

Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig?

Einblicke in die Situation, in aktuelle Herausforderungen und mögliche Perspektiven religiöser Bildung an öffentlichen Schulen¹

von
Alexander van Dellen

Abstract

Die gewaltsamen Auseinandersetzungen im Namen der Religion führen erneut zur Frage nach der Form religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. So werden auch in Österreich gesellschaftspolitisch sowie innerkirchlich unterschiedliche religionspädagogische Modelle diskutiert. Der Beitrag stellt ausgewählte Modelle und Organisationsformen von Religionsunterricht vor, skizziert die spezifisch österreichische Situation, identifiziert aktuelle Herausforderungen und fragt nach der Zukunftsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Österreich.

Schlagwörter: Konfessionell, Religionsunterricht, diakonisch, religiöse Pluralität, Modelle religiöser Bildung.

1 Einleitung

Die täglichen Meldungen von Terror und Gewalt im Namen der Religion werfen erneut die Frage nach dem Stellenwert von Religionen in postsäkularen Gesellschaften auf. In diesem Zusammenhang scheint die Frage, ob die Auseinandersetzung mit Religionen im öffentlichen Raum stattfinden soll oder zur Privatsache deklariert wird, noch nicht entschieden zu sein. Die diesbezüglich konträren Auffassungen haben auch unmittelbare Konsequenzen auf die Diskussion darüber, ob und vor allem wie religiöse Bildung in Form des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Europa gestaltet sein soll. So plädiert beispielsweise das geistige Oberhaupt der Tibeter, der Dalai Lama, für den Vorrang einer säkularen Ethik vor der Religion. Für ihn ist in öffentlichen Schulen „ethische Bildung ab etwa 14 Jahren wichtiger als Religion“ (der Dalai Lama & Alt, 2014, S. 21). Andererseits betonen in Folge der Anschläge vom 11. September 2001 zahlreiche Dokumente des Europarates sowie die Organisation für Sicherheit und Zusammenleben (OSZE) die Notwendigkeit religiöser Bildung an öffentlichen Schulen, da diese längerfristig zu einem friedlichen und demokratischen Zusammenleben führen könne sowie Toleranz und Anti-Diskriminierung fördere (vgl. beispielsweise OSCE, 2007; Europarat, 2008). Der Religionsunterricht zählt zwar in nahezu allen europäischen Ländern, bis auf wenige Ausnahmen (Frankreich – ausgenommen Elsass und Lothringen – Albanien und Slowenien), zum festen Bestandteil des schulischen Fächerkanons; bezüglich seiner Organisationsform sowie der didaktischen Zielperspektive zeigen sich jedoch zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede. Der Grund für diese vielfältigen Formen besteht darin, dass „[j]edes Modell von ‚Religionsunterricht‘ eine Geschichte, eine ‚Biografie‘“ hat, die aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren, wie beispielsweise der sozio-religiösen Zusammensetzung einer Bevölkerung, dem Stellenwert von Religion in der Ge-

¹ Der vorliegende Beitrag orientiert sich am Referat, das anlässlich der Religionspädagogischen Jahrestagung des Instituts für Religionspädagogische Bildung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein in Salzburg zum Thema „Religion braucht Bildung! Braucht Bildung Religion?“ am 10. September 2015 gehalten wurde.

sellschaft oder dem Verhältnis zwischen Staat und Religionsgesellschaften erwachsen ist (Schreiner, 2004, S. 1).

Diese Verschiedenheit des Religionsunterrichts kann aufgrund seiner Genese nicht durch ein Einheitsmodell abgelöst werden. Österreich hat mit der Organisationsform eines konfessionellen Religionsunterrichts ein vergleichsweise differenziertes Angebot; derzeit gibt es ihn potentiell in 16 verschiedenen Varianten, da ebenso viele gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften das gleiche Recht haben, ihn von der Grundschule bis zur Matura (Abitur) zu erteilen. Diese Tatsache bringt es mit sich, dass die Situation des Religionsunterrichts in Österreich äußerst heterogen ist, sodass sachgerecht nur von ‚Religionsunterrichten‘ im Plural gesprochen werden kann.

