 2021, www.bmbwf.gv.at.

76 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 4.

77 Zit. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 4.

78 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023 Anhang A und B.

Bekenntnisgemeinschaft angehören, sind berechtigt, den Religionsunterricht als Freigegegenstand zu besuchen.⁷⁹

Ab der 9. Schulstufe gilt in mittleren und höheren Schulen für Schüler*innen, die Mitglieder einer gesetzlich anerkannten Kirche bzw. Religionsgesellschaft sind, Religionsunterricht als Pflichtgegenstand. Melden sich diese Schüler*innen von Religionsunterricht ab, gilt Ethik als Pflichtgegenstand. Für Schüler*innen ohne Bekenntnis oder jenen, die einer staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaft angehören, ist, soweit keine Anmeldung zum Religionsunterricht erfolgt, Ethikunterricht ein Pflichtgegenstand. Gibt es eine Anmeldung zum Religionsunterricht und die betreffende Lehrkraft stimmt dem Besuch des Religionsunterrichts zu, gilt dieser als Freigegegenstand. Lehnt die Lehrkraft ab, ist am Ethikunterricht als Pflichtgegenstand teilzunehmen.⁸⁰

In Österreich gibt es für den Ethikunterricht in der Primarstufe und Sekundarstufe I laut Thomas Müller einige Schulversuche. So existiert beispielsweise am Akademischen Gymnasium Wien zum Religionsunterricht Ethik als alternativer Pflichtgegenstand, Ethik als Unverbindliche Übung an der Praxisvolksschule der PH Tirol oder das Unterrichtsfach „Glück“ in der Volksschule Purbach am Neusiedlersee. In Deutschland wurde und wird der Ethikunterricht in der Primarstufe und Sekundarstufe I bereits ausgerollt. In Österreich gibt es bislang außerhalb der Schulversuche keinen Ethikunterricht für die Sekundarstufe I oder die Primarstufe.⁸¹

Zusammenfassung/Fazit

Der Beschluss des Nationalrates 2020 brachte die Einführung des Ethikunterrichts als alternatives Pflichtfach für Schüler*innen ab der 9. Schulstufe mittlerer und höherer Schulen, die keinen Religionsunterricht besuchen.⁸² Laut Thomas Müller existieren in Österreich einige Schulversuche, in denen Ethik auch in der Primar- und Sekundarstufe I als Unterrichtsfach angeboten wird.⁸³ An der untersuchten Mittelschule in St. Peter am Wimberg gibt es keinen Ethikunterricht.

79 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 5.f

80 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 6f.

81 Vgl. Müller 2022, S. 27f.

82 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 6f.

83 Vgl. Müller 2022, S. 27f.

1.3 Religiöse Vielfalt in Österreich

Wie bei Statistik Austria zu entnehmen ist, lag der Anteil der Bevölkerung Österreichs, der sich zu einem Glauben bekannte, im Jahr 2021 bei 77,6 %. In diesem Jahr führte die Statistik Austria für das Bundeskanzleramt eine freiwillige Erhebung durch, die die „Religionszugehörigkeit der Bevölkerung in Privathaushalten“ zum Thema hatte. 2021 lag die Bevölkerungszahl in Österreich bei ca. 8.935.800 Personen, wovon ca. 4.933.000 Menschen dem römisch-katholischen Glauben angehörten, das entspricht 55,2 % der Gesamtbevölkerung im Jahr 2021. Aus der Statistik geht ebenfalls hervor, dass der Prozentsatz 2001 noch bei 73,6 %, im Jahr 1991 bei 78 %, 1981 bei 84,3 %, 1971 bei 87,4 % und im Jahr 1951 bei 89 % liegt. Der Bevölkerungsanteil von Personen mit evangelischem Glauben befindet sich 2021 bei 3,8 %, mit altkatholischem Glauben bei 0,1 %, orthodoxer Glaube bei 4,9 %, israelitisch bei 0,1 %, mit islamischem bei 8,3 %, andere Konfessionen, Religionen oder Glaubensgemeinschaften lagen bei 5,3 % und Personen ohne Konfession, Religion oder Glaubensgemeinschaft bei 22,4 %. Insgesamt gab es im Jahr 2021 77.717 Austritte aus Religionsgemeinschaften, die einen Beitrag erhoben, was gegenüber dem Vorjahr eine Zunahme von 5,1 % bedeutet.⁸⁴ Bezüglich der Forschungsfrage dieser Masterarbeit ist m. E. noch interessant, dass in Oberösterreich der Bevölkerungsanteil ohne religiösem Bekenntnis 2021 bei 17,3 % lag.⁸⁵

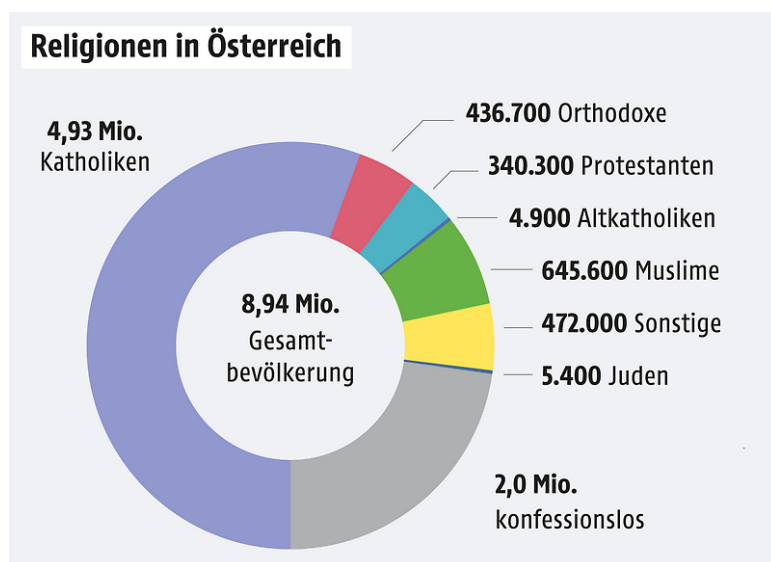


Abbildung 1: Religionen in Österreich

(<https://religion.orf.at/stories/3213304/> [Abruf 08.02.2024])

⁸⁴ Vgl. Statistik Austria, Religionsbekenntnis 2023, <https://www.statistik.at>

⁸⁵ Vgl. Statistik Austria, Pressemitteilung Religionsbekenntnis 2021, <https://www.statistik.at>

In der Pressemitteilung 12.813-111/22 der Statistik Austria vom 25.05.2022 erklärte der Generaldirektor von Statistik Austria, Tobias Thomas, hierzu, dass der Anteil der Menschen ohne religiösem Bekenntnis in den letzten 60 Jahren um 18,6 % gestiegen ist, wogegen der Bevölkerungsanteil mit römisch-katholischem oder evangelischem Glauben in dieser Zeit um 36,2 % auf 59 % gesunken ist. Neben der Säkularisierung der Gesellschaft zeigt sich auch ein Trend zu größerer religiöser Diversität. Des Weiteren ist der Pressemitteilung zu entnehmen, dass sich 2022 rund 68,2 % der Gesamtbevölkerung zum Christentum bekannten, 8,3 % fühlten sich dem Islam zugehörig, 0,3 % dem Buddhismus und 0,1 % dem Hinduismus.⁸⁶

Für Staaten ist eine religiöse Vielfalt laut Astrid Mattes (*Migration & Religion*, 2022) besonders dann mit einer großen Anpassungsleistung verbunden, wenn anerkannte Religionsgemeinschaften ihren rechtlichen Anspruch auf Einbindung im selben Maße wie die dominante Katholische Kirche einfordern. Alle in Österreich anerkannten Religionen haben das Recht, an öffentlichen Schulen einen konfessionell gebundenen Religionsunterricht anzubieten. Religionslehrer*innen für katholischen, freikirchlichen, evangelischen, islamischen, christlich-orthodoxen, alevitischen, buddhistischen und jüdischen Religionsunterricht werden mittlerweile an Pädagogischen Hochschule ausgebildet. Die Religionsgemeinschaften organisieren den Religionsunterricht in Kooperation, wie auch unter inhaltlicher Überprüfung durch staatliche Bildungsbehörden. Da die Übernahme von geteilten Aufgaben laut Mattes nicht immer von Interesse für Religionsakteur*innen ist, nehmen nicht alle anerkannten Religionsgemeinschaften die Kooperationsmöglichkeiten in Anspruch. Zum Beispiel verzichten die staatlich anerkannten Zeugen Jehovas auf einen konfessionellen Religionsunterricht.⁸⁷

Laut Astrid Mattes kommen in der staatlichen Einbindung von religiöser Vielfalt drei Aspekte zum Vorschein: Erstens wird deutlich, dass Österreich während der Entwicklung von Institutionen ein katholisches Land war bzw. dass diese Institutionen nach wie vor auf den *katholischen Bürger* (weniger auf die katholische Bürgerin oder Mitglieder religiöser Minderheiten) angepasst sind. Zweitens, wo religiöse Gleichbehandlung nicht eingefordert wird, ist sie nicht aus einem Selbstverständnis heraus gegeben. Drittens haben die unterschiedlichen Gruppen nicht die gleichen Voraussetzungen, damit sie religiöse Gleichbehandlung einfordern können. So treten in der Umsetzung von Religionsfreiheit und Gleichbehandlung viele Hürden auf.⁸⁸

86 Vgl. Statistik Austria, Pressemitteilung Religionsbekenntnis 2021, <https://www.statistik.at>

87 Vgl. Mattes 2022, S. 53.

88 Vgl. Mattes 2022, S. 54.

Wie etwa der behördenübergreifenden Plattform [oesterreich.gv.at](https://www.oesterreich.gv.at) zu entnehmen ist, existiert in Österreich ein gesetzlicher Schutz für Religionsfreiheit bezogen auf das Individualrecht und auf das Korporationsrecht. Hinsichtlich des Individualrechtes bedeutet der Begriff Religionsfreiheit in Österreich Bekenntnisfreiheit, Glaubensfreiheit, Gewissensfreiheit und Religionsausübungsfreiheit. Jede Person hat ab 14 Jahren das Recht, sich frei zu einer Religionsgesellschaft oder Kirche zu bekennen, sie zu wechseln oder zu beschließen, keiner anzugehören. Jeder Mensch hat zudem das Recht, seine Religion gemeinschaftlich oder einzeln, privat oder öffentlich, durch Unterricht, Andachten, Gottesdienst und religiösen Bräuchen ausüben. Alle Staatsbürger*innen genießen unabhängig ihres Religionsbekenntnisses dieselben politischen wie bürgerlichen Rechte. Ebenso sind Religionsgesellschaften und Kirchen durch Korporationsrechte besonders geschützt. Hierbei gelten die Prinzipien, dass die österreichische Rechtsordnung religiös neutral sein muss (Neutralität), dass der österreichische Staat weltlich-irdische Ziele und Aufgaben hat (Säkularität), dass für gesetzlich anerkannte Religionsgesellschaften und Kirchen ein Gleichheitsgebot und Diskriminierungsverbot herrscht (Parität) und dass jede gesetzlich anerkannte Religionsgesellschaft wie auch Kirche ausschließlich das Recht auf ihre Religionslehre, ihren Namen und die Betreuung der eigenen Mitglieder hat (Ausschließlichkeitsrecht). In Österreich erkennen sich Staat und Kirche als jeweils eigenständig wie autonom an und stehen sich gleichrangig gegenüber.⁸⁹

Statistik Austria berichtet, dass im Jahr 2021 insgesamt 1.139.244 Schüler*innen eine Schule besuchten.⁹⁰ Wie der ökumenische Rat der Kirchen in Österreich am 10.9.2021 veröffentlichte, nahmen in demselben Schuljahr rund 665.000 Kinder und Jugendliche in Österreich an einem christlichen Religionsunterricht teil, der von der katholischen Kirche, der evangelisch-methodistischen Kirche, der evangelischen Kirche, den orthodoxen Kirchen, den armenisch-apostolischen, koptisch-orthodoxen und syrisch-orthodoxen Kirchen, der altkatholischen Kirche, der neapostolischen Kirche und den Freikirchen angeboten wurde, wobei mit Ausnahme einiger Freikirchen fast alle Mitglieder im Ökumenischen Rat sind.⁹¹

Etwa 586.000 Schüler*innen nahmen laut Ökumenischem Rat der Kirchen in Österreich 2021 am katholischen Religionsunterricht teil, was 91 % der katholischen Schüler*innen in Österreich entspricht. Zusätzlich besuchten 25.000 Schüler*innen ohne religiösem Bekenntnis den katholischen Religionsunterricht freiwillig. Die Zahl der Schüler*innen im evangelischen

89 Vgl. [Oesterreich.gv.at](https://www.oesterreich.gv.at) 2023, <https://www.oesterreich.gv.at>

90 Vgl. Statistik Austria, Schüler:innen 2021, <https://www.statistik.at>

91 Vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich, 665.000 Kinder besuchen in Österreich den Religionsunterricht der Kirchen 2021, <https://www.oekumene.at>

Religionsunterricht beläuft sich auf 35.000. Dem orthodoxen Religionsunterricht wohnen ca. 15.200 Kinder und Jugendliche bei, wobei für die sieben unterschiedlichen orthodoxen Kirchen (griechisch-orthodoxe, serbisch-orthodoxe, russisch-orthodoxe, bulgarisch-orthodoxe, georgisch-orthodoxe, rumänisch-orthodoxe Kirche sowie das Patriarchat von Antiochien) ein gemeinsamer Unterricht anboten wird. Die orientalisch-orthodoxen Kirchen (syrisch-orthodoxe, armenisch-apostolischen und koptisch-orthodoxe Kirche) bieten für mehr als 1.000 Schüler*innen einen Unterricht an. Ca. 500 Kinder und Jugendliche besuchen den alkatholischen Religionsunterricht. Etwa 2.070 Schüler*innen nahmen am Religionsunterricht der gesetzlich anerkannten Freikirchen (Bund Evangelikaler Gemeinden, Elia Christengemeinden, Bund der Baptistengemeinden, Freie Christengemeinde – Mennonitische Freikirche und Pfingstgemeinde) teil. Den Religionsunterricht der Neuapostolischen Kirche besuchten ca. 270 Kinder und Jugendliche.⁹²

Aus dem Fact-Sheet des Österreichischen Integrationsfonds geht hervor, dass der islamische Religionsunterricht in Österreich seit 1982/83 angeboten wird, wobei die Zahl der Schüler*innen in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen ist. Im Schuljahr 2016/17 besuchten 73.346 Schüler*innen den islamischen Religionsunterricht, knapp 55.300 davon an einer Pflichtschule. 39,1 % aller Schüler*innen des islamischen Religionsunterrichts waren in diesem Jahr in Wien zu Hause.⁹³

Laut der Österreichischen Buddhistischen Religionsgesellschaft besuchten mit Stand Oktober 2021 in Österreich 267 Schüler*innen einen buddhistischen Religionsunterricht und wurden von zwölf Lehrkräften unterrichtet.⁹⁴ Auf religion.orf.at (*Viele Katholiken, wenige Muslime im Religionsunterricht* vom 14.11.2014) ist zu entnehmen, dass im Schuljahr 2013/14 an weiterführenden Schulen 220 Schüler*innen am israelitischen Religionsunterricht teilnahmen.⁹⁵

Am 23. August 2023 erschien auf der Seite der Austria Presse Agentur (APA) der Artikel *„Schule: 26 Prozent aller Schüler besuchen Ethikunterricht“*, dem etwa zu entnehmen ist, dass sich die Zahl der Schüler*innen, die den Ethikunterricht anstatt eines Religionsunterrichts wählten, 2022/23 gegenüber dem vorigen Schuljahr von 17.935 auf 35.065 gesteigert hat. Diese Daten gehen aus einer Anfrage der SPÖ hervor, die laut APA von Bildungsminister Martin Polaschek beantwortet

92 Vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich (665.000 Kinder besuchen in Österreich den Religionsunterricht der Kirchen) 2021, <https://www.oekumene.at>

93 Vgl. Österreichischer Integrationsfond 2019, S. 4.

94 Vgl. Krejci 2022, <https://www.buddhismus-austria.at>

95 Vgl. religion.orf.at, <https://religion.orf.at/v3/stories/2680968/>

wurde. Das bedeutet, dass 26,2 % der Schüler*innen der neunten und zehnten Schulstufe den Ethikunterricht besuchen. Es erklärt sich daraus, dass im Vorjahr nur für die neunten Schulstufen die Verpflichtung zum Ethikunterricht als Alternative zum Religionsunterricht galt und im vergangenen Jahr folgte dann die zehnte Schulstufe. Der Endausbau soll laut APA für die AHS 2024/25 und für die BMHS 2025/26 erreicht werden. Die meisten Schüler*innen besuchten in Wien mit 38,3 % den Ethikunterricht, die wenigsten im Burgenland mit 15,5 %.⁹⁶

Wie dem Tätigkeitsbericht der Ombudsstelle für Wertefragen und Kulturkonflikte in Wien von Susanne Wiesinger zu entnehmen ist, treffen in Schulen Menschen mit verschiedenen Religionen, Ansichten und Weltanschauungen tagtäglich aufeinander, was auch zu Problemen und Streitigkeiten führen kann.⁹⁷ Der Bericht beinhaltet auch einige Vorschläge, um derartige Konflikte zu verringern, wie etwa den interkulturellen, wie auch interreligiösen Dialog zu fördern. Dies könnte bereits im elementarpädagogischen Bereich geschehen, indem man Vielfalt vorlebt und thematisiert. Neben einem Angebot seitens der Pädagogischen Hochschulen, wäre hier auch eine Kooperation mit Religionslehrer*innen verschiedener Konfessionen möglich. Die Eltern von Schüler*innen sollen ebenso miteinbezogen werden, unter anderem auch betreffend der Teilnahme an schulischen Veranstaltungen. Auch der Ethikunterricht wird im Tätigkeitsbericht angeführt, um die religiösen wie kulturellen Spannungen bzw. auch Spaltungen zu verringern. Zusätzlich wurde auch der Wunsch geäußert, dass der Religionsunterricht einer stärkeren Kontrolle unterzogen werden sollte.⁹⁸

Die Ombudsstelle berichtet auch von gelungenen Beispielen, die der religiösen und kulturellen Vielfalt in Österreich entgegenkommen. Etwa profitiert der interreligiöse Dialog von Religionslehrer*innen durch die gemeinsame Ausbildung an der KPH (*Anm.: Kirchliche Pädagogische Hochschule*) Wien/Krems, ebenso wird das zweimal jährlich stattfindende Treffen der Fachinspektor*innen der unterschiedlichen Religionsgemeinschaften als sehr hilfreich empfunden. Auch das Schaffen von interreligiösen Begegnungsräumen wird als positiv wahrgenommen, wie auch Unterrichtsmaterialien, wie etwa das „Buch der Freundschaft von christlichen und muslimischen Kindern“⁹⁹ In dem Zusammenhang wird in dieser Arbeit auch das Buch „Jude ist kein Schimpfwort“ von Alexia Weiss genannt, das sich mit dem ‚Jüdisch-Sein‘ in Österreich beschäftigt¹⁰⁰ und daher m. E. ebenfalls zum gegenseitigen religiösen bzw. kulturellen

96 Vgl. Austria Presse Agentur 2023, <https://science.apa.at>

97 Vgl. Wiesinger 2019, S. 78.

98 Vgl. Wiesinger 2019, S. 88ff.

99 Vgl. Bischöfliches Gurker Ordinariat 2017.

100 Vgl. Weiss 2021.

Verständnis beitragen kann. Aus dem Bericht der Ombudsstelle geht auch hervor, dass das Team ZUSAMMEN:Österreich des ÖIF (*Anm.: Österreichischer Integrationsfond*) Seminare zum Thema „Wertevermittlung in der Schule“ anbietet, um Lehrer*innen bei ihrer Arbeit Unterstützung zu bieten.¹⁰¹

Zusammenfassung/Fazit

Während der Anteil der Menschen in Österreich ohne religiösem Bekenntnis steigt, sinkt jener mit christlichem Glauben. Insgesamt bekannten sich 2021 77,6 % zu einem Glauben, wie die Statistik Austria zeigt.¹⁰² In Österreich anerkannte Religionen besitzen das Recht, an öffentlichen Schulen einen konfessionellen Religionsunterricht anzubieten, wobei dies in Kooperation zwischen staatlichen Bildungsbehörden und den Religionsgemeinschaften organisiert wird.¹⁰³ Laut Astrid Mattes sind die österreichischen Institutionen immer noch stark auf den ‚*katholischen Bürger*‘ angepasst.¹⁰⁴ Es existiert aber ein gesetzlicher Schutz der Religionsfreiheit. So steht es jeder Person ab 14 Jahren zu, sich für oder gegen eine Religion zu entscheiden. Weiters hat jede anerkannte Religionsgesellschaft bzw. Kirche das alleinige Recht auf die eigene Religionslehre, den eigenen Namen wie auch die Betreuung der eigenen Mitglieder.¹⁰⁵ Im Jahr 2021 nahmen von 1.139.244 Schüler*innen¹⁰⁶ beispielsweise 665.000 an einem christlichem Religionsunterricht teil, wobei 25.000 davon ohne religiösem Bekenntnis waren.¹⁰⁷ Den Ethikunterricht wiederum besuchten 2021/22 35.065 Kinder bzw. Jugendliche, wobei in der neunten und zehnten Schulstufe, in der Ethik bereits als Pflichtfach eingeführt wurde, der Anteil auf 26,02 % angestiegen ist.¹⁰⁸ Wie aus dem Bericht der Ombudsstelle für Wertefragen und Kulturkonflikte in Wien hervorgeht, kann eine religiöse und kulturelle Vielfalt in Schulen auch mit Problemen und Herausforderungen verbunden sein. Es gehen aber auch positive Beispiele hervor, wie diesen Rechnung getragen werden könnte. Unter anderem wird hier auch der Ethikunterricht genannt.¹⁰⁹

101 Vgl. Wiesinger 2019, S. 91f.

102 Vgl. Statistik Austria, Religionsbekenntnis 2023, <https://www.statistik.at>

103 Vgl. Mattes 2022, S. 53.

104 Vgl. Mattes 2022, S. 54.

105 Vgl. Oesterreich.gv.at 2023, <https://www.oesterreich.gv.at>

106 Vgl. Statistik Austria, Schüler:innen 2021, <https://www.statistik.at>

107 Vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich (665.000 Kinder besuchen in Österreich den Religionsunterricht der Kirchen) 2021, <https://www.oekumene.at>

108 Vgl. Austria Presse Agentur 2023, <https://science.apa.at>

109 Vgl. Wiesinger 2019, S. 88ff.

1.4 Stand der Forschung zur Einstellung zum Ethikunterricht

Laut einer landesweiten Studie des Österreichischen Gallup Institutes im Auftrag des Vereins *Ethik für ALLE* vom Mai 2020 sind 70,1 % der Bevölkerung für einen gemeinsamen Ethikunterricht, 16,4 % für Ethik als Ersatzpflichtfach und 13,5 % für keinen Ethikunterricht (befragt wurden 1.000 Personen). Die Fragestellung hierzu lautete „*Wie stehen Sie zur Einführung des Ethikunterrichts?*“¹¹⁰

Im Jahr 2018 wurde eine repräsentative Studie von Friedrich Schweitzer, Annette Bohner, Golde Wissner, Rebecca Nowack, Reinhold Boschki und Matthias Gronover zu Jugendlichen im Religions- bzw. Ethikunterricht aus Baden-Württemberg veröffentlicht. Untersucht wurde mittels quantitativen sowie qualitativen Methoden die Orientierung bzw. die Einstellung zu Glaube und Religion von Personen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren. Dazu fand 2014 die erste Datenerhebung mit 7.380 ausgefüllten Fragebögen und 2017 die zweite mit 3.001 ausgefüllten Fragebögen statt.¹¹¹ Aus der Studie sind in dieser Arbeit besonders die Erkenntnisse aus Fragestellungen, die im Zusammenhang mit dem Ethikunterricht stehen, von Interesse. So stellte sich etwa heraus, dass 39 % der Schüler*innen, die den Ethikunterricht besuchten, Mitglieder einer Kirche sind, 32 % an einen liebenden Gott glauben oder 26 % regelmäßig beten. Solche Zustimmungswerte liegen zwar bei jenen Schüler*innen, die den Religionsunterricht besuchen, etwas höher, es lässt sich hier aber hinsichtlich der Kirchenzugehörigkeit und dem Besuch des Ethik- bzw. Religionsunterrichts keine klare Trennung ziehen.¹¹²

Es wurden auch die Zustimmungswerte zwischen Religions- und Ethikschüler*innen hinsichtlich ihrer Beziehung zu Gott untersucht, wobei sich zeigte, dass 52 % der Schüler*innen aus dem Religionsunterricht und 36 % der Schüler*innen aus dem Ethikunterricht der Aussage zustimmen, dass Gott Sicherheit gibt. Ähnlich ist auch die Zustimmung bei der Aussage, dass man zu Gott sprechen kann. In der Studie ergibt sich, dass zwar der persönliche Gottesbezug bei Schüler*innen im Ethikunterricht weniger ausgeprägt ist, die Zustimmungswerte aber dennoch bei einem Drittel liegen. Die Zustimmungswerte der Befragten im Religionsunterricht entsprechen etwa der Hälfte.¹¹³

110 Vgl. Verein Ethik für alle, 22.09.2021.

111 Vgl. Schweitzer, Wissner, Bohner, Nowack, Gronover, Boschki 2018, S. 11ff.

112 Vgl. Schweitzer, Wissner, Bohner, Nowack, Gronover, Boschki 2018, S. 28f.

113 Vgl. Schweitzer, Wissner, Bohner, Nowack, Gronover, Boschki 2018, S. 29.

Ein weiterer Befund der Studie zeigt, dass 53 % der Religionsschüler*innen durch die Familie religiös sozialisiert wurden, bei Ethikschüler*innen wurden 66 % der Befragten wenig familiär religiös sozialisiert. Auch hier ist keine klare Grenzziehung sinnvoll, es lässt sich aber eine Tendenz feststellen, dass Schüler*innen sich eher für den Ethikunterricht entscheiden, wenn die familiäre religiöse Sozialisierung geringer war.¹¹⁴ Ebenso lässt sich ein tendenziell höheres Interesse an anderen Religionen (67 % im Ethikunterricht, 60 % im Religionsunterricht) sowie an anderen Kulturen (73 % im Ethikunterricht, 63 % im Religionsunterricht) bei Schüler*innen feststellen, die den Ethikunterricht besuchen.¹¹⁵

Im qualitativen Teil der Untersuchung zeigt sich, dass manche Schüler*innen den Religionsunterricht wählen, da der Ethikunterricht nicht mit ihrer religiösen Identität in Einklang zu bringen wäre. Einige der Befragten sehen einen Wechsel vom Religions- zum Ethikunterricht als eine Art Abkehr von der eigenen Religion. Positiv wird in einigen Interviews bewertet, dass existenzielle Fragen im Ethikunterricht nicht religiös beantwortet werden, der Religionsunterricht wird hier als zu ‚biblisch‘ gesehen. Die Ablehnung des Religionsunterrichts wird insgesamt als häufigster Grund genannt, warum Schüler*innen den Ethikunterricht wählen. Der Religionsunterricht wird als zu eng gefasst oder als zu konservativ betrachtet und er bietet aus Sicht einiger Befragten kaum Möglichkeiten intellektuelle Freiheiten zu leben. Ethikunterricht wird grundsätzlich als freier empfunden. Andererseits schätzen einige der Schüler*innen den Religionsunterricht, da dieser den Raum gibt, über Gott zu sprechen und zu reflektieren.¹¹⁶

Auch die Ergebnisse von Susanne Schwarz und Adriane Dörnhöfer über *„SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern“* (2016) sind für diese Arbeit aufgrund der ähnlichen Thematik und Methodik interessant. Die quantitativ-explorativ ausgerichtete Studie soll einen Überblick über Anschauungen von Schüler*innen zum Religionsunterricht wie auch ihrer religiös-kirchlichen Orientierung bzw. Sozialisation bieten. Befragt wurden hierfür 2.112 Schüler*innen der Abschlussklassen 9/10 der Mittel- und Realschulen in Bayern im Frühjahr 2013 mittels Fragebogen. Gefragt wurde nach den Perspektiven der Schüler*innen auf den Gegenstand, nach dem jahrgangsübergreifenden Lernen und nach der religiös-kirchlichen Sozialisation bzw. Orientierung.¹¹⁷

114 Vgl. Schweitzer, Wissner, Bohner, Nowack, Gronover, Boschki 2018, S. 30.

115 Vgl. Schweitzer, Wissner, Bohner, Nowack, Gronover, Boschki 2018, S. 31.

116 Vgl. Schweitzer, Wissner, Bohner, Nowack, Gronover, Boschki 2018, S. 230f.

117 Vgl. Dörnhöfer, Schwarz 2016, S. 205f.

Die Erwartungen der Schüler*innen an den evangelischen Religionsunterricht sind laut der Studie unterschiedlich.¹¹⁸ Die religiöse Erstsozialisation erfolgt bei den meisten Schüler*innen in der Familie, nur einige geben die Schule als einzigen Ort der religiösen Primärsozialisation an. Die Schule wird eindeutig als wichtigster Ort für explizite Gespräche über religiöse Themen genannt.¹¹⁹ Die meisten befragten Schüler*innen in Bayern betrachten den evangelischen Religionsunterricht als wichtigen Gegenstand im Fächerkanon. Als relevant werden die Note, die Ziele, der Glaube und die Religionslehrkraft angesehen. Aus der Studie geht auch hervor, dass die christlichen Zielsetzungen für die Schüler*innen umso wesentlicher sind, je höher die Wichtigkeit des Faches gesehen wird. Je kritischer Schüler*innen gegenüber dem Gottesglauben sind, desto kritischer stehen sie auch zum Fach Religion.¹²⁰

Aus der Studie gehen auch die Besuchsgründe des Religionsunterrichts hervor: Humor der Lehrkraft, fachliche Expertise, die Möglichkeit, sich im Unterricht einbringen zu können sowie Langeweile. Am häufigsten wurden die Gründe des Ausruhens und der leichten Lernbarkeit von den Befragten angegeben. Ein weiteres Ergebnis ist, dass mit zunehmendem Alter der Gottesglaube abnimmt. Sind Schüler*innen stärker gottesgläubig, sehen sie dezidiert christlich-religiöse Themen als relevant an, ansonsten werden lebensweltlich orientierte Themen als wichtiger betrachtet.¹²¹

Zusammenfassung/Fazit

Die drei vorgestellten Studien beziehen sich jeweils auf sehr unterschiedliche Bereiche, die für diese Arbeit von Interesse sind: Aus der landesweiten Gallup-Studie geht hervor, dass von 1000 in Österreich befragten Personen 70,1 % der österreichischen Bevölkerung einen gemeinsamen Ethikunterricht befürworten, 16,4 % Ethik als Ersatzpflichtfach für den Religionsunterricht begrüßen und 13,5 % einen Ethikunterricht ablehnen¹²², was als einer der Ausgangspunkte dieser Masterarbeit betrachtet werden kann. Aus den beiden anderen Studien ergeben sich interessante Fragestellungen. Bei der repräsentativen Studie von Schweitzer, Bohner, Wissner, Nowack, Boschki und Gronover werden die Einstellungen von Jugendlichen untersucht, die bereits eine Entscheidung zwischen dem Ethik- und dem Religionsunterricht getroffen haben. Es stellt sich etwa heraus, dass der Gottesbezug bei Schüler*innen, die den Ethikunterricht besuchen, weniger stark ausgeprägt ist oder auch, dass auch die familiäre religiöse Sozialisation bei Schüler*innen im Ethikunterricht

118 Vgl. Dörnhöfer, Schwarz 2016, S. 218.

119 Vgl. Dörnhöfer, Schwarz 2016, S. 239.

120 Vgl. Dörnhöfer, Schwarz 2016, S. 239.

121 Vgl. Dörnhöfer, Schwarz 2016, S. 240.

122 Vgl. Verein Ethik für alle, 22.09.2021.

geringer ausfällt als bei jenen im Religionsunterricht.¹²³ Auch aus der Studie von Schwarz und Dörnhöfer ergeben sich ähnliche Befunde: Je kritischer Schüler*innen den Gottesglauben sehen, desto kritischer sind sie auch gegenüber dem Fach Religion. Eine weitere Erkenntnis aus dieser Studie ist, dass in Bayern die meisten Schüler*innen den evangelischen Religionsunterricht als wichtiges Fach bewerten.¹²⁴

123 Vgl. Schweitzer, Wissner, Böhner, Nowack, Gronover, Boschki 2018, S. 29f.

124 Vgl. Dörnhöfer, Schwarz 2016, S. 239.

2. Ethikunterricht in Abgrenzung zum Religionsunterricht

In diesem Kapitel soll der Ethikunterricht an sich beleuchtet werden. Dazu werden die Ziele bzw. Lehrinhalte des Ethiklehrplans und fachdidaktische Aspekte unter Punkt 2.1 dargestellt. Punkt 2.2 widmet sich den Zielen und Lehrplänen der Religionsunterrichts und unter Punkt 2.3 werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Religions- und Ethikunterricht dargestellt.

2.1 Theoretischer Hintergrund zur Unterrichtskonzeption des Ethikunterrichts

Die Ziele und Lehrinhalte des Ethikunterrichts, die aus dem 2021 verordneten Ethiklehrplans hervorgehen, werden unter Punkt 2.1.1 skizziert.¹²⁵ Danach werden unter Punkt 2.1.2 fachdidaktische Aspekte des Ethikunterrichts unter Bezugnahme auf den Lehrplan für Ethik¹²⁶ betrachtet, sowie Kategorisierungen des Ethikunterrichts von Bernd Schröder¹²⁷ und von Volker Pfeifer¹²⁸ aufgegriffen.

2.1.1 Ziele und Lehrinhalte des Ethiklehrplans

Für das Erarbeiten von Lehrplänen ist laut Christoph Thoma in Österreich das nationale Bundesministerium für Bildung (*Anm.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*) zuständig, wobei im Fall des Ethiklehrplanes die Bundes-ARGE Ethik einen modularisierten und kompetenzorientierten Empfehlungslehrplan für Ethik entwickelt hatte, der mit dem Bildungsministerium abgestimmt wurde. Der Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand Ethik ist laut Thoma unter Miteinbeziehung aller inhaltlicher, wie auch didaktisch-methodischer Bestimmungen als Spezifikation der Wissenschaftsdisziplin Philosophie zu betrachten.¹²⁹

Wie unter Punkt 1.2 näher beschrieben, beschloss der österreichische Nationalrat am 20. November 2020 die Änderung des Schul-Organisations-Gesetzes, womit Ethik für alle Schüler*innen, die keinen Religionsunterricht besuchen, in allgemeinbildenden höheren Schulen sowie in

125 Vgl. Wirtisch 2021, www.bmbwf.gv.at.

126 Vgl. Wirtisch 2021, www.bmbwf.gv.at.

127 Vgl. Schröder 2012, S. 547.

128 Vgl. Pfeifer 2013, S. 28.

129 Vgl. Thoma 2023, <https://www.christophthoma.eu>.

berufsbildenden mittleren wie höheren Schulen (Sekundarstufe II) eingeführt wurde. Die neuen Lehrpläne für den Ethikunterricht wurden laut BMBWF (*Anm.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*) auf Basis unterschiedlicher Schulversuchs-Lehrpläne und unter Einbeziehung des Lehrplanentwurfes der Bundes-ARGE Ethik am 7. Juni 2021 im BGBl. II Nr. 250/2021 verordnet.¹³⁰

Im Folgenden werden einige Grundzüge des neuen Lehrplanes für den Ethikunterricht der allgemeinbildenden höheren Schulen dargestellt, für die Unterstufen besteht zum aktuellen Zeitpunkt keine gültige Fassung.

Der Pflichtgegenstand Ethik ist den grundlegenden Freiheits- wie Menschenrechten verpflichtet und verfolgt das Ziel eines begründeten Argumentierens sowie Reflektierens hinsichtlich ethischer und moralischer Fragestellungen. Ebenso soll der Ethikunterricht Schüler*innen dabei helfen, selbstständig über eine gelingende Lebensgestaltung zu reflektieren, er soll Orientierungshilfe bieten und zur Auseinandersetzung mit Fragen des Zusammenlebens und der eigenen Existenz anleiten. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen weltanschaulichen, kulturellen, religiösen und philosophischen Traditionen, wie auch Menschenbildern sollte Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Als erstrebenswert wird die Würde des Menschen, die Verantwortung für das eigene Handeln und Leben wie auch friedliches Zusammenleben, Offenheit und Toleranz betrachtet. Auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen der Schüler*innen wird im Lehrplan thematisiert, ebenso wie die Förderung von selbstreflektiertem und autonomem Urteilen bzw. Handeln und die Bereitschaft zur Prüfung eigener moralischer Urteile/Vorurteile und Haltungen auf Basis von Argumenten.¹³¹

Laut Lehrplan bildet die Philosophie die Grundlagenwissenschaft für den Ethikunterricht. Bezugswissenschaften sind grundsätzlich Wissenschaften, in denen menschliches Handeln erforscht wird. Vor allem Soziologie, Psychologie, Anthropologie, Pädagogik, verschiedene Theologien, Religionswissenschaft, Politikwissenschaft, Geschichte, Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Genderforschung, Medienwissenschaft, Biologie, Informatik, Medizin und Chemie, wobei aber die wichtigste und zentrale Grundlage im Ethikunterricht die Praktische Philosophie darstellt. Ethik versteht sich hier als Integrationswissenschaft, die praktisch-

¹³⁰ Vgl. Wirtisch 2021, www.bmbwf.gv.at.

¹³¹ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

philosophische Diskurse durch Einsichten aus diversen Bezugswissenschaften vertieft und die Erkenntnisse an die Lebenswelt anknüpft.¹³²

Aus dem Lehrstoff, der für eine Lebensgestaltung relevante Probleme behandelt, entwickeln sich laut dem Lehrplan drei Perspektiven, die voneinander nicht klar abgrenzbar sind und eine Verbindung zu den Bezugswissenschaften aufweisen.¹³³

1. Die personale Perspektive: Die zentralen Fragestellungen betreffen hier Themen für ein gelingendes und gutes Leben der Einzelnen. Existenzielle Grunderfahrungen wie auch Alltagserfahrungen der Schüler*innen dienen als Anknüpfungspunkte. Die Lebenswirklichkeit der Einzelnen steht im Mittelpunkt.¹³⁴
2. Die gesellschaftliche Perspektive: Den zentralen Gedanken bildet hier das Zusammenleben in der Gesellschaft in globalem wie lokalem Kontext. Die jeweiligen kulturellen, ökonomischen, religiösen und sozialen Erfahrungen und Hintergründe der Schüler*innen werden dabei berücksichtigt.¹³⁵
3. Die ideengeschichtliche Perspektive: Die Themen werden hinsichtlich des moralisch Gutem und Gerechtem auf Basis wesentlicher ethischer Positionen, wie Begriffen betrachtet und reflektiert, wobei auch religiöse und kulturelle Traditionen miteinbezogen werden. Diese Perspektive beschäftigt sich mit wirkmächtigen Ideen und Leitvorstellungen.¹³⁶

Der Lehrinhalt wird jahrgangs- bzw. semesterweise im Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand Ethik gegliedert. Ebenfalls wird darauf hingewiesen, dass der Ethikunterricht auch Raum für Aktuelles bieten sollte und dass auf die Schwerpunkte der jeweiligen Schulform einzugehen ist.¹³⁷

In der fünften Klasse sind das erste und zweite Semester zusammengefasst. Zu lehrende Inhalte betreffen zunächst die Grundbegriffe, wie Perspektiven der Ethik: Gut und Böse, Ethik und Moral, Wert und Würde, Tugend und Laster, Rechte und Pflichten, Freiheit und Verantwortung, moralische

132 Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

133 Vgl. ebenda.

134 Vgl. ebenda.

135 Vgl. ebenda.

136 Vgl. ebenda.

137 Vgl. ebenda.

Emotionen und Gewissen. Auch das Grundwissen zu Grund- und Menschenrechten ist im Lehrplan verankert. Hierzu gehören Grundrechte, Menschenwürde und Kinderrechte. Soziale Beziehungen, hier Formen von Familie, Freundschaft und Partnerschaft, Vorbilder, Autoritäten und Jugendkultur, sollen ebenso wie Glück, also Glücksethiken, Glücksvorstellungen und Glücksforschung, thematisiert werden. Weitere Inhalte in diesem Jahrgang sind Selbstverantwortung und Sucht (Abhängigkeit, Suchtprävention, Verantwortung der Gesellschaft und des Einzelnen), Natur und Wirtschaft (lokale und globale Umweltthemen, nachhaltige Entwicklung, globale Gerechtigkeit, Klima, Nachhaltigkeit, Konsument*innenethik, lebensdienliche Wirtschaft), ebenso Religion und Weltanschauung. Bei Letzterem sollten säkulare Weltanschauungen und Religionsgemeinschaften in Österreich sowie Staat und Religion betrachtet werden.¹³⁸

In der sechsten Klasse folgt das dritte Semester, welches nun Kompetenzmodul 3 genannt wird. In diesem Modul sollen Prinzipien normativer Ethik vermittelt werden. Diese sind etwa Nutzen, Zweck, guter Wille, Mitleid, Care und Gerechtigkeit. Ebenso sollen in diesem Abschnitt Medien und Kommunikation (digitale Welt, Wahrheit, Manipulation, Pressefreiheit) und der Umgang mit Tieren (Tierrechte, Tierschutz, moralischer Status von Tieren) behandelt werden. Weiteres sind in diesem Semester die Themen Liebe und Sexualität vorgesehen, wobei die moralischen Dimensionen von Sexualität und Liebe, sowie Sex und Gender thematisiert werden. Im vierten Semester (Kompetenzmodul 4) sollen das Judentum, das Christentum und der Islam hinsichtlich ihrer Glaubensgrundlagen und moralischen Richtlinien näher betrachtet werden. Auch der Beginn des Lebens ist für dieses Semester vorgesehen (Reproduktionsmedizin und Schwangerschaft), ebenso Konflikte und deren Bewältigung, das bedeutet gewaltfreie Kommunikation, Konfliktforschung, Respekt, Toleranz und Konfliktlösung.¹³⁹

In der siebten Klasse folgt im fünften Semester das Kompetenzmodul 5. Der Lehrinhalt umfasst zunächst die Grundkonzepte der Ethik, welche sich hier aus Tugendethik, konsequentialistische und teleologische Ethik, deontologische Ethik sowie utilitaristische Ethik zusammensetzen. Des Weiteren werden Menschenwürde, Menschenrechte und Menschenpflichten angeführt, wobei die historische Entwicklung, die aktuelle Situation und die philosophischen Grundlagen von Menschenrechten im Fokus stehen. Ebenfalls sind in diesem Semester die Themen Gesundheit, Krankheit und das Ende des Lebens (pflegerisches und ärztliches Berufsethos, Alter, Tod und

¹³⁸ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen
11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

¹³⁹ Vgl. ebenda.

Sterben), sowie Fernöstliche Weltanschauungen und Religion (moralische Richtlinien und Glaubensgrundlagen im Buddhismus, Hinduismus und Konfuzianismus) zu behandeln. Im sechsten Semester folgt das Kompetenzmodul 6, indem laut Lehrplan die Themen Diversität und Diskriminierung (Inklusion und Integration, Stereotypen, Umgang mit Behinderungen, intellektuelle Erfahrungen und Fremdheit), Moralentwicklung und Identitäten (Theorien der Moralentwicklung und Konzepte von Identität) sowie Wirtschaft und Konsum (Unternehmensethik, Konsumverhalten, Markt und Moral) zu thematisieren sind.¹⁴⁰

In der achten Klasse folgt im siebten Semester das Kompetenzmodul 7 im Lehrplan für Ethik. In diesem Semester gilt es unter anderem Themenbereiche rund um folgende Positionen und Begriffe der Ethik zu erarbeiten: Verantwortungs- und Gesinnungsethik, Diskursethik, Fähigkeitsansatz – gutes Leben, ethischer Relativismus und feministische Ethik. Weiteres sollen Krieg und Frieden besprochen werden, wobei auf die Ursachen von Terrorismus und Krieg, aktive Friedenssicherung, Theorien eines gerechten Krieges, Frieden, Gerechtigkeit und Völkerrecht einzugehen ist. Auch die Bereiche Moral und Recht sind in diesem Modul hinsichtlich ethischer Dimensionen des Strafrechts, Naturrechts und des positiven Rechts, des Rechts auf Widerstand sowie Zivilcourage zu betrachten. Laut Lehrplan sind in diesem Semester auch Technik und Wissenschaft vorgesehen, wobei Technikfolgenabschätzung und -bewertung, Verantwortung der Wissenschaften und Trans und Posthumanismus im Zentrum stehen sollen. Im achten Semester folgen dann Religions- und Moralkritik sowie Humanismus. Hier werden kritische Religiosität, Agnostizismus, Atheismus, neue religiöse Bewegungen, Esoterik, humanistische Lebensgestaltung und säkulare Gesellschaft angeführt.¹⁴¹

Zusammenfassung/Fazit

Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik wurde 2021 verordnet und entstand als Ergebnis der Berücksichtigung von Schulversuchs-Lehrplänen sowie des Lehrplanentwurfs der Bundes-ARGE Ethik.¹⁴² Ziel des Ethikunterrichts ist laut Lehrplan ein begründetes Argumentieren, wie auch Reflektieren bezüglich ethischer und moralischer Themen, ebenso wie die Auseinandersetzung mit weltanschaulichen, kulturellen, philosophischen und religiösen Bereichen. Die Grundlagenwissenschaft für den Ethikunterricht ist die Philosophie, wobei die wichtigste fachliche Basis die Praktische Philosophie bildet. Dem Lehrplan ist weiters zu entnehmen, dass sich drei

140 Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

141 Vgl. ebenda.

142 Vgl. Thoma 2023, <https://www.christophthoma.eu> und Wirtisch 2021, www.bmbwf.gv.at.

voneinander nicht klar abgrenzbare Betrachtungsweisen aus dem Lehrstoff ergeben: die personale, die gesellschaftliche und die ideengeschichtliche Perspektive. Lehrinhalte befassen sich beispielsweise mit Fragen zu einem gelingenden und guten Leben, mit der Gesellschaft in globalem, wie lokalem Zusammenhang, mit dem moralisch Gutem und Gerechtem, mit Grundbegriffen der Ethik, mit Selbstverantwortung, mit Medien und Kommunikation, mit Liebe und Sexualität, mit verschiedenen Religionen, mit Menschenrechten, mit Krankheit, mit Diversität, mit Feminismus, mit Krieg und Frieden.¹⁴³

2.1.2 Fachdidaktische Aspekte des Ethikunterrichts

Auch didaktische Grundsätze sind im Lehrplan für Ethik verankert. Das Anknüpfen an die Lebenserfahrungen von Schüler*innen ist bei der Gestaltung des Ethikunterrichts wesentlich. Darauf aufbauend werden anhand wichtiger Erkenntnisse von Bezugswissenschaften mit Hilfe ethisch-philosophischer Methoden und Theorien Themen problemorientiert besprochen bzw. vertieft. Es sollen auch lebensgestalterische oder moralische Probleme diskutiert und deren mögliche Lösungen erarbeitet werden, wobei diese kritisch zu untersuchen sind. Hierbei sollen mannigfaltige (interaktive) Diskussions-/Gesprächsformate wie Methoden eingesetzt werden. Auch auf Menschenbilder, Weltanschauungen und deren Vielfalt ist Rücksicht zu nehmen, wobei auf eine respektvolle und ergebnisoffene Gestaltung bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen zu achten ist. Die Strukturierung des Unterrichts soll die Möglichkeit einräumen, mehrere voneinander abweichende, wohlbegründete Anschauungen zu zeigen.¹⁴⁴

Zur fachdidaktischen Aufbereitung ist angeführt, dass bei der Gestaltung fachspezifischer Lerngelegenheiten Anwendungsbereiche, zentrale fachliche Kompetenzen sowie Kompetenzbeschreibungen zu verknüpfen sind. Alle Unterrichtsthemen sollen eine altersadäquate gesellschaftliche, ideengeschichtliche und personale Perspektive aufweisen, welche auf die Unterrichtsintention und die Lerngruppe abzustimmen ist. Zudem besteht auch die Möglichkeit, Exkursionen, Gespräche sowie Workshops und Begegnungen mit Expert*innen zu organisieren.¹⁴⁵

143 Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen
11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

144 Vgl. ebenda.

145 Vgl. ebenda.

Ebenfalls im Lehrplan angeführt ist das Kompetenzmodell. Es gliedert sich in fünf Kompetenzbereiche und gilt für alle Schulstufen, wobei der Ausprägungsgrad der Kompetenzen mit aufsteigender Schulstufe differenzierter und komplexer sein soll:¹⁴⁶

1. Der erste Kompetenzbereich gilt dem Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen: Die Schüler*innen können Probleme und Situationen der individuellen, ökologischen und sozialen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und auch deuten. Ebenso können sie sich mit Denkweisen, Lebenswelten und Wertvorstellungen anderer auseinandersetzen und die eigene Ansicht einordnen.¹⁴⁷
2. Im zweiten Kompetenzbereich stehen Analyse und Reflexion im Vordergrund: Die Schüler*innen sind befähigt, relevante ethische Texte unter Zuhilfenahme fachspezifischer Methoden zu erschließen und zu verfassen. Ebenso können Schüler*innen Erfahrungen und Wissen aus verschiedenen Lebensbereichen und Fachgebieten in Beziehung setzen und hinsichtlich ethischer Positionen reflektieren.¹⁴⁸
3. Der dritte Kompetenzbereich gilt dem Argumentieren und Urteilen: Die Schüler*innen können ethische und moralische Grundkonzepte veranschaulichen und ihre sozioökonomischen, kulturellen, wie historischen Zusammenhänge verstehen. Zudem können sie Argumente kritisch überprüfen und begründete, wie auch eigenständige ethische Urteile fällen.¹⁴⁹
4. Das Interagieren und Sich-Mitteilen stehen im Mittelpunkt des vierten Kompetenzbereiches: Die Schüler*innen können laut Lehrplan eigene wie auch andere Gedankengänge sprachlich sensibel und sachgemäß darstellen. Auseinandersetzungen können sie auf argumentativer Ebene dissens- und konsensfähig führen. Ebenso können sie mit Konflikten und Meinungsverschiedenheiten gewaltfrei umgehen.¹⁵⁰
5. Der fünfte Kompetenzbereich beinhaltet die Fähigkeit der Schüler*innen, Handlungsoptionen zu entwickeln: Sie können durch Handlungsentwürfe hinsichtlich

146 Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen
11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

147 Vgl. ebenda.

148 Vgl. ebenda.

149 Vgl. ebenda.

150 Vgl. ebenda.

moralischer Problemstellungen ethisch reflektiert und verantwortungsbewusst Stellung beziehen. Ebenso können sie die erworbenen Kompetenzen mit den eigenen Lebensentwürfen verknüpfen.¹⁵¹

Bernd Schröder beschreibt den Ethikunterricht als vielschichtiges Fach und typologisiert dessen Inhalte und Aufgabenbestimmungen,¹⁵² wie auch Volker Pfeifer (*Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, 2013), der ebenfalls grob vier didaktische Kategorisierungen unterscheidet,¹⁵³ welche hier in gegenseitiger Ergänzung dargestellt werden:

1. Ethikunterricht als praktische Philosophie: Laut Schröder wird das ‚Philosophieren‘ gelernt, womit gemeint ist, dass philosophische Klassiker texthermeneutisch erschlossen werden.¹⁵⁴ Hier stehen auch laut Pfeifer vor allem klassische Texte, wie etwa von die Kant oder Aristoteles im Zentrum. Der Unterricht ist hauptsächlich bildungstheoretisch organisiert, wobei der Bildungsgehalt hermeneutisch erarbeitet wird und Texte diskursiv behandelt werden. Das dominierende Bildungsprinzip ist hier die Philosophie, Interessen und Befindlichkeiten der Schüler*innen werden grundsätzlich nicht aufgegriffen, so Pfeifer.¹⁵⁵
2. Ethikunterricht als Lebenshilfe: Laut Schröder wird der Unterricht induktiv gestaltet: Von lebensweltlichen Fragen und Problemen der Schüler*innen ausgehend werden ethisch-philosophische Theorien betrachtet.¹⁵⁶ Für Pfeifer geht es hierbei um die Selbstfindung des Individuums sowie um die reflektierte Lebensbewältigungspraxis. Die Schüler*innen selbst stehen im Mittelpunkt des Unterrichts. Grundlegend geht es um Fragen nach dem guten Leben, dem richtigen Handeln und nach dem Sinn des Lebens. Bezugsdisziplinen sind hier vor allem die Psychologie und die Pädagogik, so Pfeifer. Die Lehrperson wirkt weniger als Wissensvermittler*in, sondern vielmehr als Begleiter*in, diskrete*r Ratgeber*in oder Dialogpartner*in. Bei diesem Ansatz wird laut Pfeifer kritisch bewertet, dass im Ethikunterricht unter Umständen kognitive und logische Kompetenzen vernachlässigt werden könnten.¹⁵⁷

151 Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

152 Vgl. Schröder 2012, S. 547.

153 Vgl. Pfeifer 2013, S. 28.

154 Vgl. Schröder 2012, S. 549.

155 Vgl. Pfeifer 2013, S. 28.

156 Vgl. Schröder 2012, S. 547.

157 Vgl. Pfeifer 2013, S. 28f.

3. Ethikunterricht als Moralerziehung: Für Schröder geht es hierbei um die Bedeutung von Grundwerten unserer Gesellschaft. Gemeint sind hier etwa die Menschenrechte, das Grundgesetz oder andere Normen des Zusammenlebens, für die Lebenspraxis der Schüler*innen, welche im Ethikunterricht reflektiert werden.¹⁵⁸ Als Ziel dieses Zugangs nennt Pfeifer, ähnlich wie Schröder, die moralische Unterweisung in gesellschaftlich anerkannte Normen und Werte, wie etwa das Grundgesetz oder die Menschenrechte. Laut Pfeifer will diese Konzeption des wertorientierten Unterrichts Werteerziehung sein bzw. sittlich erziehen. Bei diesem Zugang sollte Pfeifer zufolge bedacht werden, wie es den Schüler*innen möglich sein kann, ein reflektiertes Urteil zu bilden, Werte mit deren religiösen und philosophischen Implikationen eigenständig zu erkennen und fremdes wie auch eigenes Verhalten kritisch zu betrachten. Dieser Konzeption von Ethikunterricht liegt eine erkenntnistheoretische bzw. ontologische Prämisse zugrunde. Hier geht das Sollen vom Sein aus und sittliche Verhaltensweisen sind nicht festzustellen oder zu beschließen, sondern nur zu entdecken, so Pfeifer.¹⁵⁹
4. Ethikunterricht als ethische Reflexion: Laut Schröder steht hier das Befassen mit anthropologischen Grundfragen, wie auch sittlichen Grundproblemen des heutigen Menschen auf Basis von wichtigen philosophisch-ethischen Theorietraditionen im Zentrum.¹⁶⁰ Pfeifer sieht einen wesentlichen Aspekt dieses Zugangs in der Ausbildung der Kompetenz zur ethischen Urteilsbildung und somit eine genuin ethische Fertigkeit. Schüler*innen sollen durch die Urteilskompetenz zu Orientierungsmustern für ihre Lebenspraxis verholfen werden. Laut Pfeifer lernen sie durch kritische Reflexion von konkurrierenden Wertvorstellungen, einen eigenen Standpunkt zu finden und diesen auch zu begründen. In dieser Art des Unterrichts stehen mehr die Fragen im Mittelpunkt und weniger die fertigen Antworten. Jede Position, so Pfeifer, bzw. jeder Geltungsanspruch hat sich einer kritischen Prüfung zu unterziehen.¹⁶¹

Zusammenfassung/Fazit

Dieses sehr komplexe Thema der fachdidaktischen Aspekte des Ethikunterrichts wird in dieser Masterarbeit eher nur am Rande behandelt, da der Fokus bei der empirischen Untersuchung von Einstellungen von Schüler*innen einer Mittelschule im ländlichen Raum liegt. Dennoch sollten

158 Vgl. Schröder 2012, S. 548.

159 Vgl. Pfeifer 2013, S. 29.

160 Vgl. Schröder 2012, S. 548.

161 Vgl. Pfeifer 2013, S. 29.

einige didaktische Grundprinzipien des Ethikunterrichts hier Erwähnung finden, wobei neben den Ausführungen des Lehrplanes für Ethikunterricht, indem die Kompetenzorientierung wesentlichen Bestand hat,¹⁶² auch die didaktischen Kategorisierungen von Bernd Schröder und Volker Pfeifer dargestellt werden: die Ethikunterricht als praktische Philosophie, Ethikunterricht als Lebenshilfe, Ethikunterricht als Moralerziehung sowie Ethikunterricht als ethische Reflexion thematisieren.¹⁶³

2.2 Ziele und Lehrpläne des Religionsunterrichts

In diesem Kapitel werden zunächst die Rahmenbedingungen für einen konfessionellen Religionsunterricht unter Bezugnahme auf das Rundschreiben 20/2023 betrachtet (2.2.1).¹⁶⁴ Anschließend werden unter Punkt 2.2.2 die Lehrpläne des konfessionellen Religionsunterrichts kurz skizziert.¹⁶⁵

2.2.1 Rahmenbedingungen für den konfessionellen Religionsunterricht

Aus dem Rundschreiben Nr. 20/2023 (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Ulrike Schuschnig*) geht hervor, dass der Religionsunterricht einer konfessionellen Bindung unterliegt. Schüler*innen einer gesetzlich anerkannten Kirche (siehe Anhang 1) dürfen nur den Unterricht der eigenen Religionsgemeinschaft besuchen – die Teilnahme an einem Religionsunterricht außerhalb der eigenen Kirche oder Religionsgesellschaft ist im Rahmen eines Freigegenstandes oder eines Pflichtgegenstandes unzulässig.¹⁶⁶ Der Religionsunterricht ist eine gemeinsame Sache von Religionsgemeinschaften wie Kirchen auf der einen Seite und dem Staat auf der anderen Seite (siehe auch Punkt 1.4). Die Erstellung der Inhalte und die Durchführung des Religionsunterrichts obliegt der jeweiligen Religionsgesellschaft bzw. Kirche, den schulorganisatorischen Rahmen für den Religionsunterricht stellt die jeweilige Schulleitung, die von der staatlichen Schulverwaltung beaufsichtigt wird.¹⁶⁷

162 Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

163 Vgl. Pfeifer 2013, S. 28f. und Schröder 2012, S. 547f.

164 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 6ff.

165 Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

166 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 6.

167 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 7.

Das Wochenstundenausmaß für den laut Lehrplan festgelegten Religionsunterricht darf weder schulversuchsweise noch schulautonom ohne der Zustimmung der jeweils gesetzlich anerkannten Religionsgesellschaft oder Kirche geändert werden. Weiters ist dem Rundschreiben zu entnehmen, dass der Religionsunterricht grundsätzlich klassenweise zu organisieren ist, allerdings ist es auch möglich, schulstufen-, klassen-, schul- oder auch schulartübergreifende Religionsunterrichtsgruppen zu bilden, damit auch „kleineren“ Religionsgesellschaften oder Kirchen einen Religionsunterricht abhalten können. Voraussetzungen für die Bildung einer Religionsunterrichtsgruppe ist, dass erstens in einer Klasse weniger als die Hälfte der Schüler*innen am Religionsunterricht eines Bekenntnisses teilnehmen und zweitens, dass dies aus schulorganisatorischen Gründen wie auch vom Standpunkt des Religionsunterrichts vertretbar ist. Fachinspektor*innen müssen laut dem Rundschreiben 20/2023 dann tätig werden, wenn eine Religionslehrkraft Inhalte vermittelt, die nicht mit dem jeweiligen Lehrplan konform sind oder den Aufgaben der Schule widersprechen.¹⁶⁸

Für Schüler*innen, die Mitglied einer gesetzlich anerkannten Religionsgesellschaft bzw. Kirche sind, ist der Religionsunterricht des eigenen Bekenntnisses grundsätzlich ein Pflichtgegenstand, wobei die Möglichkeit für Personen besteht, sich ab dem 14. Lebensjahr von diesem abzumelden. Für Schüler*innen von berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, wie auch von allgemeinbildenden höheren Schulen gilt ab der 9. Schulstufe bei einer Nichtteilnahme am Religionsunterricht, Ethik als Pflichtgegenstand (siehe auch Punkt 1.2). Schüler*innen, die einer staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaft angehören oder ohne Bekenntnis sind, können auch freiwillig am Religionsunterricht einer gesetzlich anerkannten Religionsgesellschaft bzw. Kirche als Freigegegenstand teilnehmen.¹⁶⁹

Zusammenfassung/Fazit

Für Schüler*innen gesetzlich anerkannter Religionsgemeinschaften ist es unzulässig einen Religionsunterricht einer anderen Religionsgemeinschaft zu besuchen. Grundsätzlich ist der Religionsunterricht des eigenen Bekenntnisses ein Pflichtgegenstand, wobei ab dem 14. Lebensjahr die Möglichkeit besteht, sich von diesem abzumelden. An berufsbildenden mittleren und höheren Schulen wie auch an allgemeinbildenden höheren Schulen ist bei einer Abmeldung vom Religionsunterricht Ethik als Pflichtgegenstand vorgesehen.¹⁷⁰

168 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 9.