Der vorliegende Beitrag fragt nach der Zukunftsfähigkeit der derzeitigen Form des Religionsunterrichts in Österreich; dazu skizziert er zunächst die in Europa vorhandenen Modelle und ausgewählte Organisationsformen religiöser Bildung an Schulen (2), bettet die österreichische Situation des Religionsunterrichts in diese ein und analysiert sie (3), benennt Herausforderungen, vor denen der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Österreich steht (4), und formuliert entsprechende Zukunftsperspektiven (5).

2 Modelle religiöser Bildung und Organisationsformen in Europa

Für das Verständnis der spezifisch österreichischen Situation des Religionsunterrichts und möglichen Zukunftsperspektiven ist es hilfreich, die in der Religionspädagogik in Europa diskutierten Modelle sowie einige Organisationsformen von Religionsunterricht im deutschsprachigen Raum zu skizzieren.

2.1 Modelle religiöser Bildung in Europa

Von der religionsdidaktischen Zielperspektive und dem Selbstverständnis her lassen sich in Europa mit dem britischen Religionspädagogen Michael Grimmitt drei Formen religiöser Bildung unterscheiden: ‚Learning in religion‘; ‚learning about religion‘ und ‚learning from religion‘ (Grimmitt, 1986, S. 191–202), wenngleich in der Praxis des Religionsunterrichts diese drei Modelle kaum eindeutig differenziert anzutreffen sind.²

Kennzeichen der religionsdidaktischen Zielperspektive ‚learning in religion‘ ist das Unterrichten aus der Innenperspektive. Ziel dabei ist es, dem Schüler/der Schülerin einen Zugang zum Glauben zu eröffnen und ihn/sie zur religiösen Tradition, der er/sie angehört, hinzuführen. Dabei soll im Religionsunterricht der Wahrheitsanspruch einer einzigen religiösen Tradition vermittelt werden. Diesem Modell entgegengesetzt ist das des ‚learning about religion‘, bei dem Religion nicht von innen, sondern von der Beobachterperspektive aus betrachtet wird und alle Religionen gleichberechtigt nebeneinander stehen. Der Inhalt dieses Unterrichts ist eine ‚wertfreie‘ Information über die verschiedenen Religionen und Weltanschauungen. Dieser Zugang erhebt den Anspruch, in religionskundlicher bzw. phänomenologischer Absicht an Religion heranzuführen. Wesentlich hierbei ist die Distanzierung der Lehrenden und Lernenden von „ihren eigenen Prämissen und ‚Glaubensauffassungen‘“ (Grimmitt, 1986, S. 193), um sich so den verschiedenen Religionen von deren eigenem Selbstverständnis her zu nähern. Beim Modell ‚learning from religion‘ wird religiöse Bildung pädagogisch begründet; dabei liegt der Fokus auf der persönlichen Auseinandersetzung der Schüler/Schülerinnen mit Religion. Religiöse Bildung nach

² Vgl. hierzu die empirischen Studien von Popp, 2013; Ziebertz & Riegel, 2009 sowie Jakobs, Riegel, Helbling & Englberger, 2009.

diesem Modell möchte helfen, dass Schüler/Schülerinnen ihre eigene religiöse Identität entwickeln – auch in der Auseinandersetzung mit religiösen Überzeugungen und Vollzügen anderer Religionen. Die Erfahrungen der Schüler/Schülerinnen bilden den didaktischen Ausgangspunkt des Unterrichts. Im Unterschied zum Modell ‚learning in religion‘ wird hier stärker die Seite der Schüler/Schülerinnen betont, gegenüber ‚learning about religion‘ die persönliche Auseinandersetzung mit Religion. Diese religionsdidaktische Zielperspektive religiöser Bildung stellt für Grimmitt auch die Voraussetzung für die Entwicklung einer gemeinsamen pluralismusfähigen Wertegrundlage dar (Grimmitt, 1991, S. 46) und bildet die Weiterentwicklung des Modells ‚learning about religion‘.