169 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 9f.

170 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 6ff.

2.2.2 Lehrpläne für den konfessionellen Religionsunterricht

Im Gegensatz zum Unterrichtsfach Ethik existieren für einen konfessionellen Religionsunterricht Lehrpläne, welche die Unter- und Oberstufe umfassen. Auf die Lehrpläne für die Volksschulen wird in dieser Arbeit verzichtet, da sich die Untersuchung auf die Sekundarstufe I (unter Miteinbeziehung der Sekundarstufe II, da nur für diese ein Lehrplan für den Ethikunterricht existiert) bezieht. Als Quelle dient das Bundesgesetzblatt Nr. 88/1985 mit der gültigen Fassung vom 11.8.2023.¹⁷¹ Im Folgenden werden die Lehrpläne (im Besonderen deren Inhalte) der unterschiedlichen gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften auszugsweise betrachtet, die Reihung wird aufgrund des Hauptdokuments im RIS (*Rechtsinformationssystem des Bundes*) vorgenommen und die Inhalte sind keinesfalls als vollständig anzusehen. Darüber hinaus wurden manche Gesetzestexte bereits länger nicht aktualisiert, was sich an der Bundesgesetzblattnummer ablesen lässt – diese haben möglicherweise wenig Aussagekraft über das aktuelle Unterrichtsgeschehen.

Dem Lehrplan für Katholischen Religionsunterricht ist zu entnehmen, dass sich **alle Religionsgemeinschaften und Kirchen**, die in Österreich einen Religionsunterricht anbieten, auf folgende Kompetenzdimensionen wie -bereiche geeinigt haben:

1. Wahrnehmen und Beschreiben von religiös bedeutsamen Phänomenen
2. Verstehen und Deuten religiös bedeutsamer Glaubenszeugnissen und sowie der Sprache
3. Handeln und Gestalten in ethischen und religiösen Fragen
4. Beurteilen und Kommunizieren von Überzeugungen im Dialog und mit religiöser Argumentation
5. Entscheiden und Teilhaben an gesellschaftlicher wie religiöser Praxis¹⁷²

Der **katholische Religionsunterricht** ist als Pflichtgegenstand oder als Wahlpflichtgegenstand vorgesehen.¹⁷³ Aus dem Lehrplan für katholischen Religionsunterricht der Unterstufe allgemeinbildender höherer Schulen sowie Mittelschulen der 1. bis 4. Klasse (Bundesgesetzblattes II Nr. 47/2023) geht unter anderem hervor, dass im Religionsunterricht ein religiöser Weltzugang

171 Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

172 Vgl. Katholischer Religionsunterricht Oberstufe 2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

173 Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

erschlossen werden soll, der Orientierung zu den Fragen des Lebens bietet. Ebenso setzen sich die Schüler*innen mit kirchlichen Traditionen und der Bibel auseinander. Im Lehrplan ist auch eine Sensibilisierung für religiös deutbare Begebenheiten vorgesehen, ebenso sollen Räume für religiöse Erfahrungen vorhanden sein. Außerdem soll die katholische Tradition gezeigt, wie auch die Begegnung mit einer weltanschaulichen und religiösen Pluralität ermöglicht werden.¹⁷⁴

Zu den didaktischen Grundsätzen der 1. bis 4. Klassen zählen im Lehrplan, dass im Zentrum des Unterrichts die Schüler*innen, ihr Glaube und ihr Leben stehen.¹⁷⁵ In der Präambel des Lehrplans für die Oberstufe (Bundesgesetzblatt II Nr. 75/2016) wird davon ausgegangen, dass der Mensch auf Transzendenz ausgerichtet ist und, dass unterschiedliche Dimensionen kirchlicher Sozialisation, wie religiöser Erfahrungen der Schüler*innen existieren. Als Ziele des Religionsunterrichts werden folgende genannt: Auseinandersetzung mit der Suche und Frage nach Gott, Kennenlernen von Wirklichkeitszugängen unterschiedlicher Weltanschauungen und Religionen, Aufzeigen von Heils- und Unheilserfahrungen ebenso von Wegen der Lebensgestaltung, Reflektieren von Zwängen und Freiheit, Auseinandersetzen mit der Kirchengeschichte und religiösen Ausdrucksformen sowie mit verschiedenen Kulturen und Wissenschaften, ebenso wie mit der christlichen Schöpfungstheologie.¹⁷⁶

Konkrete Inhalte laut Lehrplan der Oberstufe sind beispielsweise Glück, Leid, Kirchen-, Kultur- und Kunstgeschichte, die Vielfalt biblischer Gottesbilder, Götzen, Feste, Einzigartigkeit und Würde des Menschen aus Sicht der Gottebenbildlichkeit, Umgang mit Geschlechtlichkeit und Leiblichkeit, christlicher Schöpfungsglaube, Quellen der Bibel, katholische Soziallehre, Credo der Kirche, Welt- und Lebensdeutungen, psychologische, soziologische und philosophische Menschenbilder mit Beziehung zu dem christlichen Menschenbild, Wahrheitsanspruch von Religionen und vieles mehr.¹⁷⁷

Evangelischer Religionsunterricht ist als Pflichtgegenstand, Wahlpflichtgegenstand und als Freigegegenstand möglich¹⁷⁸, wobei die aktuellen Lehrpläne der Ober- und Unterstufe im Bundesgesetzblatt II Nr. 395/2019 enthalten sind.¹⁷⁹ Im Lehrplan der Unterstufen wird unter

174 Vgl. Katholischer Religionsunterricht Unterstufe, <https://www.ris.bka.gv.at>

175 Vgl. ebenda.

176 Vgl. Katholischer Religionsunterricht Oberstufe, <https://www.ris.bka.gv.at>

177 Vgl. ebenda.

178 Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

179 Vgl. Evangelischer Religionsunterricht Hauptdokument 2019, <https://www.ris.bka.gv.at>

anderem die Bildungs- und Lehraufgabe angegeben, dass der evangelische Religionsunterricht einen grundlegenden Anteil zur religiös-ethisch-philosophischen Bildung leisten soll. Dies beinhaltet einerseits den Bildungs- und Verkündigungsauftrag der Kirche, andererseits auch den Bildungs- und Erziehungsauftrag der öffentlichen Schule. Heranwachsende sollen dabei unterstützt werden, mit Hilfe ihres Glaubens die Wirklichkeit zu deuten, eine religiöse Gestaltungs- und Sprachfähigkeit zu erlangen und ihr Leben zu gestalten. Die Rückbesinnung auf die eigenen kulturellen und religiösen Wurzeln soll gefördert werden, ebenso die Schaffung von Räumen für interkulturelles und interreligiöses Lernen.¹⁸⁰

Im evangelischen Religionsunterricht der Unterstufen werden eine Vielzahl von Inhalten im Lehrplan aufgezählt, unter anderem Kinderrechte, Feste feiern und Alltag leben, christliche Lebensgestaltung, Gotteserfahrungen, Menschenbilder, die Bibel, Streitgespräche und Wundergeschichten von Jesus, das Glaubensbekenntnis, Staat und Kirche, Mission, Diakonie, die Reformation, evangelisches Bibelverständnis, evangelische Identität, Grundzüge des Judentums, des Islams, des Hinduismus und des Buddhismus, Persönlichkeitsentwicklung, Berufsorientierung, christliche Lebensgestaltung, Gerechtigkeit, Gottesvorstellungen, Sündenfall, Schuld und Vergebung, neue Weltdeutungen, Kreuzzüge, sowie religiöser Fundamentalismus.¹⁸¹ Lehrinhalte der Oberstufe sind beispielsweise die Reformation, der Islam, Leben und Botschaft Jesu, Arbeit der Diakonie, die Bewahrung der Schöpfung, Kirche im Nationalsozialismus, Gewalt, Judentum, Ökumene, das Alte Testament, Protestantismus in Österreich, Religionen in der Gegenwartskultur, Bioethik, Hinduismus und Buddhismus, Leid, Tod, Sterben, Schuld und Vergebung, die Bibel, ethische Urteilsfindung, Religionskritik, Agnostizismus, Atheismus, Menschenrechte oder Naturwissenschaft und Glaube.¹⁸²

Im Lehrplan für den **alkatholischen Religionsunterricht** (Bundesgesetzblatt 88/1985) der Unterstufe werden verkürzt folgende Bildungs- und Lehraufgaben, wie auch der Lehrstoff angeführt: Einführung in die Bibelkunde, Entstehung der wesentlichsten Schriften des Alten Testamentes, neutestamentliche Zeitgeschichte, das Leben und Wirken Jesus Christus, Geschichte der Urgemeinden in Antiochia und Jerusalem, Paulus, Fragen des Heidenchristen- und Judentums, die Kirchengeschichte bis 313, östliches und westliches Christentum, Papsttum, Reformversuche, Entstehung der alkatholischen Bewegung und die gegenwärtige Situation der alkatholischen

180 Vgl. Evangelischer Religionsunterricht Unterstufe 2019, <https://www.ris.bka.gv.at>

181 Vgl. ebenda.

182 Vgl. Evangelischer Religionsunterricht Oberstufe 2019, <https://www.ris.bka.gv.at>

Kirche ebenso das Verhältnis zur anglikanischen Kirchengemeinschaft wie auch zu den Ostkirchen und die Stellung in der Ökumene.¹⁸³

Zur Bildungs- und Lehraufgabe, wie dem Lehrstoff der Oberstufe zählen Überblickswissen zur religionsgeschichtlichen Situation der Zeitenwende, Leben und Wirken Jesus Christus, Entwicklung des Christentums und des Gemeindelebens, der Apostel Paulus, Zeit der Verfolgung, Mailänder Edikt, Konzil von Nicäa, Kirchenversammlung von Konstanz, Kirchenspaltung im 11. Jahrhundert, Kirche von England, Reformatoren, Gegenreformation, Entstehung altkatholischer Bistümer, Utrechter Union, altkatholische Kirche in Österreich, Beziehungen zu Kirchen der Ökumene, Lektüre und Besprechung ausgewählter Kapitel aus der Bibel, Gott und seine Offenbarung, die Erlösung, die Heilmittel der Kirche, Liebe als Grundlage christlicher Werte ebenso wie die Bergpredigt.¹⁸⁴

Um die Lehrziele des **israelitischen Religionsunterrichts** (Bundesgesetzblatt. Nr. 88/1985) zu erreichen, soll laut dem Lehrplan in der Unterstufe biblische und nachbiblische Geschichte unterrichtet werden. Es erfolgt eine Einführung in die jüdische Literatur der Gegenwart und der Vorzeit, ebenso werden die Sitten- und Religionslehre in der Darstellung von G. Wolf vermittelt. Der Unterricht im Hebräischen verhilft laut Lehrplan zu einem besseren Verständnis des Gebetsbuches und der Bibel. Ebenso befähigt er zur Teilnahme an öffentlichen Gemeindegottesdiensten und fungiert auch als Voraussetzung zum Erlernen der hebräischen Umgangssprache. Die Jugend soll in systematischer Form als auch im Anschluss an den Unterricht im Hebräischen und in der Geschichte in der Religionslehre unterrichtet werden. Die Grundgedanken des Gottesbegriffes, des Judentums, die Lehren von sittlichen Bestimmungen und Pflichten des Menschen und das Vertrautmachen mit dem Werden des Staates Israel sind im Lehrplan angeführt.¹⁸⁵

Die Lehrstoffverteilung erfolgt grundsätzlich klassenweise, wobei aufgrund mangelnder Schüler*innenzahl auch eine Zusammenlegung möglich ist. Die Inhalte beziehen sich unter anderem grob zusammengefasst auf das Lehrbuch der Biblischen Geschichte, die Geographie des Landes Israel, Bibellektüre, Bibel im Urtext, Hebräisch, Glaubens- und Pflichtlehre im Judentum,

183 Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

184 Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

185 Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

Sprechübungen, die Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der Juden in Österreich, sowie der heutige Staat Israel.¹⁸⁶ Bernd Schröder beschäftigt sich im Buch ‚Religionspädagogik‘ (2021) mit der jüdischen Religionserziehung und beschreibt das Judentum als Teil der modernen Gesellschaft wie auch als vielfältig. Er führt weiter aus, dass die jüdische Erziehung den Herausforderungen der modernen Gesellschaft, der inneren Vielfalt und ihrer weltanschaulich-religiösen Pluralität gerecht werden will, ebenso tritt sie unter Beachtung der Identität als Juden bzw. Jüdinnen für einen konstruktiven Umgang mit anderen Religionen, der nicht-jüdischen Umwelt wie auch anderen Strömungen ein.¹⁸⁷

Die konfessionelle Prägung des **islamischen Religionsunterrichts** soll laut Lehrplan (Bundesgesetzblattes II Nr. 234/2011) Schüler*innen dazu befähigen, einen eigenen Standpunkt zu besitzen, aber auch Respekt und Akzeptanz für andere Weltanschauungen oder Religionszugehörigkeiten zu haben. Ein weiteres Bildungsziel stellt laut Lehrplan die Auseinandersetzung mit der Zugehörigkeit zum islamischen Glauben in Österreich sowie mit der eigenen Herkunft dar. Der Unterricht soll laut Lehrplan identitätsstiftend wirken und eine unvoreingenommene, verantwortungsbewusste, selbstbestimmte und von Toleranz geprägte Lebensführung ermöglichen. Auch die Verbindung des Unterrichts zur Förderung der staatsbürgerlichen Erziehung, die zur Herausbildung einer Identität, die den Islam als individuelles Glaubensbekenntnis und Österreich als Heimat betrachtet, wird im Lehrplan als wichtiges Ziel betont. Unterschiedliche Herkunftsländer werden dabei positiv wahrgenommen. Der Unterricht soll von der konkreten Lebenswelt der Schüler*innen ausgehen und sich an den Quellen des Islam orientieren. Ein konstruktives, sinn- und verantwortungsvolles Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Glaubensbekenntnissen sowie Identitäten soll ebenfalls durch die Hinwendung zu Österreich gestärkt werden. Als allgemeine Bildungs- und Lehraufgabe wird das Stellen der Sinnfrage und der persönliche Weg zu Gott angegeben. Schüler*innen sollen laut Lehrplan ihren Mitmenschen und der Schöpfung verantwortungsvoll begegnen und für Gleichheit, Respekt, Weiterentwicklung, Gerechtigkeit und Frieden einstehen.¹⁸⁸

Innerhalb der Jahrgangsstufe sind jeweils sieben Themenkreise zu unterrichten: ‚Islam leben und verstehen‘ stellt den ersten Themenkreis dar und beinhaltet islamisch-theologische Aspekte wie die Fünf Säulen des Islam, Grundlagen des Glaubens und auch spirituelle Dimensionen. Dieser

186 Vgl Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

187 Vgl. Schröder 2021, S. 568f.

188 Vgl. Islamischer Religionsunterricht Anlage 1 2011, <https://www.ris.bka.gv.at>

Themenkreis wird durch den zweiten, ‚Quellen des Islam‘, ergänzt. Im dritten Themenkreis ‚Miteinander leben‘ werden ethisch-moralische Wertvorstellungen des Islam sowie deren Umsetzung in verschiedenen Bereichen behandelt. Werte sollen hierbei erarbeitet werden, die im eigenen Leben umgesetzt werden können sowie beim gesellschaftlichen Umgang helfen sollen. Auch der Dialog mit Menschen, die andere Überzeugungen haben, soll thematisiert werden. Laut Lehrplan soll in einem weiteren Themenkreis auf das Schöpfungsziel des Menschen, Statthalter Gottes auf Erden zu sein, eingegangen werden. Hierbei sollen Fragestellungen rund um Tier- und Umweltschutz, Umgang mit Natur, Bodenschätzen usw. besprochen werden. Der fünfte Themenkreis umfasst Einblicke in die islamische Kulturgeschichte, und zwar hinsichtlich Kultur, Kunst und Wissenschaft. Der sechste Themenkreis betrifft die islamische Geschichte, welche möglichst anhand von Anekdoten und Geschichten vermittelt werden soll. Zuletzt ist noch außerhalb des Themenkanons Platz für aktuelle und wichtige Fragestellungen, die den Islam in Österreich anbelangen.¹⁸⁹

Als allgemeines Bildungsziel des **Religionsunterrichts der Neuapostolischen Kirche** (Bundesgesetzblattes II Nr. 108/2016) wird im Lehrplan definiert, dass Schüler*innen mit Unterstützung der gesamten Familie, wie auch der Kirchengemeinde dazu befähigt werden sollen, als neuapostolische Christinnen und Christen nach dem Gebot Jesu zu leben. Folgende Schwerpunkte sollen hierfür laut Lehrplan im Unterricht gesetzt werden: Den Schüler*innen soll der Lehre der Neuapostolischen Kirche folgend ein Glaubensfundament vermittelt werden, es soll Vertrauen in Gott samt seinem Wirken geschaffen werden, die Freude an der Glaubensgemeinschaft soll geweckt werden, ebenso sollen Schüler*innen motiviert werden, kirchliche und gesellschaftliche Aufgaben zu erfüllen, schließlich sollen sie dazu angespornt werden, authentische Christ*innen zu werden.¹⁹⁰ Folgende fünf Bildungs- und Lehraufgaben müssen laut Lehrplan im Neuapostolischen Religionsunterricht gewährleistet werden: die Vermittlung des christlich-sittlichen Ideals, die Lehre der Neuapostolischen Kirche, die Seelsorge, Unterstützung bei der Urteilsbildung hinsichtlich anderer weltanschaulicher und religiöser Konzepte und, dass der Religionsunterricht Aufgabe der Kirchengemeinde ist.¹⁹¹

Der gültige Lehrplan für den **Religionsunterricht der Kirche Jesu Christi der Heiligen der letzten Tage** befindet sich im Bundesgesetzblatt Nr. 239/1988 und betrifft mittlere und höhere

189 Vgl. Islamischer Religionsunterricht Anlage 1 2011, <https://www.ris.bka.gv.at>

190 Vgl. Religionsunterricht der Neuapostolischen Kirche 2016, <https://www.ris.bka.gv.at>

191 Vgl. ebenda.

Schulen, wie Pflichtschulen. Gleich zu Beginn wird die geringe Anzahl der Schüler*innen thematisiert, weswegen der Religionsunterricht als Gruppenunterricht nach Alter durchgeführt wird. Schüler*innen sollen laut Lehrplan unter der Einbeziehung ihrer eigenen Befähigung und ihrer religiösen Vorbildung zu aktiven Christ*innen herangebildet werden. Die allgemeinen Unterrichts- und Bildungsziele werden folgendermaßen gegliedert: das Lehren der Grundsätze des Evangeliums Jesu Christi, die Vermittlung des Glaubens an den Herrn Jesus Christus, die Anwendung der Grundsätze des Evangeliums im Alltag und das Einbringen der Fähigkeiten der Schüler*innen in den Dienst des Gemeinwesens, der Familie und der Kirche.¹⁹²

In der Anlage 1 des Bundesgesetzblattes 201/2004 befindet sich der Lehrplan für **armenisch-apostolischen Religionsunterricht**. Als allgemeines Lehr- und Bildungsziel wird die christliche Erziehung gemäß der Tradition der armenisch-apostolischen Kirche genannt, welche laut Lehrplan offiziell seit 1.700 Jahren besteht. Schüler*innen sollen zum einen im Religionsunterricht christliche Prinzipien und Grundsätze kennen lernen, zum anderen diese auch nützen, sowie auf deren Grundlage handeln, wirken und leben. Zudem sollen laut Lehrplan national-kulturelle Traditionen und Sitten weitergegeben werden. Zu den allgemeinen didaktischen Grundsätzen gehört, dass Schüler*innen nicht nur die christliche Weltanschauung und Ethik sowie das Evangelium kennen, sondern ebenso lieben lernen.¹⁹³

Der Lehrplan für den **syrisch-orthodoxen Religionsunterricht** befindet sich in Anlage 2 des Bundesgesetzblattes 201/2004. Als allgemeines Lehr- und Bildungsziel wird formuliert, die syrisch-christliche Jugend sittlich und religiös zu erziehen. Ebenso soll sie in christliche Glaubensgrundsätze, in die religiös-kulturellen Traditionen, sowie in die Gemeinschaft der syrisch-orthodoxen Kirche eingeführt werden. Wesentlich ist, im Religionsunterricht die Religion, Kultur und Geschichte anhand der Lehre der Kirchenväter und Propheten zu vermitteln. Die Jugend soll zudem laut Lehrplan ethisch-religiös erzogen werden, um ein erfülltes Leben in Staat, Gemeinde und Familie führen zu können. Der Lehrstoff ist im Lehrplan auf die verschiedenen Schulstufen verteilt und enthält jeweils didaktische Grundsätze. Er beinhaltet beispielsweise Bibelstellen, Zitate der Kirchenväter, westsyrische Schriftzeichen, Hymnen, die Geschichte der Syrischen Kirche von Antiochien, die Geschichte des christlichen Glaubens, Gebote, Sakramente, syrische Traditionen, syrisch-orthodoxe Kirchengesetze, Familienstrukturen, kulturelle und religiöse Traditionen.¹⁹⁴

192 Vgl. Religionsunterricht der Kirche Jesu Christi der Heiligen der letzten Tage 1988, <https://ris.bka.gv.at>

193 Vgl. Armenisch-apostolischen Religionsunterricht 2004, <https://www.ris.bka.gv.at>

194 Vgl. Syrisch-orthodoxer Religionsunterricht 2004, <https://www.ris.bka.gv.at>

In der Anlage 3 des Bundesgesetzblattes 201/2004 findet ist der Lehrplan für **koptisch-orthodoxen Religionsunterricht** zu finden und gilt für Pflichtschulen, wie für mittlere und höhere Schulen. Als allgemeines Bildungs- und Lehrziel ist formuliert, dass die koptisch-christliche Jugend sittlich und religiös zu erziehen ist. Ebenso soll sie in christliche Glaubensgrundsätze, in die koptisch-orthodoxe Kirchengemeinschaft und in religiöse Traditionen eingeführt werden. Vor allem sollen aber laut Lehrplan die christliche Religion, Geschichte und Kultur auf Basis der Lehre der Kirchenväter und Propheten vermittelt werden. Zudem spielt auch die ethisch-religiöse Erziehung im Unterricht eine Rolle, da diese laut Lehrplan zu einem erfüllten Leben in Staat, Gemeinde und Familie führen kann. Lehrinhalte und didaktische Grundsätze betreffen unter anderem Bibelstellen und Zitate von Kirchenvätern, um laut Lehrplan an den lebendigen Glauben heranzuführen, das Lesen aus der koptischen „Agpeya“, Gebetstexte in koptischer Sprache, die Kopten als Nachfolger der Pharaonen, Übungen der Nächstenliebe, Freundschaft, Liebe zu den Eltern, Respekt gegenüber beeinträchtigten Personen, Feste, Gottes Heilspläne, die zehn Gebote, St. Markus als Begründer der koptischen Kirche, die sieben Sakramente, Abraham und seine Gastfreundschaft, Familienordnung, Fragen rund um die Ehe und Geburt, berühmte Kirchenväter in östlicher und westlicher Kirche, die großen Weltreligionen, Konfrontation der koptischen Christen hinsichtlich des sozialen wie religiösen Lebens der westlichen Kultur wie auch mit politischen Ideologien, Sitten und Morallehre, Liebe, Hoffnung, Glaube, Armut, Keuschheit, Gehorsam, Wissenschaft und Glauben, Kirche in Bezug auf Staat und Gesellschaft, Ökumene, Leben, Tod und Auferstehung.¹⁹⁵

Als Bildungsziel bzw. Lehr- und Bildungsaufgaben werden im Lehrplan des **griechisch-orientalischen (orthodoxen) Religionsunterrichts** (Bundesgesetzblatt 243/2010) die Vermittlung von Grundkenntnissen zur Grundlage des christlichen Glaubens und Lebens, die biblische Heilsgeschichte, die Lehre der Apostel und der Kirchenväter, die Sensibilisierung hinsichtlich der existentiellen Bedeutung eines orthodoxen Glaubens, die christliche Bildung und Erziehung der Schüler*innen, die Stärkung der religiösen Identität, die Ermunterung zur religiösen Praxis und die Pflege der christlichen Kultur genannt. Ebenso soll der orthodoxe Religionsunterricht durch die Bestärkung der Schüler*innen in ihrer Konfession dazu beitragen, Halt und Zuversicht in dieser zu finden, um anderen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen angstfrei, tolerant und mit Respekt zu begegnen. Der orthodoxe Religionsunterricht soll grundsätzlich von den theologischen Grundeinstellungen der Welt, dem Menschen und Gott gegenüber geprägt sein.¹⁹⁶ Inhaltlich richtet

195 Vgl. Koptisch-orthodoxer Religionsunterricht 2004, <https://www.ris.bka.gv.at>

196 Vgl. Griechisch-orientalischen Religionsunterricht, Anlage 2010, <https://www.ris.bka.gv.at>

sich der orthodoxe Religionsunterricht an der christlichen Berufung zur Heiligkeit aus. In jeder Schulstufe gibt es laut Lehrplan jeweils drei Themenbereiche: Die Berufung zur Heiligkeit stellt das Hauptmotiv des Religionsunterrichts dar und wird etwa anhand der Dreieinigkeit Gottes oder der Heiligen der Kirchengeschichte unterrichtet. Der zweite Themenbereich gilt dem liturgischen Leben der Kirche, wobei auch religiöse Übungen im Unterricht vorgesehen sind. Der dritte Themenbereich umfasst die orthodoxe Spiritualität einschließlich der moralischen Erziehung wie auch der Gestaltung der Welt und des Lebens auf dem Fundament des christlichen Glaubens.¹⁹⁷

Im Bundesgesetzblatt 241/2008 wurde der Lehrplan für den **buddhistischen Religionsunterricht** an Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen erlassen, welcher sich in Anhang 1 des Bundesgesetzblattes befindet. Als allgemeines Bildungsziel des buddhistischen Religionsunterrichts wird unter anderem eine positive Veränderung des Menschen genannt, die zu mehr Toleranz, universeller Verantwortung und Frieden beitragen soll. Der Weg zu innerem Glück und Freiheit des Geistes wird durch Buddha-Dharma erlangt: ethisches Verhalten entwickeln, meditieren und Weisheit erlangen. Laut Lehrplan sind die Paradigmen des Buddhismus zu befolgen. Genannt werden Bekenntnisse wie Buddha als den unübertroffenen Lehrer anzuerkennen, die Lehre Buddhas als zeitlos und klar zu sehen oder sich ernsthaft um die Verwirklichung seiner Lehre zu bemühen. Aufgrund der geringen Schüler*innenzahl wird der buddhistische Religionsunterricht in der Grund- wie auch in der Oberstufe meistens schul- bzw. schulstufenübergreifend geführt. Da ein beträchtlicher Teil der Unterrichtenden in Österreich keine ausgebildeten Lehrkräfte sind, wird im Lehrplan auch auf dessen für eine Lehrperson unterstützenden Aspekt hingewiesen.¹⁹⁸

Lehrinhalte sind zum Beispiel der Wirkungsraum von Buddha, Vertiefung der Kernaussagen des Buddhas, altersgemäße Meditation, Aussagen von buddhistischen Meistern, Kennenlernen buddhistischer Gemeinschaften, Konfliktlösung, Buddha, Weltreligionen im Vergleich zum Buddhismus, non-theistische und theistische Vorstellungen der Religionen, Lebensthemen wie Freundschaft, Gesellschaft, Beziehung, Liebe, Drogen, Alkohol, Sexualität, Toleranz, Ethik und Friedensarbeit, aktuelle und persönliche Probleme unserer Zeit, Sinn und Zweck der regelmäßigen Praxis und die Einsicht, dass jede Tradition gleichwertig zu anderen ist. Im Buddhistischen Religionsunterricht ist es dem Lehrplan zufolge sinnvoller, keine Trennung bzw. Begrenzung von einzelnen Themen auf die verschiedenen Schulstufen vorzunehmen, da es sich beim Buddhismus um eine Erfahrungsreligion handelt. Das Verständnis der buddhistischen Inhalte entwickelt sich mit

197 Vgl. Griechisch-orientalischen Religionsunterricht, Anlage 2010, <https://www.ris.bka.gv.at>

198 Vgl. Buddhistischer Religionsunterricht, Anhang 1 2008, <https://www.ris.bka.gv.at>

den Lebenserfahrungen, so kann etwa Liebeskummer das Verständnis von Vergänglichkeit und Leiden vertiefen und erweitern, wie auch das Mitgefühl stärken. Als Zeitgeber für den Religionsunterricht dient daher der Entwicklungs- und Erfahrungsstand der Schüler*innen, ebenso aber welt- und tagespolitische Ereignisse. Es sollen eher wenige Themen vertieft, als viele Themen oberflächlich behandelt werden.¹⁹⁹

Im Bundesgesetzblatt II Nr. 194/2014 wurde der Lehrplan für den **freikirchlichen Religionsunterricht** verlautbart. In der Anlage 2 des Bundesgesetzblattes befindet sich der Lehrplan für die Hauptschulen, Neuen Mittelschulen, Volksschulen, Sonderschulen (Schulstufe fünf bis acht) und die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. In der Anlage 3 ist der Lehrplan für Polytechnische Schulen, berufsbildende mittlere und höhere Schulen, die Oberstufe allgemeinbildender höheren Schulen, Sonderschulen (Berufsvorbereitungsjahr) und die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik wie Sozialpädagogik zu finden.²⁰⁰ Aus dem Lehrplan für den freikirchlichen Religionsunterricht der Anlage 2 des Bundesgesetzblattes geht das Anliegen hervor, dass die am Unterricht Teilnehmenden den christlichen Glauben kennen lernen und durch den gesellschaftsverändernden Anspruch Jesu etwa die Politik, die Wirtschaft oder die Gesellschaft in Frage stellen, sowie neue Ansätze für Lösungen suchen. Im Religionsunterricht sollen Begebenheiten besprochen werden, die Schüler*innen unmittelbar betreffen. Der freikirchliche Religionsunterricht sieht laut Lehrplan den Glauben als lebendig und lebensverändernd an. Folgende Themen werden schwerpunktartig in den Schulstufen behandelt: Gemeinschaftsbildung, Identitätsentwicklung, Schöpfungsverantwortung, Spiritualität, Bibelkunde, Religionssoziologie, Ethik, Religionsphilosophie, Freikirchenkunde und Kirchengeschichte.²⁰¹

Bei den konkreten Lehrinhalten der Unterstufe spielen die Begriffe Identität, Gemeinschaft, Schöpfung und Glaube eine zentrale Rolle. Ebenso sollen die Schüler*innen der 5. bis 8. Schulstufe im freikirchlichen Religionsunterricht laut Lehrplan Kompetenzen in der Entwicklung des Selbstwertgefühles und der Persönlichkeit, in der Ethik des Einzelnen (z. B. Vergebung), in Lebensfragen, zu Sexualität und Liebe, in der Ethik in Gemeinschaft (z. B. durch Konfliktgeschichten aus der Bibel), in der christlichen Identität, in der Bewahrung der Schöpfung, in der Ethik für das Leben (aufgrund christlicher Grundwerte), hinsichtlich des Wissens über die Bibel und des Lebens mit ihr, in der Spiritualität (etwa Gebetsriten), und hinsichtlich anderer

199 Vgl. Buddhistischer Religionsunterricht, Anhang 1 2008, <https://www.ris.bka.gv.at>

200 Vgl. Freikirchlicher Religionsunterricht, Hauptdokument 2014, <https://www.ris.bka.gv.at>

201 Vgl. Freikirchlicher Religionsunterricht, Anlage 2 2014, <https://www.ris.bka.gv.at>

Religionen erwerben.²⁰² In Anlage 3 des Bundesgesetzblattes befinden sich, wie eingangs erwähnt, die Lehrinhalte von der 9. bis zur 13. Schulstufe. Auch hier sollen laut Lehrplan Kompetenzen erlangt werden: Bibelkompetenz, personale Kompetenz (zum Beispiel Dankbarkeit oder Zuversicht), Glaubenskompetenz, Gewissenskompetenz (Willensfreiheit, Menschenrechte), soziale Kompetenz (Respekt, Nächstenliebe und Wertschätzung), gesellschaftspolitische Kompetenz (z. B. positive Lebenseinstellung) und eine Gemeinwohlkompetenz (etwa Diakonie und Mission).²⁰³

Im Bundesgesetzblatt II Nr. 14/2014 finden sich die Lehrpläne zum **alevitischen Religionsunterricht**. Die Lehrpläne betreffen die Volksschule und die Sekundarstufe 1.²⁰⁴ Als Anliegen und Inhalt des Religionsunterrichts wird im Lehrplan angeführt, dass die Schüler*innen, ihr Glaube und ihr Leben im Zentrum stehen sollen, woraus sich inhaltlich der alevitische Glaube und wie dieser gelebt wird, ergibt. Im Mittelpunkt des alevitischen Glaubens stehen Gott, der Heilige Ali und der Prophet Mohammed. Zudem sollen Schüler*innen dazu ermutigt werden, eine persönliche Glaubensentscheidung zu fällen. Zum Vertrautmachen mit der alevitischen Religion soll der Religionsunterricht auch einen Betrag dazu leisten, dass sich Schüler*innen ausführlich mit anderen Religionen, Weltanschauungen, Trends und Kulturen in einer pluralistischen Welt auseinandersetzen. Sie sollen diesen mit Toleranz bzw. gegebenenfalls auch mit konstruktiver Kritik begegnen können.²⁰⁵

Die Schulstufen gliedern sich in jeweils in folgende Anforderungsbereiche: den persönlichen Glauben wie auch das eigene Welt- und Selbstverständnis wahrnehmen und ausdrücken (Kompetenz 1), Widerfahrnisse des Lebens sehen und angesichts alevitischer Hoffnung deuten (Kompetenz 2), alevitische Gebete, Glaubensinhalte und Quellentexte kennen und deuten (Kompetenz 3), die Leitmotive der eigenen Religion und die Bedeutung von Gott-Mohammed-Ali entdecken und verstehen (Kompetenz 4), ethische Probleme darstellen sowie alevitisch begründete Handlungsvorschläge entwickeln (Kompetenz 5), Cem-Häuser kennen lernen und wichtige alevitische Feste mitgestalten wie auch beschreiben (Kompetenz 6), die Bedeutung religiös begründeter Werte in Konfliktsituationen abschätzen können (Kompetenz 7), religiöse Motive der Gegenwart und der Geschichte in Kunst, Kultur und Medien kennen, deuten sowie gestalten (Kompetenz 8), andere Überzeugungen beschreiben, ebenso eine wertschätzende Gesprächskultur

202 Vgl. Freikirchlicher Religionsunterricht, Anlage 2 2014, <https://www.ris.bka.gv.at>

203 Vgl. Freikirchlicher Religionsunterricht, Anlage 3 2014, <https://www.ris.bka.gv.at>

204 Vgl. Alevitischen Religionsunterricht 2014, <https://www.ris.bka.gv.at>

205 Vgl. Alevitischen Religionsunterricht, Anlage 2 2014, <https://www.ris.bka.gv.at>

erarbeiten (Kompetenz 9) und den Umgang mit der Vielfalt in Europa entdecken (Kompetenz 10).²⁰⁶

Im Beitrag „Die Inhalte des Religionsunterrichts in der Kritik – eine mehrperspektivische Annäherung an eine religionspädagogische Grundfrage“, erschienen 2020 in der Zeitschrift Theo-Web, betrachten Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten die religionspädagogische Theoriebildung, die empirische Forschung, die medialen Diskurse sowie die Lehrplan- und Schulbuchkritik.²⁰⁷ Das religionspädagogische Grundsatzproblem spiegelt sich laut den Autorinnen darin wider, wie Subjektorientierung und theologische Fachlichkeit in Einklang gebracht werden können. Welche Faktoren die Auswahl und Strukturierung von Inhalten und Themen beeinflussen und welche Rolle kirchliche wie staatliche Genehmigungsverfahren spielen, ist in diesem Zusammenhang laut den Autorinnen von großem Interesse. Aktuelle Lehrplanentwürfe in unterschiedlichen Expert*innengruppe oder Fach-Communities zu diskutieren, wäre hier laut Gojny, Schwarz und Witten eine Möglichkeit, um den kritischen Diskurs schon während der Erstellung eines Lehrplanes zu führen.²⁰⁸

Zusammenfassung/Fazit

Alle derzeit in Österreich unter dem Bundesgesetzblatt Nr. 88/1985 angeführten Lehrpläne für konfessionellen Religionsunterricht werden in diesem Kapitel angeführt. Dabei handelt es sich jene für katholischen, evangelischen, altkatholischen, israelitischen, islamischen Religionsunterrichts, jenen des Religionsunterrichts der Neuapostolischen Kirche, jenen des Religionsunterrichts der Kirche Jesu Christi der Heiligen der letzten Tage, um jene des armenisch-apostolischen, des syrisch-orthodoxen, des koptisch-orthodoxen, des griechisch-orientalischen, des buddhistischen, des freikirchlichen und jenem des alevitischen Religionsunterrichts.²⁰⁹ Es zeigt sich, dass einige Lehrpläne sehr umfassend und einige (tendenziell eher ältere Lehrpläne) wiederum recht kurz gehalten sind. M. E. spiegelt sich die religiöse Vielfalt in Österreich auch in Anzahl der Lehrpläne wider. Interessant sind m. E. auch die Ausführungen von Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten, die sich u. a. mit dem Zustandekommen der Lehrpläne befassen.²¹⁰

206 Alevitischen Religionsunterricht, Anlage 2 2014, <https://www.ris.bka.gv.at>

207 Vgl. Gojny, Schwarz, Witten 2020, S. 218.

208 Vgl. Gojny, Schwarz, Witten 2020, S. 231f.

209 Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen 11.8.2023, <https://www.ris.bka.gv.at>

210 Vgl. Gojny, Schwarz, Witten 2020, S. 229ff.

2.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Ethik- und konfessionellem Religionsunterricht

Im Folgenden findet eine Gegenüberstellung des Ethikunterrichts, der unter 2.1 näher beschrieben wurde, und des konfessionellen Religionsunterrichts, der unter 2.2 thematisiert wurde, statt:

Wie Bernd Schröder anführt, widmet sich die Philosophie den Fragen konstitutiver Rationalität, wie auch ihrer Geschichte, Ethik den moralischen Fragen, sowie ihrer kriteriengeleiteter Reflexion und Religion dem Letztgültigen als Deutungs- und Reflexionshorizont der Lebensführung.²¹¹ Eine fachdidaktische, wie auch fachliche Grundfrage des Ethikunterrichts zielt laut Bernd Schröder darauf ab, in welchem Maß und in welcher Form Religion im Ethikunterricht thematisiert wird. Bildungstheoretisch geht seiner Ansicht nach klar hervor, dass auch Schüler*innen ohne Konfession in der Lage sind, Religion kritisch zu würdigen. Religion kann als Gegenstand von (Religions-)Kritik betrachtet werden, im Sinne eines religionskundlichen Charakters thematisiert werden oder im Ethikunterricht als gleichrangige Option der Wert- und Daseinsorientierung gezeigt werden.²¹² Wie auch aus den oben beschriebenen Lehrplänen hervorgeht, sind laut Schröder Religionen und ihre Ethik Teil des Ethikunterrichts, ebenso wie Ethik Teil des Religionsunterrichts ist. Er plädiert in diesem Sinne dafür auch von Seiten des Religionsunterrichts, ethische Konzepte und Fragen als konstitutives Thema zu beachten, dem Ethikunterricht als Gesprächspartner zu begegnen, ebenso mit nicht-religiösen Ethiken und Positionen oder ethischen Streitfragen auf Augenhöhe umzugehen.²¹³

Der Religions- und der Ethikunterricht weisen laut Schröder sehr ähnliche Aufgaben auf – die Förderung der sozialen Kompetenz, die ethische Urteilsbildung sowie die Lebensdeutung und die Hilfe zur Identitätsbildung sind in beiden Unterrichtsgegenständen wesentliche Bereiche.²¹⁴ Ihm zufolge soll der Religionsunterricht seine Orientierung am Glauben verdeutlichen, indem er thematisch christlich-religiöse Wissensbestände und die Bibel in den Vordergrund rückt, um nicht durch den Ethikunterricht ersetzbar zu erscheinen. Dennoch schließt das die gegenseitige Bezugnahme nicht aus. Laut Schröder sollten Kooperation und Bezugnahme auf verschiedenen Ebenen gesucht bzw. gestärkt werden: auf der Ebene der Schule bzw. der Lehrkräfte, jener der

211 Vgl. Schröder 2012, S. 545.

212 Vgl. Schröder 2012, S. 549f.

213 Vgl. Schröder 2012, S. 550.

214 Vgl. Schröder 2012, S. 550.

Forschenden wie Lehrenden an Hochschulen und Universitäten sowie auf der Ebene der Berufsverbände.²¹⁵

In der Denkschrift „Identität und Verständigung“ der Evangelischen Kirche in Deutschland werden ebenfalls Differenzen und Gemeinsamkeiten des Ethik- und Religionsunterrichts betrachtet.²¹⁶

„Religionsunterricht und Ethikunterricht haben jeweils ihr eigenes Profil. Die unverwechselbare Eigenständigkeit jedes Faches ist besonders angesichts der inhaltlichen Überschneidungen zu betonen. Der Religionsunterricht hat es im Rahmen des Christentums ebenso mit Ethik zu tun, wie es der Ethikunterricht im Rahmen der ethischen Thematik mit der christlichen Religion zu tun hat. Längst werden im Religionsunterricht außerdem auch andere Weltreligionen und Weltanschauungen mitbehandelt. Ebenso sollen religionskundliche Fragestellungen, die sich damit definitionsgemäß auf verschiedene Religionen beziehen, zum Aufgabenspektrum des Ethikunterrichts gehören. In dieser Lage miteinander verschränkter Gegenstandsbereiche sind allerdings die maßgeblichen letzten Auslegungshorizonte der oft ähnlichen Gegenstände jeweils anders, zum Teil völlig anders. Unbeschadet der Bedeutung der Grundrechte und Grundwerte der Verfassung, hier wie dort, orientiert sich der Ethikunterricht an den Möglichkeiten und Grenzen der philosophischen Vernunft, während der Religionsunterricht seine unveräußerlichen Grundlagen in den geschichtlichen Überlieferungen und gegenwärtigen Ausdrucksformen des christlichen Glaubens hat. [...] In anderen Worten ist diese Differenz mit der Gotteserfahrung gegeben, nicht schon mit der Frage nach Gott, die auch Philosophen stellen. ...“²¹⁷

Anton Bucher beschäftigt sich in *„Religionsunterricht – Ethikunterricht. Mehr Konvergenzen als Divergenzen“* (2022), unter anderem mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Religions- und Ethikunterricht. Als divergent sieht Bucher etwa die Gesetzeslage: 1949 wurde das Religionsunterrichtsgesetz beschlossen, in welchem festgelegt wird, dass das Fach Religion ein Pflichtgegenstand ist. Das Unterrichtsfach Ethik hingegen wird 2020 aufgrund einer Änderung des Schulorganisationsgesetzes bzw. des Land- und Forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetzes beschlossen und sieht den Ethikunterricht ab der neunten Schulstufe vor.²¹⁸ Unterschiedlich ist laut Bucher ebenso die Nominierung der Lehrer*innen: Religionslehrkräfte werden von der zuständigen kirchlichen bzw. religionsgesellschaftlichen Behörde ermächtigt zu unterrichten, Ethiklehrkräfte dagegen werden von der jeweiligen Bildungsdirektion angestellt.²¹⁹

215 Vgl. Schröder 2012, S. 551.

216 Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland 1994, S. 38f.

217 Zit. Evangelische Kirche in Deutschland 1994, S. 38f.

218 Vgl. Bucher 2022, S. 40.

219 Vgl. Bucher 2022, S. 40.

Laut Anton Bucher liegt eine weitere Divergenz zwischen Religions- und Ethikunterricht in der Orientierung an der kirchlichen Tradition, die Reflexion seitens der Schüler*innen soll aus der Perspektive des Glaubens stattfinden. Auch der Ethikunterricht ist nicht wertfrei, so Bucher, denn er orientiert sich etwa, wie dem österreichischen Lehrplan zu entnehmen ist, an den grundlegenden Freiheits- und Menschenrechten.²²⁰ Spezifische Unterschiede sieht Bucher auch in zahlreichen Inhalten des Religions- und Ethikunterrichts. Für den Religionsunterricht führt er etwa die Sakramente, spirituelle Traditionen und das Zweite Vatikanische Konzil an, Inhalte des Ethikunterrichts können hingegen gesundheitliche Aspekte des Sports, Pressefreiheit oder das Strafrecht sein. Bucher weist allerdings darauf hin, dass eine Vielzahl an Inhalten des Ethik- und Religionsunterrichts gleich ist.²²¹

Hinsichtlich der Gemeinsamkeiten stellt Anton Bucher etwa fest, dass im Ethiklehrplan explizit vom ‚friedlichen Zusammenleben‘ gesprochen wird und sehr ähnlich im Religionsunterricht zum Einsatz für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung aufgerufen wird. Beide Fächer wollen laut Bucher gleichermaßen an die Lebenswelt der Schüler*innen anknüpfen.²²² Eine breite Übereinstimmung findet sich auch in den von beiden Gegenständen angestrebten Kompetenzen wieder: Im Ethik- wie auch im Religionsunterricht sollen die Schüler*innen „wahrnehmen“ und „kommunizieren“ lernen, so Bucher. Weiters erwerben die Schüler*innen in Ethik die Kompetenz des Analysierens und des Reflektierens, ähnlich in Religion die des Verstehens und Deutens. Ebenfalls soll in beiden Fächern der Unterricht mit der Lebenspraxis verknüpft sein.²²³ Auch inhaltlich ortet Bucher zahlreiche Konvergenzen: So wie der Religionsunterricht ethische Themen erörtert, wird auch die Religion im Ethikunterricht aufgegriffen. Im Ethikunterricht werden etwa Religionsgemeinschaften in Österreich thematisiert, um einen hinreichenden Überblick über die Religionen und die Religiosität zu erlangen. Im Religionsunterricht werden umgekehrt Themen wie Glück, soziale Gerechtigkeit oder ökologische Ethik besprochen. Die Würde ist laut Bucher ebenfalls in beiden Fächern von Bedeutung, ebenso wie etwa der Umgang mit dem Geschlecht oder der Leiblichkeit. Bucher fasst zusammen, dass die religiösen Kernelemente im Ethiklehrplan vorhanden sind und umgekehrt die ethischen Kernelemente im Religionsunterricht.²²⁴

220 Vgl. Bucher 2022, S. 41.

221 Vgl. Bucher 2022, S. 42.

222 Vgl. Bucher 2022, S. 42f.

223 Vgl. Bucher 2022, S. 43f.

224 Vgl. Bucher 2022, S. 44f.

Auch das faktische Unterrichtsgeschehen wurde von Bucher beleuchtet, wobei er etwa darstellt, dass in beiden Fächern meist sehr häufig diskutiert wird, Schüler*innen ihre eigene Meinung einbringen können und keine Indoktrinierung erfolgt. Weiters wird neben der Behandlung ähnlicher Themen, im Religions-, wie im Ethikunterricht darauf geachtet, ein Klima der Toleranz und Wertschätzung zu erzeugen.²²⁵ Er weist auch darauf hin, dass sich der faktische Religionsunterricht stark von der Kirche entfernt hat und Religionslehrer*innen von den Schüler*innen nicht unmittelbar mit der Kirche in Verbindung gebracht werden.²²⁶

Zusammenfassung/Fazit

Auch wenn in diesen Ausführungen vordergründig der christliche Religionsunterricht thematisiert wird, gelten diese Annahmen m. E. ebenso für jeden anderen konfessionellen Religionsunterricht. Wie Bernd Schröder verdeutlicht, weisen der Religions- und der Ethikunterricht sehr ähnliche Aufgaben auf.²²⁷ Auch die Evangelische Kirche in Deutschland hat eine ähnliche Auffassung, betont die inhaltlichen Überschneidungen, weist aber auch auf den Unterschied hin, dass sich der Ethikunterricht an der Vernunft orientiert und der Religionsunterricht an den Grundlagen des christlichen Glaubens.²²⁸ Auch die Ausführungen von Anton Bucher zeigen die Divergenzen und Konvergenzen des Religions- und Ethikunterrichts in diesem Sinne sehr deutlich. Neben dem Vergleich der in den Lehrplänen geforderten Kompetenzen und Inhalten, die teilweise recht ähnlich bis ident sind, wird auch das Unterrichtsgeschehen betrachtet, wobei deutlich gezeigt wird, dass die Art und Weise des faktischen Religions- und Ethikunterrichts sehr nahe zusammen liegen.²²⁹

225 Vgl. Bucher 2022, S. 45f.

226 Vgl. Bucher 2022, S. 48.

227 Vgl. Schröder 2012, S. 550.

228 Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland 1994, S. 38f.

229 Vgl. Bucher 2022, S. 40ff.

3. Methodische Vorgehensweise

In diesem Kapitel werden die für diese Arbeit zentralen Begriffe *Einstellung* (3.1.1), *Ländlicher Raum* (3.1.2) und *Mittelschule* (3.1.3) näher betrachtet. Anschließend wird die Methode zur Datenerhebung besprochen. Hierzu werden der Forschungsprozess, sowie die Befragungsform (3.2.1) thematisiert. Danach wird erklärt, worum es sich bei einer Fallstudie handelt (3.2.2) und im letzten Punkt (3.2.3) werden Aspekte zur Erstellung eines Fragebogens aufgegriffen.

3.1 Begriffserläuterungen

Im Folgenden wird versucht, drei Begrifflichkeiten, die für diese Arbeit von Bedeutung sind zu klären. Hierbei handelt es sich um den Begriff der *Einstellung*, wobei sich zeigen wird, dass es dazu einige unterschiedliche Ansätze gibt. Weiters wird der Begriff *Ländlicher Raum* thematisiert und eingegrenzt, wie auch in Bezug zu St. Peter am Wimberg gesetzt, zudem wird die *Mittelschule* näher definiert.

3.1.1 Die Einstellung

In der Sozialpsychologie werden seit gut hundert Jahren Modelle der Funktionen und Konzepte von Einstellungen entworfen. Der Begriff „Einstellung“ findet hier laut Vjenka Garms-Homolová in unterschiedlichen Zusammenhängen Verwendung. Es kann etwa eine schnell veränderbare, besonders kurzzeitige oder „aufhebbare“ Orientierung gemeint sein. Je nach Kontext bzw. Situation und Umgebung kann sich die Meinung oder Einschätzung verändern. Im Unterschied dazu wird von einer stark festgelegten, längerfristigen, grundsätzlichen Orientierung ausgegangen.²³⁰ Hans Dieter Mummendey und Ina Grau beschreiben im Buch ‚*Die Fragebogen-Methode*‘ (2014) diese überdauernde Ausrichtung, diese Art und Weise, Gedanken, Bewertungen, Gefühle und eventuell Intentionen bzw. Verhaltensabsichten auf ein soziales Objekt hin zu richten als „*attitude*“.²³¹

Eine Vielzahl von Autoren versucht bereits seit einigen Jahrzehnten, den Begriff Einstellung zu definieren oder einzugrenzen. Hier drei Beispiele:²³²

230 Vgl. Garms-Homolová 2020, S. 3ff.

231 Vgl. Mummendey, Grau 2014, S. 26.

232 Vgl. Garms-Homolová 2020, S. 5.

- „Einstellung ist eine geistige und neurale Bereitschaft eines Individuums, auf alle Objekte und Situationen zu antworten, die durch Erfahrungen hervorgerufen wird und die einen steuernden oder dynamischen Einfluss auf eben diese Antworten ausübt“. (Allport 1935)²³³
- „Attitude is the affect for or against a psychological object“ (Thurstone 1931)²³⁴
- „Als ‚Einstellungen‘ bezeichnet man Bewertungen von Sachverhalten, Menschen, Gruppen und anderen Arten von Objekten unserer sozialen Welt.“ (Jonas et al 2014)²³⁵

Einstellungen können laut Garms-Homolová aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden: Etwa kann der soziale Aspekt der Einstellung betont werden. Sie können auch als neuronale Antworten gesehen werden, wobei angenommen wird, dass bestimmte Reize verschiedene Reaktionen auslösen, welche die Einstellung darstellen. Weiters stellen sehr viele Definitionen die Bewertung als positiv oder negativ in den Mittelpunkt, womit ein evaluativer Charakter der Einstellungen aufgezeigt wird.²³⁶

Die empirische Forschung zeigt zudem, wie in den *Grundlagen der Sozialpsychologie* (Fischer, Wiswede, 2009) ausgeführt ist, dass affektive, wie auch kognitive Aspekte sehr häufig korrespondieren, sofern sie mittels verbaler Äußerungen erhoben werden. Die affektive Bewertung eines Objekts spielt eine wesentliche Rolle und hängt eng mit der kognitiven Komponente zusammen. Eine Schwankung des Zusammenhangs verschiedener Komponenten hängt mit der Vielfalt an möglichen Beziehungen zusammen. So wird etwa erwünschtes bzw. unerwünschtes Verhalten belohnt oder auch bestraft, womit ein erster Zusammenhang zwischen dem Objekt und dem Verhalten hergestellt ist. Zudem kann eine Verhaltensweise unterschiedlichen Zielen dienlich sein. Ebenso ist es möglich, eine Einstellung ohne Erfahrung über verbale Tradierung zu erwerben, sie kann aber auch eine eigene Lerngeschichte aufweisen, ohne dass eine eindeutige subjektive Verknüpfung mit dem Bewertungsobjekt vorhanden ist. Sogar motorische Bewegungen können eine Auswirkung auf die Bewertung von Objekten haben. Emotional verankerte Einstellungen betreffen den ganzen Menschen, gelten allerdings als eher diffus, kognitiv bestimmte Einstellungen entstehen durch viele sinnvolle Einzelbewertungen, können aber für den Menschen belanglos sein.²³⁷ Einstellungen zu unterschiedlichen Objekten sind zumeist im kognitiven System vernetzt.²³⁸

233 Zit. Allport 1935, S. 810.

234 Zit. Thurstone 1931, S. 261.

235 Zit. Jonas et al. 2014, S. 198.

236 Vgl. Garms-Homolová, S. 6.

237 Vgl. Fischer, Wiswede 2009, S. 286f.

238 Vgl. Fischer, Wiswede 2009, S. 287.

Einstellungen richten sich laut Garms-Homolová jeweils auf ein bestimmtes „Einstellungsobjekt“, das kann eine Person, eine Situation, die Kunst, die Politik, den Beruf, die Arbeit oder Ähnliches betreffen. Lange wurde die Einstellung hinsichtlich des Zusammenhangs mit dem Verhalten untersucht.²³⁹ Es stellte sich laut Mummendey und Grau heraus, dass sich offen beobachtbares und ausgeführtes Verhalten in der Regel von der Einstellung abhebt und somit wird nur die Hinfälligkeit des Einstellungsbegriffes in Bezug auf den Begriff des beobachtbaren Verhaltens aufgezeigt.²⁴⁰

Nachdem das Konzept der verhaltensorientierten Einstellung mangels empirischer Bestätigung fallen gelassen wurde, wird laut Garms-Homolová aktuell darüber diskutiert, ob es sich bei Einstellungen um Persönlichkeitsmerkmale handelt. Begründet wird diese Sicht mit der Stabilität bzw. relativen Dauerhaftigkeit, die bei den meisten Definitionen bezüglich Einstellung angenommen wird (*Attitudes*). Die Abgrenzung zwischen Persönlichkeitsmerkmal und Einstellung erweist sich als schwierig.²⁴¹ Zu einer Einstellung gehören laut Hans D. Mummendey und Ina Grau die kognitive sowie die gefühlsmäßige Beschäftigung mit dem Einstellungsgegenstand und das tendenzielle Verhalten gegenüber diesem. Es wird davon ausgegangen, dass Einstellungen relativ stabil sind und nicht ständig schwanken. Soziale Einstellungen werden jedoch als gelernt bzw. erworben betrachtet und sind daher auch veränderbar. Gegenstände unseres Erlebens und Verhaltens sind immer ebenso soziale Gegenstände. Die Art und Weise, wie individuell mit Gegenständen affektiv und kognitiv umgegangen wird, zeigt tendenziell stabile Persönlichkeitsunterschiede. Sowohl Einstellungs-; wie auch Persönlichkeitsmerkmale weisen diese relative Stabilität auf. Dass Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale in den unterschiedlichen Forschungsdisziplinen Sozialpsychologie und Differentieller Psychologie, untersucht werden, ist laut Mummendey und Grau wohl eher historisch zu verstehen, da in großen Wissenschaftsdisziplinen eine Spezialisierung auf einzelne Fächer üblich ist.²⁴²

Folgt man, laut Garms-Homolová, dem sozialpsychologischen Paradigma, werden soziale Einstellungen hauptsächlich während der individuellen Sozialisation und Entwicklung ein Leben lang erworben und gelernt, das bedeutet auch, dass immer wieder neue Einstellungen hinzukommen. Daher stellt sich die Frage, ob soziale Einstellungen weniger konstant sind als zum Beispiel die Einstellungen, die sich auf geografische Objekte richtet. Die

239 Vgl. Garms-Homolová 2020, S. 7f.

240 Vgl. Mummendey, Grau 2014, S. 26.

241 Vgl. Garms-Homolová 2020, S. 7f.

242 Vgl. Mummendey, Grau 2014, S. 26ff.

Persönlichkeitspsychologie/Differenzielle Psychologie stellte dieser Frage entgegen, dass die Beständigkeit bzw. Stabilität der Einstellungen von der individuellen Ausrichtung der Eigenschaften (Traits) bestimmt wird. So wird vermutlich eine Person mit einer hohen Ausprägung von ‚Gewissenhaftigkeit‘ dauerhaftere und stabilere Einstellungen entwickeln wie eine Person mit geringem Gewissenhaftigkeits-Score. Die Entscheidung, ob Einstellungen aus Sicht der Persönlichkeitspsychologie oder aus Sicht der Sozialpsychologie betrachtet werden, ist nur analytischer Natur. In Wahrheit sind laut Garms-Homolová Verhalten, Eigenschaften, Einstellungen und Gefühlen mitsamt deren Grundlage aus der Neuropsychologie ein Ganzes, das nicht getrennt werden kann.²⁴³

Garms-Homolová greift, um die Typen von Einstellungen darzustellen, auf das ‚Drei-Komponenten-Modell‘ nach Rosenberg & Hovland zurück, welches noch aus dem Jahr 1960 stammt. Daraus ergibt sich folgende Einteilung:²⁴⁴

- Affektive bzw. emotionale Einstellungen: Gefühlsbetonte Bewertung, subjektive Befindlichkeit, Vorlieben; emotionale Einstellungen stehen oft mit der Reaktion des autonomen Nervensystems zu in Verbindung (z. B. Übelkeit beim Anblick von bestimmten Objekten, Gänsehaut);²⁴⁵
- Intellektuelle bzw. kognitive Einstellungen: auch wertende, evaluative Einstellungen, Überzeugungen, Meinungen, Glaubensgrundsätze und deren verbale Bewertung, auch Wissen und Verstehen;²⁴⁶
- Handlungsorientierte bzw. konative/verhaltensorientierte Einstellungen: Verhaltensabsichten und Verhaltenstendenzen, offenes Verhalten, Bereitschaft zum Handeln, Aussagen über eigenes Verhalten;²⁴⁷

Eine scharfe Trennung dieser Einstellungstypen ist nicht möglich, die Zuordnung erfolgt lediglich durch eine Gewichtung der verschiedenen Komponenten, die wie oben angeführt, aber zusammengehören. Beispielsweise kann eine handlungsorientierte Einstellung, wie „*Ich werde mich rächen!*“, zugleich eine emotionale Einstellung, wie Wut, ausdrücken. Sind diese Komponenten im Gleichgewicht, wird von homogenen oder konsistenten Einstellungen gesprochen,

243 Vgl. Garms-Homolová 2020, S. 8f.

244 Vgl. Garms-Homolová 2020, S. 9.

245 Vgl. Garms-Homolová 2020, S. 9, zitiert nach Rosenberg, Hovland 1960, S. 1ff.

246 Vgl. ebenda.

247 Vgl. ebenda.

widersprechen sich diese, ist von inkonsistenten oder ambivalenten Einstellungen die Rede. Beispielsweise kann man eine Person nicht mögen, aber dennoch deren fachliche Kompetenz schätzen. Diese ambivalenten Einstellungen finden sich sehr häufig, sogar beim Essen sind sie anzutreffen: Menschen mögen manche Speisen nicht (affektive Komponente), essen sie aber dennoch, weil sie als gesund gelten (kognitive Komponente). Letztendlich überwiegt die Kognition und beeinflusst das jeweilige Verhalten. In Experimenten zeigt sich laut Garms-Homolová, dass sich inkonsistente Einstellungen als eher instabil erweisen und daher leicht veränderbar sind.²⁴⁸

Implizite Einstellungen werden von jedem Menschen unbewusst geäußert und bilden laut Garms-Homolová eine besondere Kategorie. Hier ist die kognitive/evaluative Komponente unterrepräsentiert, der Bewertungsprozess erfolgt automatisch. In der impliziten Einstellung dominiert die affektive Komponente oder es wird die bewusste Evaluation vermieden bzw. verdrängt, da sie mit den subjektiven Normen und bewussten Einstellungen im Konflikt liegt.²⁴⁹

Unter der Annahme, sie seien mit dem individuellen System der Bedürfnisse einer Person verknüpft, werden Einstellungen nach bestimmten Funktionen unterschieden.²⁵⁰ Eine Definition ist auch Jonas et al. zu entnehmen:

„Einstellungsfunktionen (attitude functions): Die psychologischen Bedürfnisse, die von einer Einstellung befriedigt werden.“²⁵¹

Die bekanntesten Modelle wurden laut Jonas und Kollegen vor rund 50 Jahren zum Beispiel von Katz entwickelt. Auf diesen empirischen Befunden aufbauend betrachten Jonas und Kollegen fünf Funktionen von Einstellungen:

- Erstens die Einschätzungsfunktion, wobei Einstellungen negative wie positive Eigenschaften von sozialen Objekten energiesparend zu einem Wert zusammenfassen.
- Zweitens, die utilitaristische Funktion von Einstellungen, führt dazu, Bestrafungen zu minimieren und Belohnungen zu maximieren, die mit einem Einstellungsobjekt verbunden sind.