2.2 Ausgewählte Organisationsformen des Religionsunterrichts im deutschsprachigen Raum

Diesen drei religionsdidaktischen Zielperspektiven lassen sich unterschiedliche Organisationsformen von Religionsunterricht zuordnen:³

‚Learning in religion‘ bzw. ‚learning from religion‘

- monokonfessioneller Religionsunterricht, der in Österreich, weiten Teilen Deutschlands, in einigen Kantonen der Schweiz den Regelfall religiöser Bildung an öffentlichen Schulen bildet;⁴
- der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, der eine Modifizierung des monokonfessionellen Religionsunterrichts darstellt (2.2.1);
- der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht, der derzeit in der Bundeshauptstadt Wien und an einigen Berufsschulen in Kärnten aufgrund der pluralen sozio-religiösen Situation als Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts verstanden wird (2.2.2);
- der ‚Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung‘ (‚Hamburger Weg‘; 2.2.3);

‚Learning about religion‘

- Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER, ‚Brandenburger Modell‘; 2.2.3);
- Kanton Zürich: ‚Religion und Kultur‘ (2.2.4).⁵

2.2.1 Konfessionell-Kooperativer Religionsunterricht

Ausgangspunkt für diese Organisationsform des Religionsunterrichts war die Forderung der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD) in ihrer Denkschrift „Identität und Verständigung“ aus dem Jahre 1994, in der es heißt:

„In der Spannung von Identität und Verständigung ist die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines ‚konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts‘. Weder legt er einfach zusammen,

³ Für einen umfassenderen Überblick zu den Organisationsformen vgl. die Länderberichte zu Deutschland, Liechtenstein, Österreich und Schweiz in: Rothgangel, Jäggle & Schlag, 2016; Schröder, 2014 sowie Kenngott, Englert & Knauth, 2015.

⁴ Da religiöse Bildung an österreichischen Schulen lediglich in der Organisationsform des monokonfessionellen Religionsunterrichts eingerichtet ist, wird dieser eingehend in Kapitel 3 und 4 dargelegt.

⁵ In der deutschsprachigen Schweiz besteht eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle, wie beispielsweise im Kanton Luzern das Fach ‚Ethik und Religionen‘. Im Folgenden wird exemplarisch das im Kanton Zürich obligatorische Fach ‚Religion und Kultur‘ vorgestellt.

was nicht identisch ist, noch lässt er einfach auseinanderfallen, was sich aufeinander verwiesen sehen sollte. Die evangelische Kirche bejaht die bereits praktizierte evangelisch-katholische Zusammenarbeit, hält es aber für dringend erforderlich, sie inhaltlich und institutionell auszubauen.“ (Kirchenamt der EKD, 1994, S. 65)

Ziel und didaktisches Prinzip dieses Unterrichts ist es demnach, Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Konfessionen zu stärken sowie Unterschieden gerecht zu werden. Die im Tübinger Forschungsprojekt (Schweitzer & Biesinger, 2006) zu dieser Organisationsform gewonnenen empirischen Befunde, ließen auch in Österreich nach einer vierjährigen Planungsphase ab dem Schuljahr 2002/2003 Vertreter/Vertreterinnen der Römisch-Katholischen Kirche, der Evangelischen Kirchen, der Griechisch-orientalischen Kirche (mit Vertretern der anerkannten Kirchengemeinden autokephaler orthodoxer Kirchen) und der altkatholischen Kirche einen religionspädagogischen Entwicklungsprozess initiieren, mit dem Ziel, den Religionsunterricht zu stärken, indem allen Schülerinnen und Schülern unter zumutbaren Bedingungen die Teilnahme an einem Religionsunterricht ermöglicht werden kann (Bastel u.a., 2006). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht versteht sich nicht als „ökumenischer Religionsunterricht“ (Mann & Bünker, 2006, S. 26), vielmehr werden verschiedene Kooperationsformen umgesetzt, beispielsweise, dass zwei Lehrpersonen parallel denselben Themenbereich unterrichten, eine Lehrperson über eine bestimmte Zeit alle an konfessionell-kooperativen Religionsunterricht Beteiligten einer Klasse unterrichtet, zwei oder mehrere Lehrkräfte im Team beide Konfessionsgruppen der Klasse unterrichten, die Gruppen getauscht werden, die Lehrenden verschiedene Aspekte eines Themas anbieten, für die Schüler/Schülerinnen Wahlmöglichkeit besteht oder eine Lehrperson beide Gruppen unterrichtet (Mann & Bünker, 2006, S. 25). Dabei zeigen Evaluationen eines Ausbildungslehrgangs von Religionslehrern/Religionslehrerinnen an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems⁶, dass ‚Teamteaching‘ bei den Lehrern/Lehrerinnen eine sehr häufig praktizierte Form des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts darstellt (Ritzer u.a., 2014, S. 63–105; vgl. hierzu auch Danner, 2015, S. 50–52). In Österreich wird das Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts aktuell in mehreren Bundesländern als Pilotprojekt durchgeführt; so beispielsweise in Wien an sieben Schulstandorten (fünf Volksschulen, einer Neuen Mittelschule und an einer Polytechnischen Schule), in Oberösterreich an fünf Schulstandorten (drei Volksschulen, einer Neuen Mittelschule, einer Allgemeinen Sonderschule).⁷ Aus rechtlicher Perspektive wird der konfessionell-kooperative Religionsunterricht dem im Staatsgrundgesetz (StGG) verankerten Religionsunterricht gerecht, „wenn die Römisch-Katholische Kirche, die Evangelische Kirche AB und HB und die Griechisch-orientalische Kirche in Österreich als beteiligte Religionsgemeinschaften diesen Unterricht als Religionsunterricht im Sinn von Art. 17 Abs. 4 StGG i. V. m. Art. 15 StGG sehen“⁸ (Rees, 2013, S. 527).