248 Vgl. Garms-Homolová, S. 9f.

249 Vgl. Garms-Homolová, S. 10.

250 Vgl. Garms-Homolová, S. 10.

251 Zit. Jonas et al. 2014, S. 208.

- Drittens, die soziale Anpassungsfunktion, wobei Einstellungen dazu verhelfen, uns mit für uns sympathischen Menschen zu identifizieren, wie auch von Menschen zu distanzieren, die uns unsympathisch sind.
- Viertens schützen Einstellungen hinsichtlich der Ich-Verteidigungsfunktion den Selbstwert eines Menschen.
- Fünftens dient die Wertausdrucksfunktion dazu, zentrale Werte eines Individuums sowie das Selbstkonzept ausdrücken zu können.²⁵²

Abschließend zum funktionalen Ansatz wird hier noch erwähnt, dass laut Jonas et al. Belege darauf hindeuten, dass starke Einstellungen der Einschätzung von Objekten dienen und dass empirische Befunde nahelegen, dass es wesentlich ist, zwischen der utilitaristischen Funktion und der Wertausdrucksfunktion von Einstellungen zu unterscheiden.²⁵³

Damit zeigt sich, dass Individuen aus unterschiedlichen Gründen Einstellungen besitzen, wobei der Einschätzungsfunktion laut Jonas et al. eine besondere Bedeutung zukommt, da sie darauf verweist, dass Einstellungen dadurch quasi Energie sparen, da sie das Ausführen von Urteilen beschleunigen und erleichtern.²⁵⁴ Die Funktion, der Inhalt und die Struktur von Einstellungen wirken sich auf die Stärke von Einstellungen aus. Unter anderem kann man lt. Jonas et al. die Einstellungsstärke damit bestimmen, wie leicht Einstellungen im Gedächtnis abzurufen sind. Zusammenfassend führen Jonas und Kollegen aus, dass Einstellungen sich im Ausmaß darin unterscheiden, welche Zeit sie Bestand haben, welchen der Widerstandsfähigkeit gegenüber Veränderungen aufweisen, wie sie sich auf die Informationsverarbeitung auswirken und wie sie das Verhalten steuern.²⁵⁵

Zusammenfassung/Fazit

Einstellungen sind bereits längere Zeit von Interesse für die Forschung und es entwickelten sich unterschiedliche Zugänge. Eine verhaltensorientierte Einstellung kann bisher nicht bestätigt werden, daher geht man im Moment eher von einer Art Persönlichkeitsmerkmal aus. Das bedeutet, dass etwa laut Mummendey und Grau Einstellungen zu einem Einstellungsgegenstand relativ stabil sind.²⁵⁶ Es ist keine klare Trennung zwischen affektiver, kognitiver oder verhaltensorientierter Einstellung

252 Vgl. Jonas et al. 2014, S. 208.

253 Vgl. Jonas et al. 2014, S. 208.

254 Vgl. Jonas et al., 2014, S. 212.

255 Vgl. Jonas et al., 2014, S. 212.

256 Vgl. Mummendey, Grau 2014, S. 26ff.

möglich, es findet nur eine Gewichtung dieser Komponenten statt.²⁵⁷ Einstellungen haben Funktionen: eine Einschätzungsfunktion, eine utilitaristische Funktion (Bestrafung minimieren – Belohnung maximieren), die Funktion der sozialen Anpassung, eine Ich-Verteidigungsfunktion sowie eine Wertausdrucksfunktion (Jonas et al., 2014).²⁵⁸

Es zeigt sich, dass Einstellungen vielfältige Aspekte aufweisen und somit die Ergebnisse der Fragebögen unter diesen Gesichtspunkten zu betrachten sind. Es lassen sich aufgrund der Einstellungsmessung keine validen Informationen darüber ableiten, ob sich Schüler*innen tatsächlich bei einem Ethikunterricht anmelden würden, da nicht von der Einstellung zu einem bestimmten Einstellungsobjekt auf das tatsächliche Verhalten geschlossen werden kann. Zudem können im Fragebogen lediglich explizite Einstellungen gemessen werden.

3.1.2 Der Ländliche Raum

Der Auffassung von Ländlichkeit als Gegenteil von Urbanität hat sich laut Patrick Küpper im wissenschaftlichen Diskurs kontinuierlich verändert. Der ländliche Raum wurde etwa vor hundert Jahren als eher homogener Raum gesehen, der sich hinsichtlich Sozial-, Siedlungs- und Wirtschaftsstruktur klar vom städtischen Raum abgrenzt. Mit der Moderne sowie der Verstädterung kam noch die wertende Komponente hinzu, der ländliche Raum sei rückständig. Diese Sichtweise gilt mittlerweile als überholt, stattdessen wird die Vielfalt der ländlichen Räume betont. Aktuell werden die Unterschiede in sozialen und wirtschaftlichen Bereichen graduell zwischen ländlichen und verdichteten Räumen betrachtet.²⁵⁹

Statistik Austria gliedert den städtischen/urbanen Raum und den ländlichen/ruralen Raum anhand von funktionalen, wie auch strukturellen Merkmalen. Das Ziel dieser Statistik ist eine einheitliche und vergleichbare Ausgangsbasis für Publikationen und Analysen im Zusammenhang mit dem auf österreichische Gegebenheiten bezogenen ländlichen Raum.²⁶⁰ Die Einteilung der Raumtypen der Urban-Rural-Typologie erfolgt im Bereich „Städtisch/Urban“ in urbane Großzentren, urbane Kleinzentren und urbane Mittelzentren. Im Bereich „Ländlich/Rural“ werden die Räume in zentrale regionale Zentren und intermediäre regionale Zentren, in zentralen ländlichen Raum im Umland von Zentren, intermediären ländlichen Raum im Umland von Zentren und peripheren ländlichen

257 Vgl. Garms-Homolová 2020, S. 9.

258 Vgl. Jonas et al. 2014, S. 208.

259 Vgl. Küpper 2020, <https://www.bpb.de>

260 Vgl. Statistik Austria 2021, S. 2.

Raum im Umland von Zentren sowie in zentralen ländlichen Raum, intermediären ländlichen Raum und peripheren ländlichen Raum eingeteilt.²⁶¹

St. Peter am Wimberg, die Gemeinde, in der sich die untersuchte Mittelschule befindet, zählt laut Statistik Austria zum intermediären ländlichen Bereich.²⁶² Diese Einordnung beruht zum einen auf der Beschreibung des ‚Ländlichen Raumes‘, in der eine schwache funktionale Verflechtung mit regionalen oder urbanen Zentren charakteristisch ist.²⁶³ Zum anderen wird der Bereich ‚Ländlicher Raum‘ wiederum, wie oben beschrieben, in zentral, intermediär und peripher unterteilt. Kriterien für den intermediären ländlichen Raum sind, dass die Erreichbarkeit eines städtischen Kernraums mittels motorisierten Individualverkehrs bei über 30 Minuten liegt, das Erreichen eines regionalen Zentrums oder auch eines Urban Clusters im Ausland aber in unter 20 Minuten zu bewerkstelligen ist.²⁶⁴

Für diese Arbeit ist m. E. in diesem Zusammenhang auch der am 4. Juni 2022 erschienene Artikel (religion.orf.at) über die religiöse Landkarte Österreichs interessant, in dem Astrid Mattes dargelegt, dass der Grad der Religiosität besonders im städtischen Bereich von Generation zu Generation sinkt. Weiters konstatiert sie, dass soziale Bindungen durch Religion im ländlichen Raum viel stärker sind als im städtischen.²⁶⁵ Zudem können dem Nationalen Bildungsbericht Österreich 2021 ebenfalls Erkenntnisse entnommen werden, die tendenzielle Unterschiede zwischen städtischem und ländlichem Raum zeigen, etwa, dass die Jugendarbeitslosigkeit in überwiegend ländlichen Gemeinden im Untersuchungszeitraum zwischen 4,2 % und 7,4 %, hingegen im überwiegend städtischen Bereich zwischen 14,1 % und 18,3 % lag²⁶⁶ oder, dass sich der Anteil an Schüler*innen mit einem Migrationshintergrund an Volksschulen im Jahr 2021 in überwiegend städtischen Gemeinden bei 44 % und in überwiegend ländlichen Gemeinden bei 8 % befand.²⁶⁷

Zusammenfassung/Fazit

Der ländliche Raum wird laut Küpper inzwischen differenziert betrachtet.²⁶⁸ Aus der Urban-Rural-Typologie der Statistik Austria geht hervor, dass sich die Gemeinde St. Peter am Wimberg, deren

261 Vgl. Statistik Austria 2021, S. 5.

262 Vgl. Statistik Austria STATaltlas 2024, <https://www.statistik.at>

263 Vgl. Statistik Austria Urban-Rural-Typologie 2021, S. 11.

264 Vgl. Statistik Austria Urban-Rural-Typologie 2021, S. 21.

265 Vgl. Grillmayer 2022, <https://religion.orf.at>

266 Vgl. Juen, Oberwimmer, Vogtenhuber, Zintl 2021, S. 163.

267 Vgl. Juen, Oberwimmer, Vogtenhuber, Zintl 2021, S. 176.

268 Vgl. Küpper 2020, <https://www.bpb.de>

Mittelschule in dieser Arbeit untersucht wird, im intermediären ländlichen Raum befindet.²⁶⁹ Wie aus den aus dem Nationalen Bildungsbericht Österreich 2021 hervorgeht, existieren in manchen Bereichen Unterschiede zwischen ländlichen und urbanen Gemeinden.²⁷⁰ In Bezug auf den Thema dieser Arbeit ist m. E. auch die Erkenntnis von Astrid Mattes interessant, die beschreibt, dass im urbanen Bereich der Grad an Religiosität sinkt, dagegen aber die soziale Bindung durch die Religion im ländlichen Gebiet eine größere Rolle spielt.²⁷¹

3.1.3 Die Mittelschule

Als Mittelschule (MS) wird die österreichische Pflichtschule für zehn- bis vierzehnjährige Schüler*innen bezeichnet. Die Voraussetzung für den Besuch dieser Schule ist der positive Abschluss der Volksschule. Die Aufgabe der Mittelschule besteht laut *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* darin, Schüler*innen nach Fähigkeit, Interesse, Begabung und Neigung auf den Übertritt in die Polytechnische Schule bzw. das Berufsleben vorzubereiten oder sie dazu zu befähigen, eine weiterführende mittlere, wie höhere Schule zu besuchen. Im Sinne der Chancengerechtigkeit hat die Mittelschule das Ziel, Schüler*innen individuell bestmöglich zu fördern, ebenso sollen Schüler*innen eine gezielte Beratung erfahren, um eine verbesserte Berufs- bzw. Bildungsentscheidung zu gewährleisten.²⁷²

Grundsätzlich sollten Schüler*innen in einer Mittelschule gemeinsam unterrichtet werden. In den Unterrichtsgegenständen Mathematik, Deutsch und Lebende Fremdsprache wie auch in den Pflichtfächern eines Schwerpunktbereiches der Schule stehen allerdings verschiedene pädagogische Maßnahmen zur Verfügung, die unter anderem Förder- und Leistungskurse, schulautonome Gruppenbildungsmaßnahmen und das Unterrichten im Lehrendenteam ermöglichen. Eine inklusive Form der Mittelschule steht Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach einer Absprache mit der jeweiligen Bildungsdirektion offen. In den Fachinhalten ist der Lehrplan der Mittelschule ident mit jenem des Realgymnasiums. Inhaltlich können schulautonom folgende Schwerpunkte gesetzt werden: sprachlich-humanistisch-geisteswissenschaftlich,

269 Vgl. Statistik Austria 2021 Urban-Rural-Typologie, S. 21.

270 Vgl. Juen, Oberwimmer, Vogtenhuber, Zintl 2021, S. 163ff.

271 Vgl. Grillmayer 2022, <https://religion.orf.at>

272 Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2022, www.oesterreich.gv.at

naturwissenschaftlich-mathematisch, ökonomisch-lebenskundlich oder musisch-kreativ. Zudem existieren die Sonderformen Sportmittelschule, Musikmittelschule und Skimittelschule.²⁷³

Bezüglich der Teilnahme am konfessionellen Religionsunterricht gelten die Richtlinien des Rundschreibens Nr. 20/2023 des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (siehe auch Punkt 2.1 und 2.2). Demnach ist der konfessionelle Religionsunterricht für alle Schüler*innen, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, verpflichtend. Schüler*innen, die keiner gesetzlich anerkannten Religionsgesellschaft oder Kirche angehören, dürfen Religion als Freigegenstand besuchen.²⁷⁴

An der in dieser Arbeit untersuchten Mittelschule wird der römisch-katholische Religionsunterricht als Pflichtgegenstand angeboten. Manche Schüler*innen nehmen an diesem Unterricht allerdings nicht teil, da sie einer anderen gesetzlich anerkannten Religionsgesellschaft bzw. Kirche angehören. Das betrifft nicht nur den Unterricht, sondern auch verschiedene Gottesdienste im schulischen Rahmen. In diesem Sinne stellt sich u. a. die Frage nach der Aufsichtspflicht über die vom Religionsunterricht abgemeldeten Schüler*innen. Dem Rundschreiben Nr. 20/2023 ist zu entnehmen, dass Schüler*innen, die keinen Religions- bzw. Ethikunterricht besuchen, bis inklusive der 8. Schulstufe zu beaufsichtigen sind, sich jedoch grundsätzlich während der Zeit des Religionsunterrichts außerhalb des Klassenverbandes befinden sollen. Es gibt jedoch keine gesetzlichen Einwände zu einer rein physischen Anwesenheit im Religionsunterricht der betroffenen Schüler*innen, wenn diese der Aufsichtspflicht dient, wobei von dieser Art der Beaufsichtigung nur dann Gebrauch gemacht werden sollte, wenn sonst keine Möglichkeit zur Aufsicht an der Schule besteht.²⁷⁵

Zusammenfassung/Fazit

Eine Mittelschule soll auf das Berufsleben bzw. auf eine weiterführende Schule vorbereiten. Grundsätzlich sollten die Schüler*innen einen gemeinsamen Unterricht erfahren, allerdings existieren für die Fächer Deutsch, Lebende Fremdsprache, Mathematik, wie auch für Pflichtfächer des Schwerpunktbereiches eigene pädagogische Maßnahmen.²⁷⁶

273 Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2022, www.oesterreich.gv.at

274 Vgl. Rundschreiben 20/2023, S. 20.

275 Vgl. Rundschreiben 20/2023, S. 21f.

276 Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2022, www.oesterreich.gv.at

3.2 Methode der Datenerhebung

Im Folgenden werden der Forschungsprozess und die Befragungsform betrachtet (3.2.1), anschließend wird versucht eine Fallstudie näher zu definieren (3.2.2). Unter Punkt 3.2.3 wird der Fragebogen besprochen.

3.2.1 Forschungsprozess und Befragungsform

Bei den Überlegungen zur Datenerhebung für diese Arbeit stellte sich zunächst die Frage, ob eine offene, standardisierte oder gemischte Befragungsform sinnvoll ist. Um die Vorgehensweise begründen zu können, wird im Folgenden die Gegenüberstellung von quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen aus dem Buch *„Sozialforschung“* von Christoph Weischer herangezogen. Darin werden die Unterschiede von qualitativer und quantitativer Befragungsform anhand der verschiedenen Phasen eines Forschungsprozesses näher betrachtet.²⁷⁷

Zu Beginn einer Datenerhebung steht die Entwicklung der Fragestellung bzw. der Hypothesen. Bei standardisierten Fragebögen werden möglichst genaue Einzelfragen gestellt, auf die es im Normalfall geschlossene Antwortmöglichkeiten gibt, was eine enge Eingrenzung des Wirklichkeitsausschnitts, der untersucht werden soll, mit sich bringt. Um derartige Ausschnitte auswählen und dementsprechend Fragen wie auch Antwortkategorien formulieren zu können, werden im Vorfeld Hypothesen über potenzielle Zusammenhänge, die aus theoretischen Überlegungen, Erfahrungen oder Beobachten resultieren können, benötigt. Wichtig zu beachten ist, dass für eine spätere Auswertung der erhobenen Daten lediglich solche Zusammenhänge untersucht werden können, die durch die festgelegten Fragestellungen erfasst wurden. Auch wenn bei einer qualitativen Form der Untersuchung, wie etwa bei einem offenen oder einem Leitfadeninterview, Hypothesen ebenfalls im Vorfeld geklärt werden müssen, können Fehleinschätzungen durch die Aussagen seitens der Befragten geklärt werden.²⁷⁸

Bei der Durchführung einer quantitativen Datenerhebung werden, wie eben ausgeführt, alle wesentlichen Entscheidungen bereits im Vorfeld getroffen. Es gilt nun, die Befragungen in vergleichbaren Situationen abzuhalten und nicht beeinflussbare Faktoren (wie etwa die Anwesenheit von Dritten) ebenfalls zu protokollieren. Qualitative Befragungen orientieren sich hingegen an normalen Gesprächen. Es sollen in eher ausführlichen Interviews fallspezifische

²⁷⁷ Vgl. Weischer 2007, S. 81.

²⁷⁸ Vgl. Weischer 2007, S. 81f.

Informationen gesammelt werden, die vertiefend hinsichtlich Kontextbedingungen, Vorgeschichte, Situationsdeutungen, oder auch Motiven analysiert werden. Diese Informationen sind allerdings weniger vergleichbar als jene aus quantitativen Befragungen. Aufgrund des erheblichen Verarbeitungs- und Analyseaufwands werden bei qualitativen Methoden nur wenig Interviews geführt. Befragt werden nur jene Personen, bei denen bestimmte Auswahlkriterien zutreffen.²⁷⁹

Um Daten aus quantitativen Befragungen analysieren zu können, müssen diese vergleichbar und zählbar sein, womit eine statistische Auswertung erfolgen kann. Bei qualitativen Interviews stehen in der Regel Texte zur Verfügung (zum Beispiel Transkriptionen von Tonaufzeichnungen oder Beobachtungsprotokolle), welche anhand von unterschiedlichen Techniken interpretiert werden.²⁸⁰

Ebenfalls zu beachten sind Unterschiede im Informationsmanagement bei quantitativen und qualitativen Untersuchungen. Die quantitative Form setzt eine Selektionsleistung voraus, die den Wirklichkeitsausschnitt, der untersucht werden soll, genau begrenzt. Das geschieht noch vor dem ersten Feldkontakt. Mit einer offenen Form der Befragung ist es hingegen möglich, Informationen innerhalb eines wesentlich breiteren Ausschnitts der Wirklichkeit zu gewinnen, was beim Auswertungsprozess mit einer Informationsreduktion einhergeht.²⁸¹

Hinsichtlich der Qualitätssicherung sind unterschiedliche Möglichkeiten gegeben. Bei standardisierten Erhebungen können etwa statistische Instrumente der Methodenkontrolle dienen.²⁸² Bei einer qualitativen Herangehensweise existieren hingegen eher prozessbezogene Reflexions- und Kontrollinstrumente, wobei aber letztlich die Verantwortung bei den Forschenden bleibt. Durch die allgemeinen Prinzipien des wissenschaftlichen Arbeitens, ebenso durch die Praktiken wissenschaftlicher Kritikversuche wird darüber hinaus in der quantitativen, wie in der qualitativen Forschungsarbeit die Qualität gesichert.²⁸³

Zusammenfassung/Fazit

Zu Beginn des Forschungsprozesses steht laut Weischer die Fragestellung bzw. die Hypothese.²⁸⁴ In dieser Arbeit stehen Forschungsfragen im Zusammenhang mit den Einstellungen von Schüler*innen einer Mittelschule im ländlichen Raum hinsichtlich des Ethikunterrichts im Zentrum. Weiters

279 Vgl. Weischer 2007, S. 82ff

280 Vgl. Weischer 2007, S. 84.

281 Vgl. Weischer 2007, S. 86.

282 Vgl. Weischer 2007, S. 87.

283 Vgl. Weischer 2007, S. 87.

284 Vgl. Weischer 2007, S. 81.

existiert die Hypothese, dass das Thema Ethikunterricht bisher wenig Relevanz für die befragten Schüler*innen hatte. Zu Bedenken gilt laut Weischer bei der Wahl der Befragungsform etwa, dass eine quantitative Befragung lediglich einen vorher genau absteckten Wirklichkeitsausschnitt bietet, wogegen qualitative Interviews die Möglichkeit böten, einen größeren Wirklichkeitsausschnitt zu zeigen. Auf Grund der besseren Vergleichbarkeit und Zählbarkeit der erhobenen Daten wird für diese Arbeit aber eine quantitative Befragung gewählt.²⁸⁵

3.2.2 Eine Fallstudie

Wie aus dem Buch *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive* von Helmut Kromrey, Jochen Roose und Jörg Strübing (2016) hervorgeht, können bei Fallstudien einzelne Personen, Personengruppen bzw. -klassen, ökologische Einheiten, kulturelle Aggregate oder auch Organisationen untersucht werden und haben bereits eine lange Tradition in der Sozialforschung. Wird nur ein einziger Fall untersucht, spricht man von einer Einzelfallstudie. (Einzel-)Fallstudien dienen hinsichtlich der quantitativen Sozialforschung vor allem explorativen Zwecken. Ein Bereich der sozialen Realität wird hierfür deskriptiv aufgearbeitet, um Theorien, Hypothesen oder Konzepte zu entwickeln. Generalisierungen sind bei Fallstudien nur selten möglich. Sie eignen sich mehr zur Plausibilisierung von Hypothesen oder Theorien, wie auch zur Illustration von Ergebnissen. Qualitative Fallstudien werden etwa in der ethnografischen Sozialforschung, in Ethnomethodologie (einem Zweig der Soziologie) und in der Kulturanthropologie verwendet.²⁸⁶

Auch Werner Stangl führt an, dass man unter dem Begriff Fallstudie bzw. Einzelfallstudie jenen Forschungsansatz versteht, der eine einzelne Untersuchungseinheit analysiert. Als Untersuchungseinheit können zum Beispiel, wie oben erwähnt, Personengruppen, Gesellschaften oder Kulturen betrachtet werden. Eine Einzelfallstudie kann sich selbst genügen, wenn von allgemeinen Aussagen abgesehen wird (Sozialreportage-Modell). Anders verhält es sich etwa beim Hypothesengenerierungs-Modell, bei welchem das Allgemeine dem Besonderen gegenübergestellt wird.²⁸⁷ Er definiert den Begriff folgendermaßen:

²⁸⁵ Vgl. Weischer 2007, S. 81ff.

²⁸⁶ Vgl. Kromrey, Roose, Strübing 2016, S. 104f.

²⁸⁷ Vgl. Stangl 2024, <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at>

„Als Fallstudie bzw. Einzelfallstudie (case study) bezeichnet man eine nicht an eine spezielle Erhebungstechnik gebundene Form der einheitlichen und umfassenden Erforschung und Darstellung eines Einzelfalles, meist über einen bestimmten Beobachtungszeitraum. Die Definition eines Falles kann dabei recht unterschiedlich aussehen. Die Schwäche des Verfahrens liegt in der meist fehlenden Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse, insbesondere wenn nur ein Einzelfall in seiner Einzigartigkeit und Besonderheit beschrieben wird. In anderen Disziplinen wie etwa in der Medizin sind Fallstudien auf der Basis eines allgemeinen Dokumentationsrasters üblich, so dass die Vergleichbarkeit gewährleistet ist. Gemäß der Logik quantitativer Sozialforschung werden Fallstudien vor allem zu Erkundungszwecken (explorativ) in noch relativ unerforschten Gegenstandsbereichen eingesetzt. Sie dienen dann als Grundlage von Konzeptentwicklung und Hypothesenformulierung. Sorgfältige und kontrollierte Fallstudien sind unverzichtbar, da sie theoretische Annahmen plausibel machen und allgemeine Sachverhalte illustrieren können. (Stangl, 2024).“²⁸⁸

Zusammenfassung/Fazit

Fallstudien können sich laut Kromrey, Roose und Strübing auf unterschiedliche Untersuchungsgegenstände beziehen.²⁸⁹ In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Fallstudie, die sich auf eine Personengruppe bezieht – auf die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule in St. Peter am Wimberg. Da es sich um eine quantitative Form der Untersuchung handelt, verfolgt die vorliegende Fallstudie der Definition Werner Stangls folgend vor allem einen explorativen Zweck.²⁹⁰ Hinsichtlich der Ergebnisse dieser Untersuchung ist auch zu beachten, dass eine Generalisierbarkeit bei Fallstudien kaum möglich ist.²⁹¹

3.2.3 Der Fragebogen

Beim Erstellen eines Fragebogens muss – wie bei Rolf Porst (*Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 3. Auflage, 2011) ausgeführt – auf die quantitative sowie qualitative Übereinstimmung von Forschungsziel und Instrumentarium geachtet werden. Die quantitative Übereinstimmung des Fragebogens mit dem Forschungsgegenstand bezieht sich auf die Vollständigkeit, die qualitative Übereinstimmung auf die angemessene inhaltliche Operationalisierung aller Variablen und Hypothesen des theoretischen Konzepts.²⁹² Auch auf die Ausführungen von Ulrich Föhl und Christiane Friedrich zum Online-Fragebogen wird im Folgenden Bezug genommen.²⁹³

288 Zit. Stangl 2024, <https://lexikon.stangl.eu>.

289 Vgl. Kromrey, Roose, Strübing 2016, S. 104.

290 Vgl. Kromrey, Roose, Strübing 2016, S. 104f. und Stangl 2024, <https://lexikon.stangl.eu>.

291 Vgl. Kromrey, Roose, Strübing 2016, S. 104f.

292 Vgl. Porst 2011, S. 15.

293 Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 44ff.

3.2.3.1 Kognitionspsychologische und kommunikative Grundlagen

Die kognitionspsychologischen und kommunikativen Grundlagen der Befragung bilden laut Rolf Porst (2011) für die Befragte oder den Befragten das Verständnis der Frage, den Zugriff auf wesentliche Informationen im Gedächtnis, die Urteilsbildung, Urteile an die Antwortmöglichkeiten anpassen und diese zu editieren.²⁹⁴ Auf diese Aspekte wird im Folgenden näher eingegangen:

Es wird zwischen semantischem und pragmatischem Verständnis unterschieden. Mit dem semantischen Verständnis ist gemeint, dass sich die Befragungsperson im Klaren sein soll, was eine Frage, ein Begriff oder eine Formulierung in einer Frage bedeutet. Beispielsweise kann unter dem Begriff „Familie“ in einer Frage die eigene Familie, die Herkunftsfamilie, die erweiterte Familie, die Kernfamilie o.ä. gemeint sein. Ebenfalls können Begriffe in Fragen unbekannt (etwa „Andropause“), unklar formuliert sein (z. B. „*Leben in Ihrer Nachbarschaft eher alte oder eher junge Leute?*“), zu schwierig formuliert oder mehrdeutig sein (Bank). Begriffe können auch unterschiedlich verstanden bzw. interpretiert werden („Glück“, „Abenteuer“, ...) oder von unterschiedlichen Befragungsgruppen unterschiedlich aufgefasst werden (etwa „Gras“, „Kies“ oder „Zelle“). Das pragmatische Verständnis betrifft das Verstehen, welche Informationen für den/die Interviewer*in bzw. den/die Forscher*in relevant sind. Beispielsweise ist nicht eindeutig, welche Antworten erwartet werden, wenn die Frage „*Was haben Sie zwischen 6:30 Uhr und 7:30 Uhr alles getan?*“.²⁹⁵ Das pragmatische Verständnis bezieht sich hingegen auf die Klarheit, welche Informationen eigentlich von Interesse sind. Beispielsweise könnte die semantisch eindeutige Frage „*Was haben Sie gestern zwischen 18:00 und 19:00 Uhr alles getan?*“ hinsichtlich der erwähnenswerten Details verwirrend sein, da nicht eindeutig ist, was von der Befragungsperson erwartet wird. Zumeist wird hier auf implizite Regeln der Alltagskommunikation zurückgegriffen.²⁹⁶

Bei dieser Art der Kommunikation versucht die/der Sprecher*in laut Porst eindeutig und informativ zu sein, gesprächsrelevante Inhalte zu liefern und wahrheitsgemäß zu antworten. Die/der Zuhörer*in interpretiert ihrer-/seinerseits die Äußerungen, um den angenommenen Zielen gerecht zu werden. Auch bei einer Befragung spielt diese Alltagskommunikation eine Rolle, da die Befragungsperson zum einen davon ausgeht, dass Fragen und Antwortmöglichkeiten grundsätzlich einen Sinn aufweisen. Wenn dieser nicht sofort ersichtlich sein sollte, wird mithilfe des Kontextes

294 Vgl. Porst 2011, S. 17ff.

295 Vgl. Porst 2011, S. 18ff.

296 Vgl. Porst 2011, S. 21f.

versucht, eine Sinnhaftigkeit zu finden. Zum anderen versucht die Befragungsperson möglichst informativ zu sein und berichtet nur das, was erwähnenswert erscheint.²⁹⁷

Um nach oben skizzierter Sinnerfassung eine Frage zu beantworten, müssen Informationen aus dem Gedächtnis abgerufen werden, die hierfür als relevant erachtet werden. Ein direkter Zugriff auf die Gedächtnisinhalte ist am ehesten bei Fragen, wie jenen nach dem Alter, Wohnort, Familienstand usw. gegeben. Im Regelfall müssen aber relevante Informationen erst gesucht werden, um eine adäquate Antwort zu generieren. Teils geschieht das mittels direkten Nachdenkens, teils auch unbewusst. Informationen können dabei situativ oder chronisch verfügbar sein, wobei hier chronisch bedeutet, dass die Informationen leicht aus dem Gedächtnis abrufbar sind und situativ, dass die Informationen nur unter bestimmten Bedingungen abrufbar sind. Dieses Zugriffsvermögen steht im Zusammenhang mit der Zeit, gemessen von der letzten Nutzung dieser bzw. einer verwandten Information. Bezogen auf den Fragebogen, wird laut Porst die Verfügbarkeit von Informationen, die für die Beantwortung einer bestimmten Frage benötigt werden, erhöht, wenn andere Fragen im selben Zusammenhang vorausgegangen sind.²⁹⁸ Auf Grund der erinnerten Informationen kann sich die Befragungsperson bei Einstellungsfragen ein Urteil über den Sachverhalt bilden oder bei Verhaltensfragen das eigene Verhalten (re)konstruieren.²⁹⁹ Diese Urteile werden bei offenen Fragen in eigenen Worten formuliert und bei kategorisierten, geschlossenen Fragen auf das Antwortformat angepasst, was bedeutet, dass nicht das eigentliche Urteil weitergegeben wird, sondern ein Wert (eine Ziffer auf einer Skala oder eine Antwortkategorie), der das Urteil wahrscheinlich am besten repräsentiert.³⁰⁰ Am Ende einer Befragung muss noch miteinbezogen werden, dass jede Antwort möglicherweise einer Editierung unterliegt, vor allem aufgrund sozialer Wünschbarkeit.³⁰¹

3.2.3.2 Arten von Fragen

Die Fragen eines Fragebogens können laut Porst nach ihrer Form und ihrem Inhalt differenziert werden. Die Differenzierung von Fragen bezogen auf den Inhalt ergibt sich in Unterteilungen, beispielsweise in Fragen nach der Meinung, nach der Einstellung oder nach dem Verhalten. Hinsichtlich der Form lassen sich geschlossene, halboffene und offene Fragen unterscheiden.

297 Vgl. Porst, 2011, S. 22f.

298 Vgl. Porst, 2011, S. 23ff.

299 Vgl. Porst, 2011, S. 27.

300 Vgl. ebenda.

301 Vgl. ebenda.

Geschlossene Fragen bieten eine definierte und begrenzte Anzahl möglicher Antwortkategorien, wobei eine Einfachnennung (nur eine zulässige Antwort) bzw. Mehrfachnennungen (mehr als eine zulässige Antwort) angegeben werden kann. Bei offenen Fragen existieren hingegen keine Antwortkategorien, sondern die befragte Person antwortet in ihren eigenen Worten. Halboffene Fragen bieten neben geschlossenen Antwortmöglichkeiten eine zusätzliche Kategorie, die eine Beantwortung wie bei einer offenen Frage ermöglicht, zum Beispiel für den Fall, dass keine der möglichen Antwortkategorien zutrifft.³⁰² Welche Aspekte qualitative und quantitative Befragungsarten mit sich bringen, wird in dieser Arbeit unter Kapitel 3.2.1 thematisiert.

3.2.3.3 Arten von Skalen

Skalen dienen dazu, etwas zu messen, worunter eine kodifizierte und regelhafte Zuordnung von Ziffern oder Symbolen zu Ausprägungen oder Aspekten latenter oder manifester Variablen zu verstehen ist. Abhängig vom Skalenniveau werden Nominal-Skalen, Intervall-Skalen, Ordinal-Skalen und Ratio-Skalen unterschieden.³⁰³

Bei einer Nominal-Skala werden Ausprägungen einer Variablen Symbole oder Ziffern so zugeordnet, dass sie einer gegenseitigen Ausschließlichkeit unterliegen. Beispielsweise kann eine Variable X nur die Ausprägung A, B, C oder D haben, jedoch nur eine davon.³⁰⁴ Bei Ordinal-Skalen existieren ebenfalls vorgegebene Ausprägungen, jedoch stehen diese in einer relationalen Rangordnung, beispielsweise soll zwischen „*Sehr viel*“, „*Viel*“, „*Wenig*“ oder „*Überhaupt nicht*“ ausgewählt werden.³⁰⁵ Ähnlich einer Ordinal-Skala ist die Intervall-Skala, jedoch sind hier die Abstände zwischen den Skalenpunkten gleich. Ein typisches Beispiel hierfür wäre eine Temperaturskala in Grad Celsius.³⁰⁶ Die Ratio-Skalen sind Intervall-Skalen mit einem echten Skalennullpunkt, etwa wie bei einer Skala zur Messung von Längen. Die Ratio-Skala zeichnet sich somit durch echt Gleichabständigkeit und zusätzlich durch einen echten Skalennullpunkt aus.³⁰⁷

Um Einstellungen, Wertorientierungen, Meinungen oder Vergleichbares messen zu können, werden in sozialwissenschaftlichen Fragebögen meistens mehrstufige Skalen verwendet, um eine

302 Vgl. Porst 2011, S. 51ff.

303 Vgl. Porst 2011, S. 69.

304 Vgl. Porst 2011, S. 69f.

305 Vgl. Porst 2011, S. 70.

306 Vgl. Porst 2011, S. 72.

307 Vgl. Porst 2011, S. 74.

differenzierte Darstellung von den Positionen der Befragungspersonen zu erhalten.³⁰⁸ Hierzu können etwa verbalisierte Skalen (Skalenpunkte mit verbalen Benennungen) und numerische bzw. endpunktbenannte Skalen (benennen nur die zwei extremen Skalenpunkte, dazwischen wird auf Verbalisierung verzichtet) verwendet werden. Die verbalisierte Form bringt den Vorteil mit sich, dass sie genau vorgibt, was unter den jeweiligen Skalenpunkten bzw. Kästchen zu verstehen ist. Nachteile sind Probleme bei der angemessenen Verbalisierung von Skalenpunkte, sowie die schwierige Auswertung erhobener Daten, da den Antwortmöglichkeiten keine Gleichabständigkeit, wie etwa bei der Intervall-Skala, unterstellt werden kann. Je breiter eine Skala wird, desto schwieriger gelingt eine verbalisierte Skala. Die endpunktbenannte Skala beschränkt sich bei der Verbalisierung lediglich auf die beiden Extrempunkt und lässt sich deshalb auch beliebig verbreitern, zusätzlich kann sie als intervallskaliert gelten, wobei der Nachteil dieser Skala darin liegt, dass es der Befragungsperson überlassen wird, die Skalenpunkte zu interpretieren.³⁰⁹

Des Weiteren können ungerade und gerade Skalen unterschieden werden. Durch die ungerade Anzahl der Skalenpunkte bei ungeraden Skalen ergibt sich ein Skalenmittelpunkt (z. B. *trifft überhaupt nicht zu ... trifft völlig zu*), welcher von Befragungspersonen unter Umständen als „Fluchtkategorie“ genutzt werden kann. Das bedeutet, dass dieser mittlere Punkt etwa dann gewählt wird, wenn die Befragungsperson zur nächsten Frage möchte, ohne die eigene Meinung bzw. Meinungslosigkeit angeben zu müssen. Verwendet man hingegen eine gerade Skala, zwingt man die Befragungsperson zu einer Entscheidung und nimmt ihr die Chance, sich in die mittlere Position einzuordnen, auch wenn sie sich inhaltlich dort finden würde. Diese Freiheitseinengung könnte ein item-nonresponse mit sich bringen oder auch, dass quasi irgendeine Antwort angegeben wird.³¹⁰

Bezüglich der Breite von Skalen spielt einerseits der Wunsch nach Differenzierung und andererseits die Abstraktionsfähigkeit von Befragungspersonen eine Rolle. Beispielsweise wären lediglich zwei Antwortkategorien zu undifferenziert, während eine zu hohe Anzahl dazu führen würde, dass Befragte über den Unterschied zwischen beispielsweise 95 und 96 zwischen den Polen „voll und ganz“ oder „überhaupt nicht“ nachdenken müssen und damit auch die Bearbeitungszeit verlängern, ebenso ergibt sich eine höhere Fehlerstreuung in den Angaben der Befragungspersonen, da eine Einstufung der Meinung nicht beliebig differenziert eingestuft werden kann. Zusätzlich ergibt sich

308 Vgl. Porst 2011, S. 75.

309 Vgl. Porst 2011, S. 77ff.

310 Vgl. Porst 2011, S. 81f.

bei mobilen Befragungen das Problem mit der Darstellung einer Frage auf einer bestimmten Displaygröße, da die Übersichtlichkeit darunter leiden würde.³¹¹

Porst empfiehlt hinsichtlich der Breite von Skalen, dass jene mit mehr als zehn Skalenpunkte vermieden werden, da diese eher zur Überforderung der befragten Person bzw. auch zu einer Scheinpräzision führen könnten. Bei einer zu eng gefassten Skala wird hingegen riskiert, dass die Aussagen nicht ausreichend differenziert bewertet werden können. Endpunktbenannte Skalen sollten etwa nicht weniger als fünf und höchstens neun Skalenpunkte aufweisen, verbalisierte Skalen sollten eine Breite von mindestens vier bis maximal sechs Skalenpunkte besitzen.³¹²

Zur Messung von Einstellungen werden etwa von Porst und Anderen meist endpunktbenannte oder verbalisierte Skalen mit vier bis sieben Skalenpunkte verwendet. Unabhängig von der Art der Skala, sollte allerdings darauf hingewiesen werden, dass beispielsweise in Experimenten darauf hingewiesen werden kann, dass unterschiedliche Bezifferung von Skalenpunkten zu einem anderen Antwortverhalten führen können, wie etwa aus den Daten der Allensbach-Umfragen (1988) hervorgeht. Lediglich ein Minuszeichen vor den Ziffern brachte große Unterschiede bei der Beantwortung mit sich. Geht es zum Beispiel um Erfolg, könnte die Ziffer 0 als „Kein Erfolg“ gedeutet werden, die Ziffer -5 hingegen als „Misserfolg“. Daher sollte bei der Erstellung eines Fragebogens darauf geachtet werden, Skalen nicht optisch zu verstärken.³¹³

3.2.3.4 Question wording

Bei der Formulierung einer Frage sollten einige Aspekte beachtet werden. Porst empfiehlt hier folgende zehn Regeln:³¹⁴

1. Begriffe werden einfach und unzweideutig gehalten, um von allen Befragten gleichermaßen verstanden werden zu können.
2. Zu lange und zu komplexe Fragen werden vermieden.
3. Hypothetische Fragen werden ebenso vermieden.
4. Es sollten keine doppelten Stimuli (z. B. „*Ich finde den Sommer und den Winter gut.*“ oder Verneinungen verwendet werden. Zum Beispiel gilt „*Ich finde es nicht gut, dass Kinder den Erziehungsberechtigten widersprechen.*“ als Verneinung, besser wäre hier: „*Ich finde es gut,*

311 Vgl. Föhl, Friedrich S. 44f.

312 Vgl. Porst 2011, S. 85.

313 Vgl. Porst 2011, S. 93f.

314 Vgl. Porst 2011, S. 95ff.

dass Kinder den Erziehungsberechtigten widersprechen.“ - so ist es klarer zu sehen, welche Antwort am besten passt. Bei doppelten Verneinungen gilt das gleiche Prinzip.

5. Unterstellungen und suggestive Fragen werden vermieden.
6. Informationen, über die viele Befragte nicht verfügen, werden unterlassen.
7. In Fragen sollte ein eindeutiger zeitlicher Bezug verwendet werden, Angaben wie „früher“, „in letzter Zeit“, „in naher Zukunft“ usw. werden nicht gebraucht, da der Zeitraum klar definiert wird, etwa „in den letzten fünf Tagen“.
8. Die Antwortkategorien sind erschöpfend, das bedeutet, dass alle Antwortmöglichkeiten vorhanden sind, die eine Befragungsperson geben möchte. Ein Beispiel hierfür wäre die Beschäftigung mit einem bestimmten Hobby. Würden die Antwortkategorien zwischen 0 und 10 Stunden bleiben, eine Person würde sich aber 12 Stunden dem Hobby widmen, könnte sie dies nicht angeben – richtig wäre hier „10 Stunden oder mehr“ anzufügen. Ebenso ist es wichtig, dass Antwortkategorien überschneidungsfrei (disjunkt) sind.
9. Es soll sichergestellt werden, dass sich der Kontext einer Frage nicht (unkontrolliert) auf ihre Beantwortung auswirkt. Fragen und deren Beantwortung haben Auswirkungen auf die Folgefragen, man sollte daher schon bei der Gestaltung der Fragenabfolge darauf achten, dass sich Fragen möglichst wenig gegenseitig beeinflussen.
10. Unklare Begriffe werden definiert.³¹⁵

Auch bei Ulrich Föhl und Christiane Friedrich sind Empfehlungen für die Formulierung von Fragen zu finden. Der erste Punkt betrifft die zielgruppengerechte Gestaltung der Fragen: Die Sprache sollte für die Zielgruppe verständlich sein, unbekannte Begrifflichkeiten sollten erläutert bzw. vermieden werden. Ebenfalls sollten nur Fragen gestellt werden, die aufgrund des notwendigen Wissens oder entsprechender Information auch beantwortet werden können. Werden hypothetische Fragen gestellt, dann sollten diese nahe an der Lebensrealität der Befragungspersonen liegen. Schlussendlich gilt es auch, den Fragebogen wertschätzend und höflich zu gestalten, Ausrufezeichen sollten wohlüberlegt sein, ebenso wie beispielsweise die Verwendung von „Du“ oder „Sie“.³¹⁶ Weitere Punkte betreffen die eindeutige und einfache Formulierung, ebenso wie eine wertfreie Ausdrucksweise, was bedeutet, die Befragten nicht in die eine oder andere Richtung zu beeinflussen. Auch die vollständige und überschneidungsfreie Form der Antwortkategorien wird angeführt.³¹⁷

³¹⁵ Vgl. Porst 2011, S. 95ff.

³¹⁶ Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 65ff.

³¹⁷ Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 69ff.

3.2.3.5 Dramaturgie eines Fragebogens

Ein Fragebogen unterliegt spezifischen Anforderungen, die seine Einzelteile betreffen. Zu Beginn sollte Interesse geweckt, über die Inhalte informiert sowie ein freundlicher Kontakt hergestellt werden. In späteren Phasen sollten auf abwechslungsreiche, nicht überfordernde und interessante Weise die wesentlichen Fragestellungen thematisiert werden. Am Ende sollten sich abschließende Fragen und ein Dank für die Teilnahme befinden.³¹⁸

Bei schriftlichen Befragungen sollte laut Rolf Porst das Titelbild möglichst attraktiv und effektiv gestaltet sein, um die Aufmerksamkeit der möglichen Befragungsperson zu wecken und die Bereitschaft zu steigern, die Fragebogen auszufüllen. Zusätzlich sollte die Titelseite wesentliche Angaben enthalten, um möglichst verständlich und informativ darzustellen, wie der Fragebogen auszufüllen ist. Der eigentliche Titel sollte allgemein gehalten werden und nur andeutungsweise zeigen, worum es bei der Befragung geht, um keine falschen Erwartungen zu wecken. Auch der Name und die Anschrift der Institution, die die Befragung durchführt, soll auf der Titelseite zu finden sein, ebenso eine Ansprechperson für eventuelle Rückfragen.³¹⁹

Auf der Rückseite des Titelblattes finden sich laut Porst üblicherweise Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens, welche verdeutlichen sollen, welche Aufgaben die Befragungspersonen erwartet. Diese sollten anschaulich demonstriert werden, etwa soll gezeigt werden, wie das Ausfüllen standardisierter Fragen mit Antwortkategorien, das Beantworten numerischer oder offener Fragestellungen oder auch das Bearbeiten von Skalen vonstattengeht. Wenn sich nach den Hinweisen noch Platz findet, wäre hier eine gute Gelegenheit, für Erläuterungen oder Begriffsbestimmungen bzw. könnte man auch mit den Fragen beginnen.³²⁰

Beim Onlinefragebogen verhält es sich ähnlich. Die Startseite sollte laut Föhl und Friedrich möglichst anschaulich in freundlicher und einfacher Sprache formuliert sein. Wichtig ist hier schon die passende Begrüßung bzw. Anrede der Befragungspersonen. Obwohl die Startseite knapp formuliert werden soll, müssen auch zentrale Informationen vorhanden sein, insbesondere jene zur Anonymität bei der Teilnahme und datenschutzrechtliche Informationen. Durch die Einführung der Datenschutzgrundverordnung im Jahr 2018 wurden die Bestimmungen für Onlinebefragungen umfangreicher – um die Startseite nicht zu überladen, können diese entweder verlinkt oder auf die

318 Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 84.

319 Vgl. Porst 2011, S. 34f.

320 Vgl. Porst 2011, S. 45.

zweite Seite gesetzt werden.³²¹ Bevor mit dem Frageteil begonnen werden kann, ist bei Onlinebefragungen das Einverständnis zur Befragung auf der Grundlage umfassender Informationen zur Studie und zum Umgang mit den Daten einzuholen. Diese Einwilligung zur Teilnahme kann explizit erfolgen (ein Feld markieren, wenn, das Einverständnis vorhanden ist) oder mittels einem „Weiter“-Button, der eindeutig auch das Akzeptieren der datenschutzrechtlichen Bedingungen einschließt.³²² Kurz zusammengefasst besteht die Startseite aus der Anrede, dem Ziel und dem Thema der Befragung, Informationen über Verantwortliche, Möglichkeit der Kontaktaufnahme, der Freiwilligkeit, der Dauer und den Datenschutzhinweisen, wie auch dem Informed Consent. Optional können auch ein Stimmungsbild oder Logo abgebildet sein, wie die Bitte um Unterstützung, weitere Informationen, etwa zur Zielgruppe, zum Antwortverhalten oder zu Besonderheiten der Befragung.³²³

Bezüglich des Themas können folgende Fragen bei der Erstellung der Startseite laut Föhl und Friedrich hilfreich sein:

- Welche Begriffe kennt unsere Zielgruppe? ³²⁴
- Wofür interessiert sich unsere Zielgruppe? ³²⁵
- Was können wir über unsere Studie sagen, ohne bereits zu beeinflussen? ³²⁶
- Wie können wir möglichst knapp über das Wesentliche unserer Befragung informieren, sodass die Befragten eine Vorstellung davon haben, worauf sie sich einlassen? ³²⁷

Die ersten Fragen entscheiden laut Föhl und Friedrich in besonderem Maße, ob die Befragung weiterbearbeitet oder abgebrochen wird, daher ist von Anfang an eine gute Konzeption des Fragebogens wesentlich. Für den Beginn eignen sich sogenannte Eisbrecher, die quasi eine Türöffnerfunktion aufweisen.³²⁸ Die Entscheidung zur Teilnahme erfolgt laut Porst nach Abwägung des angenommenen Nutzens und der mutmaßlichen Kosten bzw. Mühen durch die Befragungsperson, daher beziehen sich die Regeln für die Einstiegsfrage auf die Kosten-Nutzen-Abwägung, was für die Befragungsperson bedeuten könnte, dass das Thema interessant oder spannend sein könnte, dass sich die Fragen auf die Befragungsperson selbst beziehen könnten, dass

321 Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 86.

322 Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 87.

323 Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 87.

324 Zit. Föhl, Friedrich 2022, S. 90.

325 Zit. Föhl, Friedrich 2022, S. 90.

326 Zit. Föhl, Friedrich 2022, S. 90.

327 Zit. Föhl, Friedrich 2022, S. 90.

328 Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 89.

die Fragen einfach und von der Befragungsperson selbst zu beantworten sind.³²⁹ Es ergeben sich laut Föhl und Friedrich folgende Merkmale für die Erstellung einer guten Einstiegsfrage: 1. Ein hoher Bezug zum Thema, 2. Einfachheit, 3. die Beantwortbarkeit ist alle gegeben, 4. es besteht ein persönlicher Bezug zur Person und die Frage ist spannend formuliert. Es sollten möglichst viele dieser Aspekte in der Einstiegsfrage vorhanden sein.³³⁰

Im Hauptteil der Befragung wird laut Föhl und Friedrich der Fokus auf die Bearbeitung der Fragestellungen gelegt, welche meist mehrere Themen beinhalten, die passend strukturiert werden müssen. Dabei sollte die thematische Gliederung inhaltlich ähnlicher Themen in gut nachvollziehbarer Weise innerhalb eines Blocks angeordnet werden und bei einem Themenwechsel eine kurze Überleitung eingeplant werden. Des Weiteren sollten nicht zu viele Angaben/Fragestellungen auf einer Seite vorhanden sein und es besteht die Möglichkeit einer Auflockerung des Fragebogens durch Spielfragen.³³¹

Manche Fragen gehören zu den sogenannten heiklen Fragen, etwa Fragen zum Einkommen oder zur Persönlichkeit. Diese sollten laut Föhl und Friedrich generell erst später in einem Fragebogen erhoben werden, um das Risiko von Abbrüchen zu verringern. Ebenso sollte deutlich darauf hingewiesen werden, dass bei derartigen Fragen keine Antwortpflicht gegeben ist. Ganz am Ende sollten diese Fragen allerdings nicht sein, da sie dann als letzter Eindruck im Gedächtnis verhaftet bleiben. Demographische Fragen zur Person wie zum Beispiel Alter oder Geschlecht sollten am Ende eines Fragebogens platziert werden, da diese aufgrund ihrer Einfachheit auch am Ende einer Befragung noch verlässlich beantwortet werden. Die allerletzte Seite kann kurzgehalten werden, hier ist etwa Platz für einen Dank für die Teilnahme oder auch noch Informationen für die Möglichkeit einer Kontaktaufnahme.³³²

Zusammenfassung/Fazit

Wie Rolf Porst darlegt, muss in einem Fragebogen eine Frage so gestaltet sein, dass sie einerseits semantisch und andererseits pragmatisch verständlich ist.³³³ Bezogen auf den Fragebogen an die Schüler*innen der Mittelschule in St. Peter am Wimberg wurde daher auf eine klare und einfache

329 Vgl. Porst 2011, S. 138f.

330 Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 91.

331 Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 95f.

332 Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 97f.

333 Vgl. Porst 2011, S. 18ff.

Struktur mit möglichst eindeutigen Antwortmöglichkeiten geachtet. Allerdings ist u. a. laut Porst eine Editierung der Antwort aufgrund der sozialen Wünschbarkeit möglich.³³⁴

Die Fragen können nach Inhalt und Form differenziert werden, wie Porst anführt.³³⁵ In der vorliegenden Untersuchung an der Mittelschule St. Peter werden unterschiedliche Arten von Fragen (z. B. hinsichtlich der Einstellung) gestellt, bezüglich der Form handelt es sich größtenteils um geschlossene Fragestellungen, sowie zwei halboffene Fragestellungen³³⁶. Die Antwortmöglichkeiten werden entweder in Nominal-Skalen oder Ordinal-Skalen gegeben, welche unter Punkt 3.2.3.3 genauer beschrieben sind. Hinsichtlich der Breite der Skalen empfiehlt Porst bei verbalisierten Skalen vier bis sechs Skalenpunkte, thematisiert werden auch jeweiligen Vor- und Nachteile von geraden und ungeraden Skalen.³³⁷ In dieser Untersuchung werden gerade Skalen verwendet, da die Positionierung der Schüler*innen m. E. zumindest in eine Richtung (*trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu*) gehen soll, um in diesem Fall ein aussagekräftigeres Ergebnis zu erhalten. Porst empfiehlt hinsichtlich der Formulierung der Fragen u. a. darauf zu achten, dass diese einfach, nicht zu lange oder komplex sind, dass sie keine Unterstellungen oder suggestive Fragen beinhalten.³³⁸ Ebenso verweisen Föhl und Friedrich etwa auf die zielgruppengerechte Gestaltung der Fragen.³³⁹ Auch die Klärung unklarer Begriffe, wie Porst³⁴⁰ sowie Föhl und Friedrich³⁴¹ anführen, wurde im Fragenbogen an die Schüler*innen berücksichtigt, indem der Begriff ‚Ethikunterricht‘ in möglichst einfacher Weise erläutert wurde.

Bei der Erstellung eines Fragebogens ist auch die Dramaturgie zu beachten. So sollte etwa laut Föhl und Friedrich zu Beginn das Interesse geweckt werden. Da die ersten Fragen maßgeblich zur weiteren Beantwortung des Fragebogens beitragen, sollte hier auf den hohen Bezug zum Thema, die Einfachheit bzw. leichte Beantwortbarkeit und/oder den persönlichen Bezug zur Person geachtet werden. Nach dem Hauptteil, der nach inhaltlichen Themen gegliedert werden sollte, folgt der Schluss, indem demographische Daten abgefragt.³⁴² Auch in der vorliegenden Untersuchung wurde versucht, diese Punkte in den Einstiegsfragen, im Hauptteil und am Ende des Fragebogens zu

334 Vgl. Porst 2011, S. 27.

335 Vgl. Porst 2011, S. 51ff.

336 Vgl. Porst 2011, S. 51ff.

337 Vgl. Porst 2011, S. 69ff.

338 Vgl. Porst 2011, S. 95ff.

339 Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 65ff.

340 Vgl. Porst 2011, S. 95ff.

341 Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 65ff.

342 Vgl. Föhl, Friedrich 2022, S. 91ff.

berücksichtigen. Insgesamt wurde auch darauf geachtet, den Fragebogen nicht zu lange zu gestalten.

4. Datenerhebung und Untersuchungsergebnisse

Dieses Kapitel behandelt die Rahmenbedingungen der Untersuchung (4.1), danach erfolgt eine Beschreibung der Zielgruppe (4.2). Die Darstellung der Ergebnisse der Befragung findet sich unter Punkt 4.3.

4.1 Rahmenbedingungen der Untersuchung und Erstellung des Onlinefragebogens

Im Vorfeld der Befragung von Schüler*innen der Mittelschule in St. Peter am Wimberg musste das Einverständnis der Schulleitung, der Bildungsdirektion, sowie der Erziehungsberechtigten eingeholt werden. Die Untersuchungen konnten im Rahmen des schulischen Unterrichts durchgeführt werden. Da jeder Schüler und jede Schülerin der Mittelschule ein eigenes Schultablet besitzt bzw. Zugang zu einem PC hat, konnte die Befragung online stattfinden. Die Schüler*innen der dritten Klassen wurden am 12.03.2024 befragt und die der zweiten und vierten Klassen am 13.03.2024.

Der Onlinefragebogen wurde mit der Software *MS Forms* erstellt. Beim Entwickeln des Fragebogens wurde darauf geachtet, diesen möglichst einfach und verständlich zu formulieren, wobei nach den unter Punkt 3.2.3 angeführten Empfehlungen und Kriterien für die Erstellung eines Fragebogens vorgegangen wurde. Die Schüler*innen hatten während der Befragung zudem jederzeit die Möglichkeit, verbal Auskunft zu erhalten. Der Fragebogen wurde dramaturgisch so gestaltet, dass zunächst die Fragen nach der Bekanntheit des Ethikunterrichts gestellt wurden und darauffolgend wurde der Begriff ‚Ethikunterricht‘ erklärt. Danach folgten Fragen, ob bzw. in welcher Form der Ethikunterricht an Mittelschulen eingeführt werden sollte, sowie ob das Kombinationsfach ‚Ethik und Religionen‘ für die Schüler*innen ebenfalls denkbar wäre. Ebenso wurde gefragt, ab welcher Schulstufe bzw. ob der Ethikunterricht eingeführt werden sollte. Im nächsten Abschnitt erfolgten persönlichere Fragen nach dem Wunsch, einen Ethikunterricht zu besuchen, ob weltliche oder religiöse Hilfestellungen bei moralischen Fragen wichtig sind, ob bereits eine Beschäftigung mit Ethik stattfand, ob die Familie religiös ist und ob sich der jeweilige Schüler bzw. die jeweilige Schülerin als gläubig sieht. Am Ende wurden die Fragen nach der Religionsgemeinschaft, der Schulklasse, dem Alter und dem Geschlecht gestellt.

4.2 Beschreibung der Zielgruppe

Befragt wurden 78 Schülerinnen und Schüler der Mittelschule in St. Peter am Wimberg, das entspricht etwa 75,7 % der Schüler*innen der zweiten, dritten und vierten Klassen. Hier die Anzahl der Befragten pro Schulstufe:



Abbildung 2: Anzahl der Befragten pro Klasse der Mittelschule St. Peter/Wbg.