⁶ Seit dem Jahr 2007 zählt in der Ausbildung künftiger Religionslehrer/Religionslehrerinnen an der KPH Wien/Krems konfessionell-kooperativer Religionsunterricht zum fixen Bestandteil des Curriculums (Danner, 2015, S. 50).

⁷ Volksschule = Grundschule (1.–4. Schulstufe); Neue Mittelschule (5.–8. Schulstufe); Polytechnische Schule (= 9. Schulstufe); Allgemeine Sonderschule (= 1.–9. Schulstufe). Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht konnte bislang lediglich an Pflichtschulen, nicht jedoch an höheren Schulen Fuß fassen.

⁸ Zur rechtlichen Einordnung des KoKoRu vgl. auch Jisa, 2006, S. 59–77 sowie Ebd., 2011, S. 40–41.

2.2.2 Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht (dk:RU)

Aufgrund der pluralen religiösen Situation – insbesondere in der Großstadt Wien – sowie der Tatsache, dass der Religionsunterricht an manchen Schultypen bzw. Schulstandorten organisatorisch und schulrechtlich an seine Grenzen stößt, wurde nach einer mehrjährigen Vorbereitungsphase der KoKoRu erweitert, indem ein Modell entwickelt wurde, das von vier Kirchen bzw. Religionsgesellschaften (römisch-katholisch, evangelisch, orthodox und islamisch) verantwortet wird. Auch dieses Modell des Religionsunterrichts versteht Diversität als Ressource und Möglichkeit der Stärkung (religiöser) Identität, was durch die wechselseitige Übernahme verschiedener Perspektiven ermöglicht werden soll. Im Schuljahr 2015/16 wird dieses Projekt in Wien an mehreren Pflichtschulen sowie allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen als auch Berufsschulen erprobt. Auch in Kärnten startete die Umsetzung dieser Form an mehreren Berufsschulen. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet und hinsichtlich ihrer Qualität, Entwicklung und Steuerung evaluiert.

2.2.3 Religionsunterricht für alle in Evangelischer Verantwortung („Hamburger Weg“)

Der ‚Religionsunterricht für alle in Evangelischer Verantwortung‘ („Hamburger Weg“), der im Klassenverband erteilt wird und bei dem die Möglichkeit der Abmeldung besteht, wurde bereits zu Beginn der 1990er Jahre aufgrund der spezifischen Situation in diesem Stadtstaat⁹ (Doedens, 2001, S. 352) so konzipiert, dass er sich an alle Schüler/Schülerinnen wendet, unabhängig ihrer religiösen Herkunft. Hierfür waren mehrere Tatsachen ausschlaggebend (Doedens, 2001, S. 352–372): Einerseits hat sich die katholische Kirche nach dem Zweiten Weltkrieg aus dem öffentlichen Schulwesen zurückgezogen und konzentrierte sich auf die Etablierung des Privatschulwesens; andererseits war bereits im Jahre 1973 eine Lehrplanreform vorgenommen worden, die für den von der evangelischen Kirche verantworteten Religionsunterricht eine ökumenische Öffnung sowie eine Berücksichtigung anderer Religionen beinhaltete. Durch die wachsende Entfremdung der Jugendlichen von ihrer religiösen Herkunft und die immer stärker werdende multikulturelle bzw. multireligiöse Zusammensetzung an öffentlichen Schulen, sah man im Religionsunterricht weniger einen Ort, „der Kinder und Jugendliche unterstützt, bereits gefundene eigene Religiosität durch Lernen aufzuklären und zu festigen“, sondern dass er „immer mehr die Aufgabe bekommt, „Prozesse religiöser Daseinsvergewisserungen im Interesse von aufgeklärter Identitätsbildung und autonomer Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler zu initiieren und zu qualifizieren“ (Doedens, 2001, S. 353–354). Für den ‚Religionsunterricht für alle‘ wird beansprucht, dass es sich um einen strukturiert-interreligiösen Religionsunterricht, nicht um Religionskunde handelt. Um die Mitgestaltung und Mitverantwortung aller dafür aufgeschlossenen Religionsgemeinschaften institutionell zu ermöglichen, wurde 1995 ein ‚Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg‘ errichtet.

2.2.4 Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)

‚Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde‘ (LER, ‚Brandenburger Modell‘) besteht als Pflichtfach mit Abmeldemöglichkeit sowie der „Möglichkeit der Wahl nicht gleichberechtigter Alternativen (z. B. von der Kirche in der Schule abgehaltener Religionsunterricht, an dem auch zusätzlich teilgenommen werden kann)“ (Mette, 2007b, S. 8). Wie schon aus der Bezeichnung des seit August 1996 an brandenburgischen Schulen schrittweise eingeführten und seit dem Schuljahr 2008/2009 flächendeckend in allen Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 10 angebotenen Unterrichtsfaches hervor-

⁹ Nach Folkert Doedens gibt es in Hamburg derzeit 106 Religionsgemeinschaften.

geht, umfasst dieses nicht nur das Feld Religion als Frage nach dem Sinn des Lebens, sondern ebenso das Feld Lebensgestaltung als Frage nach dem guten Leben und Ethik als Frage nach dem richtigen Handeln (Edelstein u.a., 2001, S. 71–72). Didaktisch sollte der Unterricht so arrangiert werden, dass die drei Themenfelder nicht neben- bzw. nacheinander behandelt werden, „sondern ein und derselbe Problembereich, der durchaus einen Schwerpunkt in einem der drei Felder (z. B. Lebensgestaltung) haben kann, auch von Aspekten, die sich von den beiden anderen Feldern her (in diesem Beispiel also Ethik und Religionskunde) ergeben, angegangen, erschlossen und beurteilt wird“ (Mette, 2007b, S. 14). Das Konzept von LER geht davon aus, dass

„[f]ür ein Zusammenleben in kultureller und religiöser Pluralität [...] eine Haltung von aufgeklärtem Interesse, der Aufgeschlossenheit ebenso wie des Respekts und der Sensibilität gegenüber religiösen Bindungen, Traditionen und Orientierungen wichtig“ (Peter, 1999, S. 8)

sei und diese Haltung durch ein religionskundliches Fundament gefördert werden soll.