Von den 78 befragten Schüler*innen gaben 42 an, weiblich zu sein, 34, männlich zu sein und zwei gaben divers an. Die Schüler*innen befinden sich in der Altersgruppe zwischen elf und fünfzehn Jahren. Hier eine Darstellung der Altersverteilung:

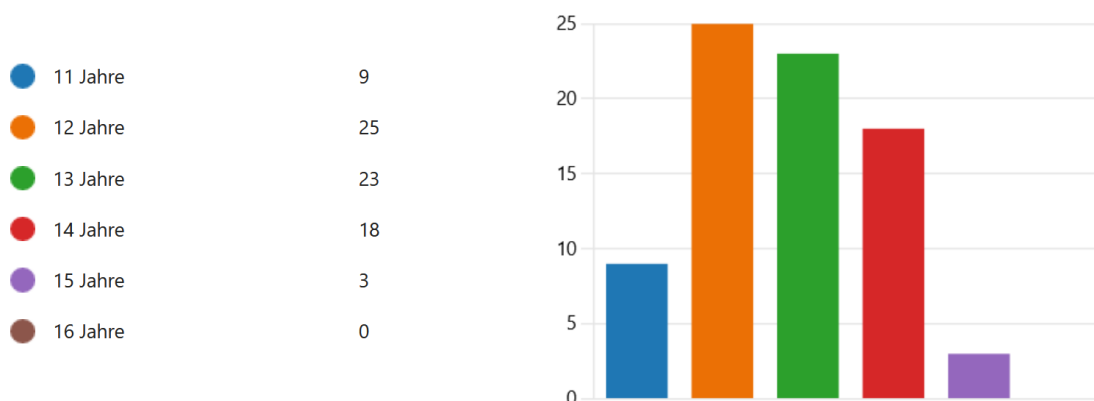


Abbildung 3: Altersverteilung der Befragten

Die Frage nach der Religionszugehörigkeit war halboffen gestaltet und bot neben den Möglichkeiten *römisch-katholisch*, *islamisch* und *keiner*, auch die Möglichkeit eine andere Religion (*Sonstiges*) anzuführen. Von den 78 befragten Schüler*innen gaben 67 Personen an, römisch-katholisch zu sein, fünf gaben an, islamisch zu sein, eine Person gab an, christlich zu sein (unter *Sonstiges* angeführt) und fünf Personen gaben an, keiner Religionsgemeinschaft anzugehören:

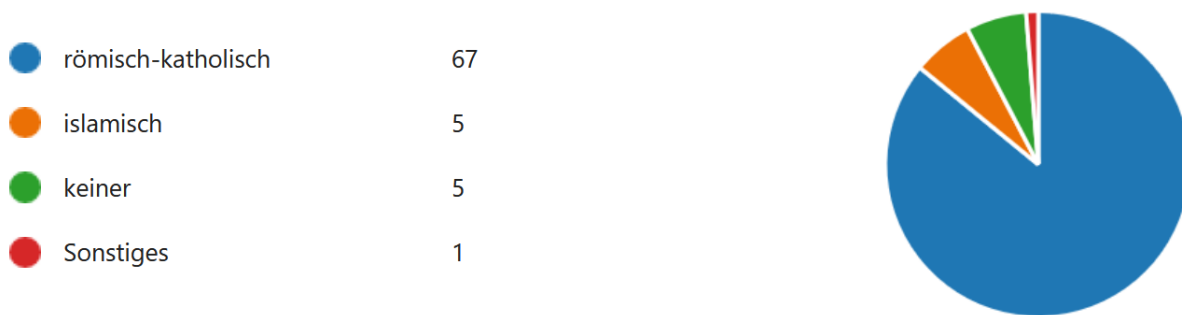


Abbildung 4: Religionszugehörigkeit der Befragten

4.3 Erhebung und Darstellung der Ergebnisse

Die Schüler*innen erhielten hierfür einen QR-Code, den sie scannen konnten, sie erhielten auch die verkürzte Adresse der Internetseite, um den Online-Fragebogen mit dem Titel ‚*Einstellungen zum Ethikunterricht*‘ ausfüllen zu können. Die Befragung fand in den Unterrichtszeiten statt und die durchschnittliche Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens lag bei 3 Minuten und 56 Sekunden.

Abschnitt 1: Das Wissen der Schüler*innen über den Ethikunterricht

1. Von Ethikunterricht habe ich schon mal gehört.

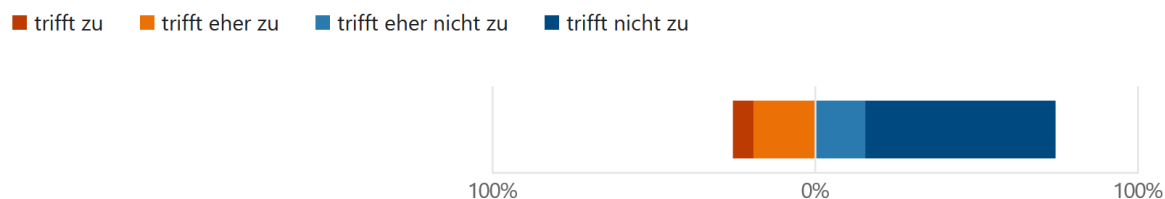


Abbildung 5: „Von Ethikunterricht habe ich schon mal gehört.“

Bei der ersten Aussage „Von Ethikunterricht habe ich schon mal gehört.“ gaben, 6,4 % Schüler*innen ‚trifft zu‘ und 19,2 % ‚trifft eher zu‘ an, 15,4 % entschieden sich für ‚trifft eher nicht zu‘ und 59 % wählten ‚trifft nicht zu‘.

2. Ich weiß, was Ethikunterricht ist.

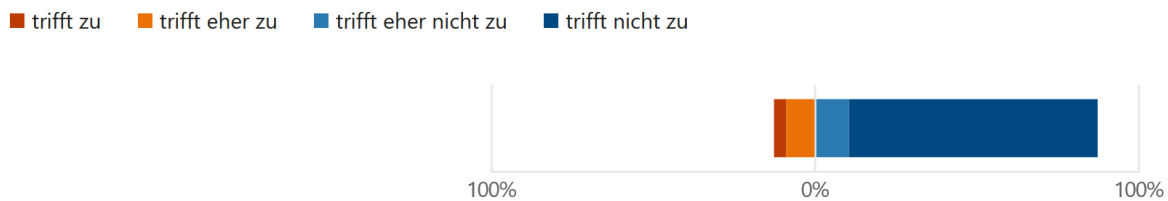


Abbildung 6: „Ich weiß, was Ethikunterricht ist.“

Die zweite Aussage „Ich weiß, was Ethikunterricht ist.“ beantworteten 3,8 % mit ‚trifft zu‘, 9 % mit ‚trifft eher zu‘, 10,3 % mit ‚trifft eher nicht zu‘ und 76,9 % mit ‚trifft nicht zu‘.

Zusammenfassung: Aus den ersten beiden Fragen lässt sich schließen, dass die Schüler*innen der Mittelschule St. Peter am Wimberg zum Großteil noch nichts vom Ethikunterricht gehört haben. Die meisten Schüler*innen gaben an, nicht zu wissen, was unter Ethikunterricht zu verstehen ist.

Abschnitt 2: Erklärung des Ethikunterrichts

Danach folgte eine kurze und einfache Erklärung, die sich auf die Erkenntnisse aus dem zweiten Kapitel (2.1) stützt:

„Im Ethikunterricht befasst du dich mit moralischen Dingen - da geht es zum Beispiel darum, was gut oder böse ist. Im Religionsunterricht befasst du dich mit ähnlichen Themen aus religiöser Sicht.“

Im Ethikunterricht überlegst du, wie du **richtig handelst**, ohne dich auf die Religion zu stützen. Du sprichst aber auch **über Religionen** oder **Gerechtigkeit**.“

Auch das Angebot, bei Unklarheiten nachfragen zu können oder Genaueres zu erfahren, wurde von einigen Schüler*innen wahrgenommen.

3. Ich habe mir den Ethikunterricht wie in dieser Erklärung vorgestellt.

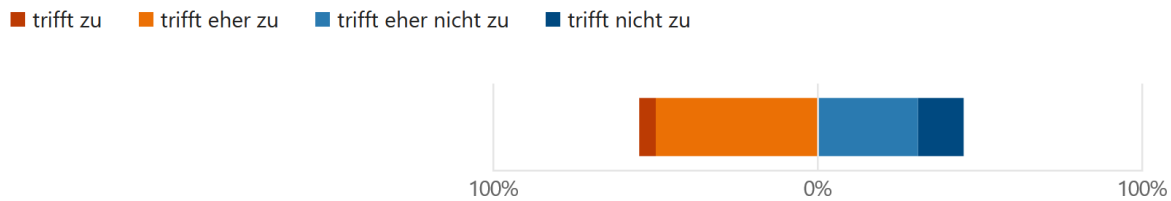


Abbildung 7: „Ich habe mir den Ethikunterricht wie in dieser Erklärung vorgestellt.“

Bei der Frage, ob die Erklärung von Ethikunterricht mit der Vorstellung übereinstimme, gaben 5,1 % ‚trifft zu‘, 50 % ‚trifft eher zu‘, 30,8 % ‚trifft eher nicht zu‘ und 14,1 % ‚trifft nicht zu‘. Wobei hier vor allem von Interesse ist, wie die Schüler*innen antworteten, die bei der Frage „Ich weiß, was Ethikunterricht ist.“ ‚trifft zu‘ oder ‚trifft eher zu‘ wählten. Die drei Schüler*innen, welche ‚trifft zu‘ angaben, hatten sich den Ethikunterricht einmal *wie in der Erklärung vorgestellt*, einmal *eher so vorgestellt* und einmal *eher nicht so wie dargestellt vorgestellt*. Sieben Schüler*innen gaben an, sich den Ethikunterricht *eher so vorgestellt* zu haben, wie in der Beschreibung geschildert wurde. Hier ist das Antwortverhalten auf die Erklärung folgendermaßen: einmal ‚trifft zu‘, fünfmal ‚trifft eher zu‘ und einmal ‚trifft eher nicht zu‘:

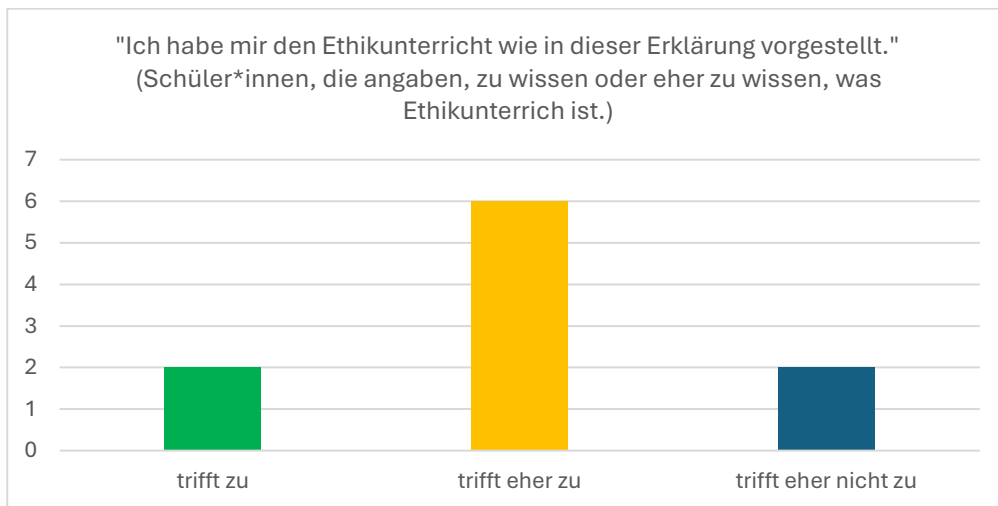


Abbildung 8: „Ich habe mir den Ethikunterricht wie in dieser Erklärung vorgestellt.“ 2

Zusammenfassung: Von jenen zehn Personen, die angaben, bereits (eher) zu wissen, was Ethikunterricht sei, stimmten bei acht die Vorstellungen mit der Erklärung (eher) überein.

Abschnitt 3: Allgemeine Einstellung zum Ethikunterricht in der Mittelschule

Den nächsten Abschnitt leitete die Frage „Wie siehst du das?“ ein. Danach folgte eine kurze Information: „Wenn man z. B. die Oberstufe eines Gymnasiums besucht, kann man zwischen Religions- und Ethikunterricht wählen.“ Im Anschluss folgten Aussagen, die mit ‚ja‘, ‚eher ja‘, ‚eher nein‘ und ‚nein‘ beantwortbar waren.

4. In der Mittelschule sollte es ...

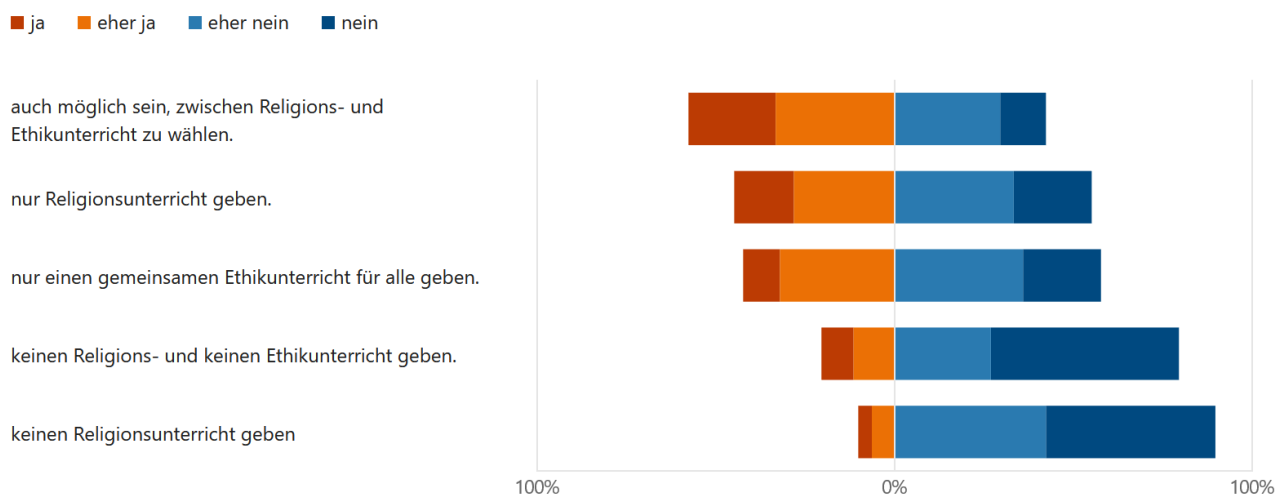


Abbildung 9: „In der Mittelschule sollte es...“

Auf „In der Mittelschule sollte es auch möglich sein, zwischen Religions- und Ethikunterricht zu wählen.“ antworteten 24,4 % mit ‚ja‘, 33,3 % mit ‚eher ja‘, 29,5 % mit ‚eher nein‘ und 12,8 % mit ‚nein‘. Auf die Aussage, dass es an der Mittelschule *nur Religionsunterricht* geben sollte, gaben 16,7 % ‚ja‘, 28,2 % ‚eher ja‘, 33,3 % ‚eher nein‘ und 21,8 % ‚nein‘ an. Für einen gemeinsamen Ethikunterricht für alle waren 10,3 % mit ‚ja‘ und 32,1 % mit ‚eher ja‘, dagegen 35,9 % mit ‚eher nein‘ und 21,8 % mit ‚nein‘. Dass es an Mittelschulen *keinen Religions- und keinen Ethikunterricht* geben sollten, bejahten 9 %, 11,5 % gaben ‚eher ja‘ an, 26,9 % ‚eher nein‘ und 52,6 % antworteten mit ‚nein‘. Die Aussage „In der Mittelschule sollte es *keinen Religionsunterricht* geben.“ beantworteten 3,8 % der Schüler*innen mit ‚ja‘, 6,4 % mit ‚eher ja‘, 42,3 % mit ‚eher nein‘ und 47,4 % mit ‚nein‘.

5. Das Kombinationsfach "Ethik und Religionen" sollte eingeführt werden.

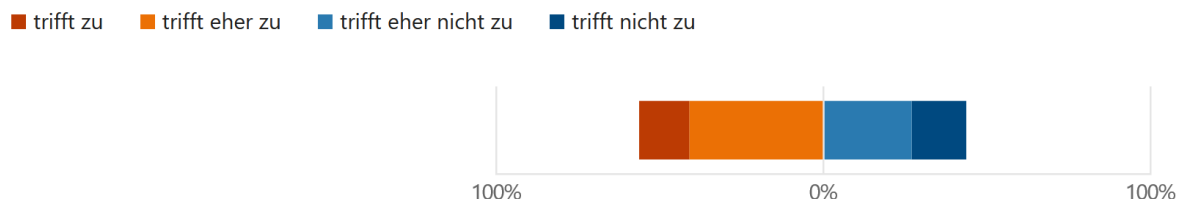


Abbildung 10: „Das Kombinationsfach „Ethik und Religionen“ sollte eingeführt werden.“

Mehr als die Hälfte der Befragten sprach sich zumindest eher für das Kombinationsfach „Ethik und Religionen“³⁴³ aus: „Das Kombinationsfach „Ethik und Religionen“ sollte eingeführt werden.“ wurde von 15,4 % mit ‚trifft zu‘, von 41 % mit ‚trifft eher zu‘, von 26,9 % mit ‚trifft eher nicht zu‘ und von 16,7 % mit ‚trifft nicht zu‘ beantwortet.

6. Ab welcher Schulstufe sollte Ethikunterricht angeboten werden?

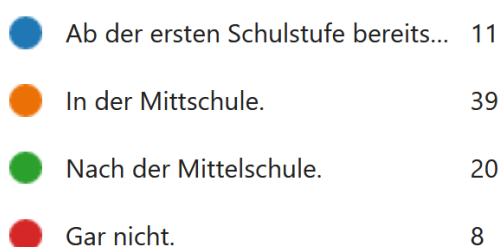


Abbildung 11: „Ab welcher Schulstufe sollte Ethikunterricht angeboten werden?“

Auf die Frage, ab welcher Schulstufe der Ethikunterricht angeboten werden sollte, antworteten von den 78 befragten Schüler*innen elf mit ‚Ab der ersten Schulstufe bereits in der Volksschule.‘ (= 14,1 %), 39 mit ‚In der Mittelschule.‘ (= 50 %), 20 mit ‚Nach der Mittelschule.‘ (= 25,6 %) und 8 mit ‚Gar nicht.‘ (= 10,3%).

Zusammenfassung: Mehr als die Hälfte der Befragten befürwortet die Wahlmöglichkeit zwischen dem Religions- und dem Ethikunterricht in der Mittelschule. Mehr als die Hälfte spricht sich gegen einen gemeinsamen Ethikunterricht für alle aus. Ein Großteil der Befragten möchte, dass es in der

³⁴³ Anmerkung: In dieser Arbeit wurde „Ethik und Religionen“ und nicht „Ethik und Religion“ verwendet, um den Schüler*innen darzustellen, dass dieses Fach unterschiedliche Religionen beinhalten würde (siehe auch 1.1).

Mittelschule einen Religionsunterricht gibt. Etwas mehr als die Hälfte der Schüler*innen steht dem Kombinationsfach „Ethik und Religionen“ positiv gegenüber und fast zwei Drittel der befragten Personen sprach sich für die Einführung des Ethikunterrichts vor dem Ende der Mittelschule aus.

Abschnitt 4: Potenzielle Entscheidung hinsichtlich des Ethikunterrichts

7. Würdest du derzeit einen gemeinsamen Ethikunterricht besuchen?

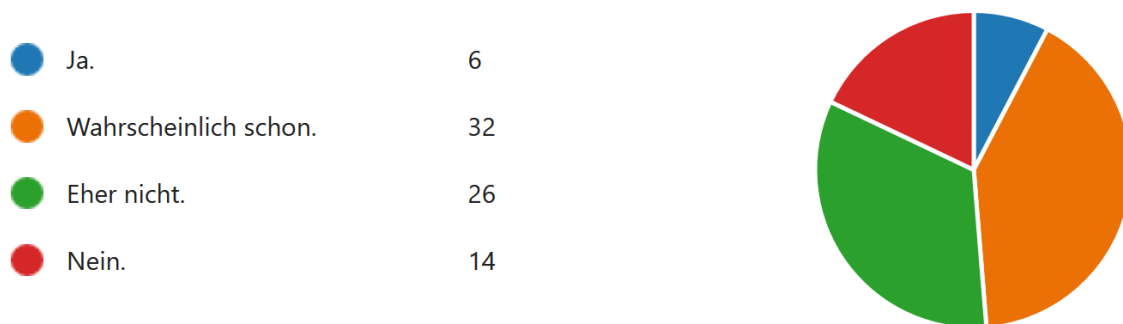


Abbildung 12: „Würdest du derzeit einen gemeinsamen Ethikunterricht besuchen?“

Von den 78 befragten Schüler*innen gaben sechs an (= 7,7 %), sie würden derzeit einen gemeinsamen Ethikunterricht besuchen, 32 Schüler*innen wahrscheinlich schon (= 41 %), 26 eher nicht (= 33,3 %) und 14 nicht (= 17,9 %). Interessant ist m. E. zudem, wie Schüler*innen ohne Bekenntnis oder Schüler*innen mit islamischem Glaubensbekenntnis antworteten:

- Von fünf Schüler*innen ohne Bekenntnis gaben drei an, *derzeit wahrscheinlich schon einen Ethikunterricht zu besuchen*, zwei gaben *‚eher nicht‘* an und einer gab an, *derzeit ‚nicht‘* den Ethikunterricht zu besuchen.
- An der Mittelschule St. Peter am Wimberg besuchen nur jene Schüler*innen keinen Religionsunterricht, die der islamischen Religionsgemeinschaft angehören. Von fünf Schüler*innen islamischen Glaubensbekenntnisses gaben zwei an, dass sie *‚derzeit den Ethikunterricht besuchen würden‘* und drei *‚wahrscheinlich schon‘* an.

8. Wirst du dich, wenn du eine weiterführende Schule besuchst, für einen Ethikunterricht anmelden?



Abbildung 13: „Wirst du dich, wenn du eine weiterführende Schule besuchst, für einen Ethikunterricht anmelden?“

Drei Schüler*innen (= 3,8 %) gaben an, dass sie sich, wenn sie eine weiterführende Schule besuchen, für einen Ethikunterricht anmelden werden, 14 (= 17,9 %) gaben an, dass sie sich wahrscheinlich schon anmelden werden. 13 Schüler*innen (= 16,7 %) gaben an, sich eher nicht anzumelden, 19 Schüler*innen (= 24,36 %) haben nicht vor, sich anzumelden. 29 Schüler*innen (= 37,2 %) wissen nicht, ob sie den Ethikunterricht besuchen werden. Während der Befragung stellte sich heraus, dass viele Schüler*innen keine weiterführende Schule besuchen werden und die Frage unterschiedlich verstanden wurde. Daher ist das Ergebnis dieser Fragestellung m. E. nicht aussagekräftig.

Zusammenfassung: Etwas weniger als die Hälfte könnte sich aktuell vorstellen, einen Ethikunterricht zu besuchen. Alle fünf Schüler*innen, die der islamischen Religionsgemeinschaft angehören, gaben an, dass sie derzeit einen Ethikunterricht besuchen würden. Ob eine Befragungsperson ohne Bekenntnis ist, hat in dieser Untersuchung keine konkrete Auswirkung auf die Entscheidung für oder gegen den Ethikunterricht.

Abschnitt 5: Religiöser Hintergrund

9. Bei moralischen Fragen vertraue ich auf die Antworten meiner Religion.

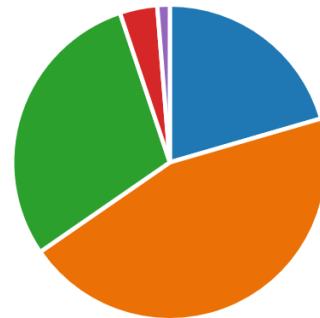
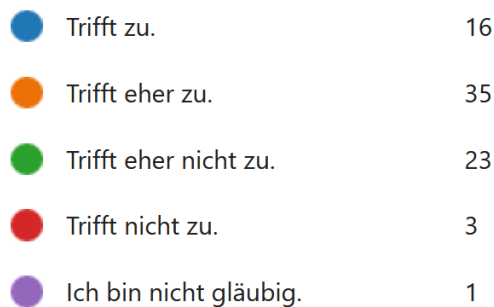


Abbildung 14: „Bei moralischen Fragen vertraue ich auf die Antworten meiner Religion.“

Auf die Antworten der jeweiligen Religion *vertrauen* 16 der befragten Schüler*innen (= 20,5 %), 35 Schüler*innen *vertrauen eher* auf die Religion bei moralischen Fragen (= 44,9 %), 23 (= 29,5 %) *vertrauen eher nicht darauf*, drei (= 3,8 %) Schüler*innen *vertrauen nicht darauf* und eine Person gab an, *nicht gläubig* zu sein (= 1,3 %).

10. Meine Probleme löse ich ohne die Hilfe einer Religion.

trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

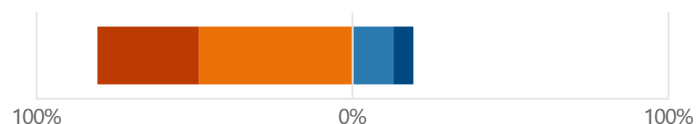


Abbildung 15: „Meine Probleme löse ich ohne die Hilfe einer Religion.“

Die Frage nach der Lösung von Problemen ohne die Hilfe von Religion diente auch dazu, einzuschätzen, welchen Stellenwert die weltliche Orientierung im Leben der Schüler*innen hat. Auf die Frage „Meine Probleme löse ich ohne die Hilfe einer Religion.“ antworteten 32,1 % mit ‚trifft zu‘, 48,7 % mit ‚trifft eher zu‘, 12,8 % mit ‚trifft eher nicht zu‘ und 6,4 % mit ‚trifft nicht zu‘.

11. Ich habe mich schon einmal mit "Ethik" beschäftigt.

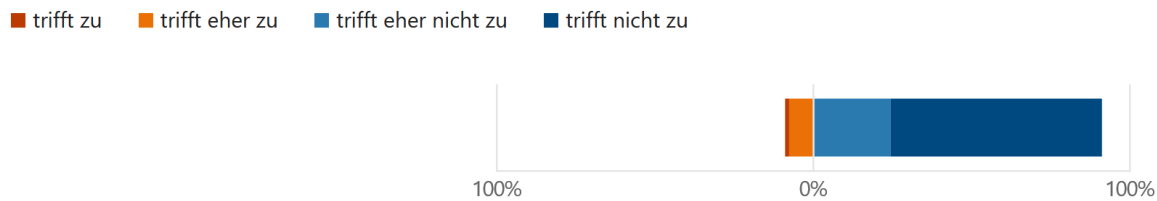


Abbildung 16: „Ich habe mich schon einmal mit ‚Ethik‘ beschäftigt.“

Die Beschäftigung mit ‚Ethik‘ fällt bei den Schüler*innen recht eindeutig aus: 1,3 % gaben ‚trifft zu‘ an, 7,7 % ‚trifft eher zu‘, 24,4 % ‚trifft eher nicht zu‘ und 66,7 % ‚trifft nicht zu‘.

12. Meine Familie ist religiös.

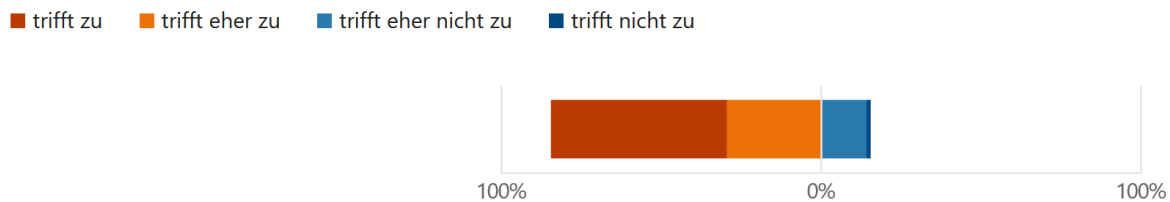


Abbildung 17: „Meine Familie ist religiös.“

Die Religiosität der Familie schätzten 55,1 % mit ‚trifft zu‘, 29,5 % mit ‚trifft eher zu‘, 14,1 % mit ‚trifft eher nicht zu‘ und 1,3 % mit ‚trifft nicht zu‘ ein. Vergleicht man diese Werte mit jenen der Frage „Würdest du derzeit einen gemeinsamen Ethikunterricht besuchen?“ ergibt sich folgender Befund: Von 66 Schüler*innen, die bestätigten, dass die Familie religiös sei, gaben 32 an, sie würden derzeit einen Ethikunterricht besuchen oder wahrscheinlich besuchen. Dagegen erklärten von den zwölf Schüler*innen, die Familie ist (eher) nicht religiös, fünf, wahrscheinlich derzeit einen Ethikunterricht zu besuchen und sieben, sie würden derzeit eher nicht oder nicht am Ethikunterricht teilnehmen.

13. Ich bin gläubig.

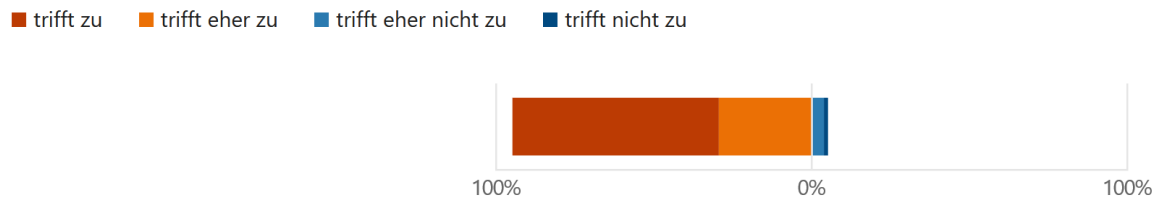


Abbildung 18: „Ich bin gläubig.“

Auf die Aussage „Ich bin gläubig.“ antworteten 65,4 % mit ‚trifft zu‘, 29,5 % mit ‚trifft eher zu‘, 3,8 % mit ‚trifft eher nicht zu‘ und 1,3 % mit ‚trifft nicht zu‘.