2.2.5 Religion und Kultur

Der Unterrichtsgegenstand ‚Religion und Kultur‘, der im Kanton Zürich ebenfalls als Pflichtfach erteilt wird, allerdings „ohne Abmeldemöglichkeit und ohne Möglichkeit der Wahl von Alternativen“ (Mette, 2007b, S. 8), wurde mit dem Schuljahr 2007/2008 nach einjähriger Pilotphase eingeführt, wird in den Klassen 7 bis 9 (Oberstufe) unterrichtet und soll den bisherigen konfessionellen Religionsunterricht ersetzen. Das Fach ‚Biblische Geschichte‘ an den Primarschulen wurde vom kantonalen Bildungsrat aufgehoben, sodass in ‚Religion und Kultur‘ nicht auf religiöses Grundlagenwissen zurückgegriffen werden kann. Als Begründung für die Einführung des Unterrichtsfaches werden vom kantonalen Bildungsrat die zunehmende religiöse und weltanschauliche Pluralisierung der Gesellschaft und die daraus wachsende Notwendigkeit für die Befähigung zu einer interreligiösen Toleranz angeführt. Wesentlich dabei sei, sowohl die eigenen Wurzeln zu kennen als auch andere religiöse Überzeugungen. Dies gehöre zu den zentralen Aufgaben der Schule (Pfeiffer, 2005, S. 33). Für den Lehrplan formulierten die Vertreter der Religionsgemeinschaften die wesentlichen Kerninhalte ihrer jeweiligen Religion: historische Entwicklung, Hauptinhalte und Hauptdokumente, Lebensführung, Glaubenspraxis sowie das Verständnis von Gemeinschaft und Individuum (Mette, 2007b, S. 17). Ein wesentliches Merkmal dieses Unterrichtsgegenstandes ist, dass es nach Maßgabe der religiösen Neutralität der Schule erteilt wird. Ein breit angelegtes Lehramtsstudium, das sowohl religionswissenschaftliche, theologische, geistes- und sozialwissenschaftliche als auch didaktische Aspekte umfasst, qualifiziert die angehenden Fachlehrer und Fachlehrerinnen dazu (Schlag, 2006, S. 123–135).

Diese Unterteilung hilft uns, einen ersten groben Überblick über Organisationsformen des Religionsunterrichts im deutschen Sprachraum zu verschaffen. Allerdings sagt diese Einteilung noch nichts über die inhaltliche Ausrichtung, das Selbstverständnis, die Aufgaben und Ziele der einzelnen Organisationsformen aus. Gerade beim monokonfessionellen Religionsunterricht sind diese sehr unterschiedlich.

3 Aufgaben und Ziele des katholischen Religionsunterrichts in Österreich im Wandel der Zeit

In Österreich und Deutschland ging die Entwicklung des katholischen Religionsunterrichts lange Zeit Hand in Hand.¹⁰ Bis in die 1970er Jahre war in beiden Ländern eine Katechetische Konzeption des Religionsunterrichts vorherrschend. Diese ging davon aus, dass religiös sozialisierte Lehrpersonen, religiös sozialisierte Schüler/Schülerinnen über religiöse Inhalte unterrichten. Die Inhalte waren am katholischen Katechismus orientiert, der mit Hilfe eines neuscholastischen ‚Frage-Antwort‘-Schemas die katholischen Glaubenswahrheiten beinhaltet. In Österreich wurde in der gymnasialen Unterstufe teilweise bis in die 70er Jahre der ‚Lentner‘-Katechismus verwendet. Aufgabe dieses Religionsunterrichts war es, über die kirchliche Lehre zu informieren; die kirchliche Lebens- und Glaubenspraxis sowohl der Eltern als auch der Kinder wurde dabei vorausgesetzt.

Erst die Forderung der ‚empirischen Wende‘ in der Religionspädagogik (Wegenast, 1968), durch die der/die Schüler/Schülerin mehr und mehr in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt wird und in den Konzeptionen des problemorientierten bzw. schülerorientierten Religionsunterrichts seinen Ausdruck fand, führte allmählich zum ‚diakonischen Aspekt‘ des Religionsunterrichts, der im Jahre 1974 erstmals – katholischerseits – kirchenoffiziell im Würzburger Synodenpapier dekretiert wird. Der Abschied von einem Religionsunterricht rein kirchlich-katechetischer Prägung bringt zwei einschneidende Konsequenzen mit sich: Einerseits kommt es zu einer Trennung von Religionsunterricht und Gemeindekatechese, die sich „nach Ziel, Inhalt und Adressaten nur zum Teil decken“ jedoch miteinander in Beziehung stehen; andererseits erfolgt die Legitimation des schulischen Religionsunterrichts nicht mehr allein vom Interesse der Kirche her, sondern liegt „in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen“ (Bertsch, 1978, S. 131), was das Synodenpapier als „Konvergenz der Motive“ (ebd.) bezeichnet. Durch die Verschränkung pädagogischer und theologischer Begründungen, die nicht identisch, jedoch aufeinander bezogen sind, soll eine einseitig kirchliche bzw. schultheoretische Begründung vermieden werden, stattdessen versucht die Synode, pädagogische und theologische Motive in ihrer gegenseitigen Herausforderung miteinander zu vermitteln. Dies wird für eine kulturgeschichtliche, eine existentielle bzw. anthropologische sowie eine gesellschaftliche bzw. ideologiekritische Dimension dieses Faches aufgewiesen¹¹ (Bertsch, 1978, S. 132–138; Scharer, van Dellen & Steixner, 2011, S. 140–141).