Zusammenfassung: Etwa zwei Drittel der Befragten vertrauten bei moralischen Fragen auf die Antworten der eigenen Religion. Probleme werden von den Schüler*innen laut ihren Angaben zum Großteil ohne die Hilfe einer Religion gelöst. Mit Ethik haben sich bisher nur vereinzelt Personen beschäftigt. Bezüglich der religiösen Sozialisation der Schüler*innen wurde die Aussage, „*Meine Familie ist religiös.*“ von beinahe 85 % positiv bestätigt. Bezüglich der aktuellen Besuchswahrscheinlichkeit eines Ethikunterrichts existiert bei den Befragten kaum ein Unterschied, ob die Familie religiös ist oder nicht – jeweils etwas weniger als die Hälfte erklärte, dass sie derzeit einen Ethikunterricht besuchen würde. Die Befragten sehen sich weitgehend als gläubig an.

5. Fazit

Die anfangs genannte These, dass der Großteil der befragten Schüler*innen der Mittelschule St. Peter am Wimberg eine wenig genaue Vorstellung davon hätte, worum es sich bei ‚Ethikunterricht‘ handelt, bestätigte sich anhand der Ergebnisse der Untersuchung. Wie aus Punkt 4.3 hervorgeht, gaben knapp drei Viertel der Befragten an, sie haben bisher (eher) noch nicht von Ethikunterricht gehört. Ob sie wissen, was Ethikunterricht sei, beantworteten über 87 % negativ. Nur wenige Schüler*innen gaben an, sich schon einmal mit ‚Ethik‘ beschäftigt zu haben.

Landesweit besuchten in Österreich im Jahr 2021 1.139.244 Schüler*innen eine Schule (Statistik Austria)³⁴⁴, wovon laut dem Ökumenischen Rat der Kirchen ca. 586.000 an einem katholischen Religionsunterricht teilnehmen.³⁴⁵ Das entspricht 51,44 % der Schüler*innen in Österreich. Von den 78 befragten Mittelschüler*innen in St. Peter am Wimberg gaben 67 an, der römisch-katholischen Kirche anzugehören, was 85,9 % entspricht und damit deutlich über dem landesweiten Durchschnittswert liegt. Fünf Personen gaben an, dem islamischen Glauben anzugehören, woraus sich 6,4 % der Schüler*innen der Mittelschule St. Peter am Wimberg ergeben. Österreichweit liegt dieser Wert bei 8,3 %³⁴⁶, wie unter Punkt 1.3 beschrieben. Dass sie keiner Religionsgemeinschaft angehören, erklärten ebenfalls fünf Personen (= 6,4 %). In Oberösterreich liegt dieser Wert bei 17,3 %³⁴⁷, bezogen auf Österreich sind 22,4 % ohne Glaubensbekenntnis.³⁴⁸ Somit ist der Anteil an Personen ohne Glaubensgemeinschaft in St. Peter am Wimberg geringer als im österreichischen, aber auch im oberösterreichischen Durchschnitt.

Im Zusammenhang mit der unter Punkt 1.1 geführten Debatte und den Ergebnissen der Studie des Gallup-Institutes vom Mai 2020, dessen Ergebnisse unter Punkt 1.4 beschrieben wurden, sind einige Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung von Interesse. Aufgrund des unterschiedlichen Forschungsdesigns ist die Vergleichbarkeit nicht unmittelbar gegeben. Die Fragestellung des Gallup Institutes lautet *„Wie stehen Sie zur Einführung des Ethikunterrichts?“*, wobei entweder für die Einführung eines gemeinsamen Ethikunterrichts, für die Einführung von Ethik als Ersatzpflichtfach oder für keinen Ethikunterricht gestimmt werden konnte.³⁴⁹ In der vorliegenden Untersuchung

344 Vgl. Statistik Austria, Schüler:innen 2021, <https://www.statistik.at>

345 Vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich 2021, 665.000 Kinder besuchen in Österreich den Religionsunterricht der Kirchen, <https://www.oekumene.at>

346 Vgl. Statistik Austria, Religionsbekenntnis 2023, <https://www.statistik.at>

347 Vgl. Statistik Austria, Pressemitteilung Religionsbekenntnis 2021, <https://www.statistik.at>

348 Vgl. Statistik Austria, Religionsbekenntnis 2023, <https://www.statistik.at>

349 Vgl. Verein Ethik für alle, 22.09.2021.

dagegen wurden die jeweiligen Zustimmungswerte hinsichtlich unten angeführter Aussagen in vierstufigen Ordinal-Skalen gemessen. Ein weiterer Unterschied ist, dass die Gallup-Studie landesweit und von Personen unterschiedlichen Alters beantwortet wurde,³⁵⁰ die vorliegende Untersuchung bezog sich hingegen ausschließlich auf die 11 – 14-jährigen Schüler*innen der Mittelschule St. Peter am Wimberg. Vor diesem Hintergrund sollen hier dennoch die Ergebnisse gegenübergestellt werden:

Eine Wahlmöglichkeit zwischen Ethik- und Religionsunterricht, wie sie bereits für allgemeinbildende höhere Schule und berufsbildende höhere Schule existiert (siehe Punkt 1.2)³⁵¹ und für welche sich auch unter anderem der ehemalige Bildungsminister Heinz Faßmann ausspricht (siehe Punkt 1.1)³⁵², befürworten insgesamt 57,7 % der befragten Schüler*innen aus St. Peter am Wimberg (Antwort ‚ja‘ und ‚eher ja‘) auch für die Mittelschule. Verglichen mit der landesweiten Gallup-Studie, in der 16,4 % der Befragten für Ethik als Ersatzpflichtfach stimmten³⁵³, liegt dieser Wert deutlich höher.

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Frage, ob es an Mittelschule nur Religionsunterricht geben sollte, von 44,9 % der Schüler*innen positiv beantwortet. Auch hier liegt der Wert relativ weit über jenem der Gallup-Studie, der bei 13,5 % angesiedelt ist.³⁵⁴ Die Auffassung, es solle bei der Beibehaltung des Religionsunterrichts bleiben, vertritt etwa auch Lukas Ohly.³⁵⁵ (Siehe Punkt 1.1.)

Die Initiative ‚Religion ist Privatsache‘ fordert, wie unter Punkt 2.1 beschrieben, flächendeckend einen gemeinsamen Ethikunterricht für alle Schüler*innen ab der ersten Schulstufe.³⁵⁶ Laut der Gallup-Studie von 2020 begrüßen 70,1 % der österreichischen Bevölkerung den gemeinsamen Ethikunterricht für alle.³⁵⁷ An der Mittelschule in St. Peter am Wimberg waren es insgesamt 42,4 %, die einem ausschließlich gemeinsamen Ethikunterricht für alle zustimmen.

Deutlich zeigt sich, dass die Schüler*innen der Mittelschule St. Peter am Wimberg den Religionsunterricht beibehalten wollen – fast 90 % gaben an, dass sie die Aussage, es solle an

350 Vgl. Verein Ethik für alle, 22.09.2021.

351 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 6f.

352 Vgl. Katholische Kirche Österreich 2020, <https://www.katholisch.at>

353 Vgl. Verein Ethik für alle, 22.09.2021.

354 Vgl. Verein Ethik für alle, 22.09.2021.

355 Vgl. Ohly 2017, S. 261.

356 Vgl. Initiative Religion ist Privatsache 2019, S. 2ff.

357 Vgl. Verein Ethik für alle, 22.09.2021.

Mittelschulen keinen Religionsunterricht geben, ablehnen. Eine große Mehrheit zeigte sich auch bei der Ablehnung der Aussage, es solle keinen Religions- und keinen Ethikunterricht geben mit 79,5 %. Ähnliches geht auch aus der Studie von Susanne Schwarz und Adriane Dörnhöfer hervor: Der Großteil der Befragten der bayrischen Mittel- und Realschüler*innen der Abschlussklassen betrachtet den evangelischen Religionsunterricht als wichtig im Fächerkanon.³⁵⁸ (siehe Punkt 1.4)

Unter Punkt 1.1 fanden sich auch Stimmen, die sich für die Einführung eines gemeinsamen Faches aussprachen, das sich sowohl am Ethik-, als auch Religionsunterricht orientiert: Harald Walser etwa, um einer multikulturellen Gesellschaft gerecht zu werden³⁵⁹ oder auch Max Haller und Franz Höllinger, die sich gegen eine Verbannung der Religion aus der Schule aussprechen,³⁶⁰ ebenso Anton Bucher, der im Unterrichtsfach „Ethik und Religion“ als Chance sieht, Ethik und Religion an den Schulen zu halten.³⁶¹ In dieser Befragung standen mehr als die Hälfte der befragten Schüler*innen einem Kombinationsfach „Ethik und Religionen“ positiv gegenüber.

Wie unter Punkt 1.2 dargestellt wurde, wird aktuell laut Thomas Müller Ethikunterricht für die Primar- und Sekundarstufe I in Österreich nur im Zuge von Schulversuchen angeboten.³⁶² Ethik als alternativer Pflichtgegenstand zum Religionsunterricht existiert bisher ab der 9. Schulstufe der mittleren und höheren Schulen in Österreich.³⁶³ Die Initiative „Religion ist Privatsache“ etwa fordert, wie unter Punkt 1.1 aufgezeigt, eine Einführung des Unterrichtsfaches Ethik ab der ersten Schulstufe.³⁶⁴ An der Mittelschule in St. Peter am Wimberg befürworteten von insgesamt 78 Befragten 11 den Ethikunterricht bereits in der Volksschule, was 14,1 % der befragten Schüler*innen ausmacht. Die Hälfte, also 39 Schüler*innen würden den Ethikunterricht in der Mittelschule einführen, 20 Schüler*innen nach der Mittelschule, was 25,6 Schüler*innen entspricht. 8 Befragte wollten, dass kein Ethikunterricht angeboten wird, was 10,3 % bedeutet. 64,1 % der befragten Schüler*innen würden demnach bezogen auf die Schulstufe ein früheres Angebot für den Ethikunterricht befürworten.

358 Vgl. Dörnhöfer, Schwarz 2016, S. 205ff.

359 Vgl. Walser 2019, <https://www.derstandard.at>

360 Vgl. Haller, Höllinger 2021, <https://www.derstandard.at>

361 Vgl. Bucher 2022, S. 48ff.

362 Vgl. Müller 2022, S. 27f.

363 Vgl. Rundschreiben Nr. 20/2023, S. 6f.

364 Vgl. Initiative Religion ist Privatsache 2019, S. 1f.

Die Tendenz, dass weniger religiös sozialisierte Schüler*innen eher am Ethikunterricht teilnehmen würden (siehe Punkt 1.4),³⁶⁵ ließ sich in St. Peter nicht gänzlich bestätigen, da jeweils etwa die Hälfte der Befragten mit oder ohne religiöse Sozialisierung sich vorstellen könnten, einen Ethikunterricht zu besuchen.

Der sehr hohe Zustimmungswert zur Aussage *„Ich bin gläubig.“* mit beinahe 95 % steht im Einklang mit den Ausführungen von Astrid Mattes, die im ländlichen Bereich eine starke soziale Bindung durch die Religion ortet und eine sinkende Religiosität im urbanen Bereich feststellt. (3.1.2).³⁶⁶

Bei der vorliegenden Untersuchung ergaben sich in diesem lokalen Kontext, dem ländlichen Raum und der katholischen Sozialisation, erwartete Ergebnisse. Etwa hatte der Großteil der Befragten keine konkrete Vorstellung vom Ethikunterricht. Manche Befunde waren aber m. E. überraschend. Hierzu zählt etwa die hohe Anzahl an Schüler*innen, die derzeit einen Ethikunterricht besuchen würde oder auch, dass mehr als die Hälfte die Einführung eines Kombinationsfaches *„Ethik und Religionen“* befürwortete. Diese Ergebnisse könnten auch als Anlass für weitere Überlegungen hinsichtlich der Einführung eines gemeinsamen Unterrichtsgegenstandes *„Ethik und Religion“* betrachtet werden. Eine Erkenntnis, die ebenso aus dieser Arbeit gewonnen werden kann, ist, dass die Informationen zum Ethikunterricht nicht alle Schüler*innen erreichen, aber dennoch in Anbetracht der Zustimmungswerte zum Ethikunterricht von Interesse wären.

Die Befragung von Personen im Umfeld der Schüler*innen der Mittelschule St. Peter am Wimberg würde der vorliegenden Untersuchung weitere Perspektiven zum Ethikunterricht bieten. Weiterführend zu den gewonnen Erkenntnissen dieser Arbeit wären zusätzliche Studien im ländlichen Raum, wie auch Untersuchungen in städtischen Regionen interessant, um einen umfassenden Vergleich zu ermöglichen.

365 Vgl. Schweitzer, Wissner, Böhner, Nowack, Gronover, Boschki 2018, S. 30.

366 Vgl. Grillmayer 2022, <https://religion.orf.at>

Literatur

Allport, G. W. (1935): Attitudes. In Murchison, C. M. (Hrsg.), Handbook of social psychology, Worcester, MA: Clark University Press, S. 798–884.

Bischöfliches Gurker Ordinariat (Hg.) (2017): Erzähl mir von dir! Ein Buch der Freundschaft von christlichen und muslimischen Kindern. Erstellt im Auftrag der Katholischen Aktion Österreich. 3. Auflage, April 2017.

Bucher Anton A. (2022): Religionsunterricht – Ethikunterricht. Mehr Konvergenzen als Divergenzen. Österr. Religionspädagogisches Forum. Universitätsbibliothek Graz. Doi: 10.25364/10.30:2022.1.3.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022): Mittelschule. https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/schulen/4/Seite.1760170.html [Abruf 14.02.2024]

Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen (Fassung vom 01.08.2023): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Abruf 11.08.2023]

Austria Presse Agentur (23.08.2023): Schule: 26 Prozent aller Schüler besuchen Ethikunterricht, <https://science.apa.at/power-search/9117798485777349642> [Abruf 01.09.2023]

Dieterich Veit-Jakobus (2007): Religionslehrplan in Deutschland (1870-2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dörnhöfer Adriane, Schwarz Susanne (2016): SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern Ausgewählte Ergebnisse. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15 (2016), H.1, 205–243.

Evangelische Kirche in Deutschland (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh. https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf [Abruf 30.08.2023]

Fischer Lorenz, Wiswede Günter (2009): Grundlagen der Sozialpsychologie, 3. völlig neu bearbeitet Auflage. In: Wolls Lehr- und Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften herausgegeben von Universitätsprofessor Professor Dr. Dr.h.c. mult. Artur Woll. Oldenbourg Verlag, München.

Föhl Ulrich, Friedrich Christine (2022): Quick Guide Onlinefragebogen. Wie Sie Ihre Zielgruppe professionell im Web befragen. Springer Gable, Wiesbaden.

Garms-Homolová Vjenka (2020): Einstellung: Begriff, Konzepte und praktische Bedeutung. In: Garms-Homolová, Sozialpsychologie der Einstellung und Urteilsbildung. Lässt sich menschliches Verhalten vorhersagen? Springer-Verlag GmbH, Berlin.

Gojny Tanja, Schwarz Susanne und Witten Ulrike (2020): Die Inhalte des Religionsunterrichts in der Kritik – eine mehrperspektivische Annäherung an eine religionspädagogische Grundfrage. In: Theo-Web, 19(2), 218–238. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs2_2020/017.pdf [Abruf 10.02.2024]

Grillmayer Johanna (4.6.2022): Österreichs religiöse Landkarte in Bewegung. <https://religion.orf.at/stories/3213393/> [Abruf am 07.09.2023]

Halbfas, H. (2012): Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik. Stuttgart: Patmos.

Haller Max, Höllinger Franz (2021): Kombinationsfach "Ethik und Religion"? <https://www.derstandard.at/story/2000123428583/kombinationsfach-ethik-und-religion> [Abruf 02.09.2023]

Initiative Religion ist Privatsache (14.01.2019): Ethikunterricht für ALLE. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße schulische Wertevermittlung und Integration. Ein Positionspapier. https://www.ethikfueralle.at/wp-content/uploads/Positionspapier_Ethik.pdf [Abruf am 04.09.2023]

Jonas Klaus, Stroebe Wolfgang, Hewstone Miles (Hrsg.) (2014): Sozialpsychologie, 6. vollständig überarbeitete Auflage, Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg.

Juen Isabell, Oberwimmer Konrad, Vogtenhuber Stefan, Zintl Ramona (2021): Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Wien.

Katholische Kirche Österreich (06.03.2020): Tagung: Ethik- und Religionsunterricht sind aufeinander verwiesen. <https://www.katholisch.at/aktuelles/129085/tagung-ethik-und-religionsunterricht-sind-aufeinander-verwiesen> [Abruf 02.09.2023]

Krejci Manfred (2022): Buddhismus in Österreich - Teil VI. Bildung und Jugend – Buddhas Lehre vermitteln. <https://www.buddhismus-austria.at/aktuellesmedien/aktuelles/buddhismus-in-oesterreich-teil-vi/t/202> [Abruf 01.09.2023]

Kromrey Helmut, Roose Jochen, Strübing Jörg (2016): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive. 13., völlig überarbeitete Auflage. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz mit UVK/Lucius, München.

Küpper Patrick (2020): Was sind eigentlich ländliche Räume? <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/laendliche-raeume-343/312687/was-sind-eigentlich-laendliche-raeume/> [Abruf 16.02.2024]

Mattes Astrid (2022): Migration & Religion. In: Bauböck Rainer und Sievers Wiebke, Migration & Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien.

Müller Thomas (2022): Der Ethikunterricht in Österreich. Der Status quo und seine Bedeutung für eine mögliche Einführung als Pflichtfach in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30 (2022) 1 • 13–33. Graz.

Mummendey Hans Dieter & Grau Ina (2014): Die Fragebogen-Methode. Hogrefe Verlag.

Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich (2021): 665.000 Kinder besuchen in Österreich den Religionsunterricht der Kirchen, <https://www.oekumene.at/oerkoenews/2048/665.000-kinder-besuchen-in-sterreich-den-religionsunterricht-der-kirchen> [Abruf 31.08.2023]

Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich (2021): Der Ökumenische Rat der Kirchen in Österreich betont die Bedeutung des Religionsunterrichts (10. September 2021) <https://www.oekumene.at/site/erklaerungen/article/2087.html> [Abruf 31.08.2023]

Oesterreich.gv.at (2023): Grundrechte in Bezug auf Religionsausübung. Oesterreich.gv.at 2023, https://www.oesterreich.gv.athttps://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein_austritt_und_religionen/Seite.820011.html [Abruf 31.08.2023]

Österreichischer Integrationsfonds (2019): Islamischer Religionsunterricht in Österreich. Fact-Sheet 32. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/FactSheet-32_IslamRelunterr_1-6_SCREEN.pdf Verlagsort Wien. [Abruf 01.09.2023]

Ohly Lukas (2017): Die absurde Alternative von Ethik- und Religionsunterricht. Ein logisch-ethischer Kommentar. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. Academic Journal of Religious Education. 16. Jahrgang 2017, Heft 2. 260–274. <https://doi.org/10.23770/tw037> [Abruf: 19.10.2021]

Pfeifer Volker (2013): Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung, Kohlhammer Verlag.

Pinz Andrea (2020): Religion verbannen? In: Die Furche (10.01.2020), <https://www.furche.at/meinung/diesseits-von-gut-und-boese/doch-ethik-fuer-alle-2218125> [Abruf 02.09.2023]

Prazak Robert (2021): Kommunikationsfreiheit für Religionen. Der Rechtsphilosoph Stefan Hammer über das Kreuz im Klassenzimmer und Religionsfreiheit. In: Zillner Christian. Heureka. Das Wissenschaftsmagazin aus dem Falter Verlag #6 2021. Falter Verlagsgesellschaft m.b.H., Wien.

Porst Rolf (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. In: Sahner Heinz, Bayer Michael, Sackmann Reinhold (Hgg.), Studienskripten zur Soziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.

Röhner Jessica, Schütz Astrid (2020): Psychologie der Kommunikation. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. In: Basiswissen Psychologie. J. Kriz (Hg.). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.

Rechtsinformationssystem (Änderung der Lehrpläne), Bundesgesetzblatt Nr. BGBl. II Nr. 250/2021 (2021): <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2021/250> [Abruf 14.12.2021]

religion.orf.at (24.11.2014): Viele Katholiken, wenige Muslime im Religionsunterricht. <https://religion.orf.at/v3/stories/2680968/> [Abruf 05.04.2024]

Rosenberg Michael Jay & Hovland Carl Iver (1960): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In Hovland Carl Iver & Rosenberg Michael Jay (Hrsg.), Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components, New Haven, CT: Yale University Press, S. 1–14.

Rundschreiben Nr. 20/2023. GZ 2023-0.147.570, Sachbearbeiterin MMag.^a Ulrike Schuschnig (2023): https://rundschriften.bmbwf.gv.at/download/2023_20.pdf
https://rundschriften.bmbwf.gv.at/download/2023_20_anhang_a.pdf
https://rundschriften.bmbwf.gv.at/download/2023_20_anhang_b.pdf
[Abruf am 05.02.2024]

Scharfe Matthias (2017): Religions- und Ethikunterricht im bekenntnisneutralen Staat. Ein Rechtsvergleich zwischen Österreich und Deutschland. In: Wieser Bernd (Hg.), Schriften zur Rechtsvergleichung im öffentlichen Recht. Band 4. Verlag Österreich GmbH, Wien.

Schröder Bernd (2012): Religionspädagogik. Mohr Siebeck, Tübingen.

Schweitzer Friedrich, Wissner Golde, Böhner Annette, Nowack Rebecca, Gronover Matthias, Boschki Reinhold (2018): Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. In: Boschki Reinhold, Meyer-Blanck Michael, Schweitzer Friedrich (Hgg.), Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik. Band 13. Waxmann Verlag GmbH, Münster, New York.

Stangl Werner (2024): Einzelfallforschung, Einzelfallstudie. [werner stangl]s arbeitsblätter. <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Einzelfallforschung.shtml>
[Abruf am 04.02.2024]

Stangl Werner (2024): Fallstudie. Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/12200/fallstudie>. [Abruf 04.02.2024]

Statistik Austria (2024): STATatlas. Urban-Rural-Typologie von Statistik Austria. https://www.statistik.at/atlas/?mapid=topo_stadt_land [Abruf 16.02.2024]

Statistik Austria (2021): Urban-Rural-Typologie. Stand 2021. Methodik. <https://www.statistik.at/fileadmin/pages/453/urbanRuralTypologie.pdf> [Abruf 16.02.2024]

Statistik Austria (2023): Religionsbekenntnis. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/weiterfuehrende-bevoelkerungsstatistiken/religionsbekenntnis> [Abruf 30.8.2023]

Statistik Austria (2021): Schüler:innen 2021, <https://www.statistik.at>, Schüler:innen. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnenVgl>. Statistik Austria, Schüler:innen 2021, <https://www.statistik.at> [Abruf 31.08.2023]

Statistik Austria (2021): Pressemitteilung Religionsbekenntnis: <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2022/05/20220525Religionszugehoerigkeit2021.pdf> [Abruf 30.8.2023]

Thoma Christoph (2023): Lehrplan & Matura Ethikunterricht.
<https://www.christophthoma.eu/schule/ethikunterricht/lehrplan-ethik/> [Abruf 07.02.2024]

Thurstone, L. L. (1931): The measurement of social attitudes. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 26 (3), 249–269. Verfügbar unter:
https://brocku.ca/MeadProject/Thurstone/Thurstone_1931d.html [Abruf 14.02.2024]

Tschida Susanne (2015): „Ethikunterricht für alle? Einige »vielleicht diversifizierende« Überlegungen zur Einführung eines verpflichtenden Unterrichtsfachs Ethik in Österreich. In: Henning Schluß / Susanne Tschida / Thomas Krobath / Michael Domsgen (Hg.) Wir sind alle »andere«. Schule und Religion in der Pluralität. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen / Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.S. S. 183 – 198.

Universität Wien (2024): Unterrichtsfach Ethik.
<https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/lehramtsstudien/ethik-unterrichtsfach/> [Abruf 05.02.2024]

Verein Ethik für alle (31.05.2020): Wie stehen Sie zum Ethikunterricht? Eine repräsentative Umfrage. https://www.ethikfueralle.at/wp-content/uploads/Umfrage_Zusammenfassung.pdf [Abruf am 22.09.2021]

Walser Harald (09.03.2019): Ethikunterricht – Woran es hakt.
<https://www.derstandard.at/story/2000099216186/ethikunterricht-woran-es-hakt> [Abruf am 04.09.2023]

Weischer Christoph (2007): Sozialforschung. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz.

Weiss Alexia (2021): Jude ist kein Schimpfwort. Zwischen Umarmung und Ablehnung - jüdisches Leben in Österreich. 1. Auflage. Verlag Kremayr & Scheriau, Wien.

Wiesinger Susanne (2019): Tätigkeitsbericht der Ombudsstelle für Wertefragen und Kulturkonflikte Eine Analyse bestehender Herausforderungen und praktischer Lösungsansätze,
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/os_wf_bericht.html. [Abruf 08.02.2024]

Wirtisch Manfred (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung): Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html> [Abruf 14.12.2021]

Lehrpläne für den konfessionellen Religionsunterricht :

(Reihung nach Hauptdokument: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.08.2023,
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Abruf 11.08.2023])

- Katholischer Religionsunterricht
Unterstufe (2023):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_47/Anlagen_0002_1ED71642_4A71_471F_8B9B_81BE66DA5D82.html [Abruf 27.08.2023]
Oberstufe (2023):

- https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_75/COO_2026_100_2_1210737.html [Abruf 27.08.2023]
- Evangelischer Religionsunterricht Hauptdokument (2019)
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_395/BGBLA_2019_II_395.html [Abruf 26.08.2023]
Unterstufe: Anlage 2 (2019):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_395/COO_2026_100_2_1701715.html [Abruf 27.08.2023]
Oberstufe: Anlage 3 (2019):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_395/COO_2026_100_2_1701716.html [Abruf 27.08.2023]
 - Altkatholischer Religionsunterricht (BGBL 88/1985)
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Abruf 26.08.2023]
 - Israelitischer Religionsunterricht: Bundesgesetzblatt Nr. 88/1985
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Abruf 11.08.2023]
 - Islamischer Religionsunterricht:
Allgemeines (2011):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_II_234/BGBLA_2011_II_234.html [Abruf 11.08.2023]
Anlage 1 (2011):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_II_234/COO_2026_100_2_689531.html [Abruf 11.08.2023]
Anlage 7 (2011):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_II_234/COO_2026_100_2_689537.html [Abruf 14.08.2023]
 - Religionsunterricht der Neuapostolische Kirchen
Anhang (2016):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_108/COO_2026_100_2_1224265.html [Abruf 14.08.2023]
 - Religionsunterricht der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage, Fassung vom 23.07.2023 (1988)
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009666&FassungVom=2023-07-23> [Abruf 14.08.2023]
 - Orientalisch-orthodoxer Religionsunterricht (2004)
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_201/BGBLA_2004_II_201.html [Abruf 15.08.2023]
- Armenisch-apostolischen Religionsunterricht (Anlage 1) (2004)
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_201/COO_2026_100_2_94886.html [Abruf 15.08.2023]

Syrisch-orthodoxer Religionsunterricht (Anlage 2) (2004)

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_201/COO_2026_100_2_94887.html [Abruf 15.08.2023]

Koptisch-orthodoxer Religionsunterricht (Anlage 3) (2004):

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_201/COO_2026_100_2_94888.html [Abruf 15.08.2023]

- Griechisch-Orientalischer Religionsunterricht (2010):
<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2010/243> [Abruf 29.08.2023] Anlage:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2010_II_243/COO_2026_100_2_606571.html [Abruf 29.08.2023]
- Buddhistischer Religionsunterricht
BGB (2008):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_II_241/BGBLA_2008_II_241.html [Abruf 21.08.2023]
Anhang 1 (2008):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_II_241/COO_2026_100_2_459614.html [Abruf 21.08.2023]
- Freikirchlicher Religionsunterricht
Hauptdokument (2014):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2014_II_194/BGBLA_2014_II_194.html [Abruf 21.08.2023]
Anlage 2 (2014):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2014_II_194/COO_2026_100_2_1024223.html [Abruf 22.08.2023]
Anlage 3 (2014):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_II_380/COO_2026_100_2_1786334.html [Abruf 26.8.2023]
- Alevitischer Religionsunterricht
BGB (2014):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2014_II_14/BGBLA_2014_II_14.html [Abruf 21.08.2023]
Anlage 2 (2014):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2014_II_14/COO_2026_100_2_958980.html [Abruf 21.08.2023]

Bild: Abbildung 1: Religionen in Österreich, <https://religion.orf.at/stories/3213304/> [Abruf 08.02.2024]

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Religionen in Österreich	22
Abbildung 2: Anzahl der Befragten pro Klasse der Mittelschule St. Peter/Wbg.....	85
Abbildung 3: Altersverteilung der Befragten.....	85
Abbildung 4: Religionszugehörigkeit der Befragten	86
Abbildung 5: „Von Ethikunterricht habe ich schon mal gehört.“	86
Abbildung 6: „Ich weiß, was Ethikunterricht ist.“	87
Abbildung 7: „Ich habe mir den Ethikunterricht wie in dieser Erklärung vorgestellt.“	88
Abbildung 8: „Ich habe mir den Ethikunterricht wie in dieser Erklärung vorgestellt.“ 2	88
Abbildung 9: „In der Mittelschule sollte es...“	89
Abbildung 10: „Das Kombinationsfach „Ethik und Religionen“ sollte eingeführt werden.“	90
Abbildung 11: „Ab welcher Schulstufe sollte Ethikunterricht angeboten werden?“	90
Abbildung 12: „Würdest du derzeit einen gemeinsamen Ethikunterricht besuchen?“	91
Abbildung 13: „Wirst du dich, wenn du eine weiterführende Schule besuchst, für einen Ethikunterricht anmelden?“	92
Abbildung 14: „Bei moralischen Fragen vertraue ich auf die Antworten meiner Religion.“	93
Abbildung 15: „Meine Probleme löse ich ohne die Hilfe einer Religion.“	93
Abbildung 16: „Ich habe mich schon einmal mit ‚Ethik‘ beschäftigt.“	94
Abbildung 17: „Meine Familie ist religiös.“	94
Abbildung 18: „Ich bin gläubig.“	95