Das Würzburger Synodenpapier ist der erste kirchenoffizielle Text, der den Religionsunterricht nicht nur theologisch, sondern auch pädagogisch begründet (= Konvergenzmodell). Mit dieser Feststellung wird anschließend das kirchliche Interesse am Religionsunterricht legitimiert, auch wenn dieser für die Kirche möglicherweise nur wenig Ertrag erbringe. In der Erörterung der Frage, weshalb sich die Kirche für einen Religionsunterricht einsetzen solle, der nicht mehr Katechese in der Schule ist, wird ein dritter Aspekt eines diakonisch orientierten Religionsunterrichts sichtbar: Der Synodentext argumentiert hierbei in erster Linie christologisch, indem er mit dem Handeln Jesu an allen Menschen argumentiert:

¹⁰ Im Folgenden beziehe ich mich auf die Entwicklung des katholischen Religionsunterrichts. Zu den Konzeptionen und Entwicklungslinien des evangelischen Religionsunterrichts vgl. Rothgangel, 2012, S. 73–91.

¹¹ Zur religionspädagogischen Diskussion der drei Argumentationsweisen für eine tragfähige pädagogische Begründung des RU, die bereits im Vorfeld der Synode stattgefunden hat (Exeler, 1969, S. 540–555).

„In Jesus Christus hat sich gezeigt, wer Gott ist und wie er für die Menschen da sein will. Durch Christus wird der Mensch zum Glauben gerufen und zugleich zum ‚Dasein für andere‘ befreit und beauftragt.“ (Bertsch, 1978, S. 141)

Im Anschluss an die christologische Begründung erfolgt als logische Konsequenz eine ekklesiologische Weiterführung des Gedankens:

„Zu einer Kirche, die sich auf Jesus Christus beruft, gehört als ureigene Aufgabe dieses ‚Dasein für andere‘. Unabhängig davon, ob die Menschen zu ihr gehören oder nicht, muß sie bereit sein, ihnen mit dem zu dienen, was sie ist, und was ihrem Auftrag entspricht. Religionsunterricht in der Schule ist eine der Formen, in denen sie diesen Dienst an jungen Menschen vollziehen kann. Er ist insofern unter diakonischem Aspekt zu sehen.“ (ebd.)

Zur zentralen Aufgabe einer Kirche, die sich auf Jesus Christus beruft, gehört demnach das „Dasein für andere“ (ebd.). Dadurch könne sie auch gesellschaftskritisch und humanisierend wirken.

4 Die Situation des Religionsunterrichts in Österreich

4.1 Allgemeine Charakterisierung des österreichischen Religionsunterrichts

Im Allgemeinen ist die Situation des Religionsunterrichts in Österreich durch eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz gekennzeichnet,¹² was sich unter anderem auch in den insgesamt hohen Teilnahmezahlen zeigt.¹³ Ein weiteres Kennzeichen religiöser Bildung an österreichischen Schulen ist die starke Ausdifferenzierung des Religionsunterrichts nach den derzeit 16 gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften, die alle das Recht besitzen, Religionsunterricht anzubieten, wovon 14 von diesem Recht Gebrauch machen.¹⁴ Diese Ausdifferenzierung hat eine lange Tradition, so wird beispielsweise an österreichischen Schulen bereits seit dem Schuljahr 1982/83 islamischer Religionsunterricht angeboten, seit dem Schuljahr 1991/92 orthodoxer Religionsunterricht. Um die Qualität des Religionsunterrichts zu sichern, wurden in Wien und Innsbruck ein Bachelor- bzw. ein Masterstudien für Islamische Religionspädagogik eingerichtet, an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems ein Bachelorstudium für Orthodoxe Religionspädagogik und an der Universität Wien ein entsprechendes Masterstudium.

¹² Auch wenn diese in der österreichischen Bevölkerung in den vergangenen Jahrzehnten etwas zurückgegangen ist, vermutet Zulehner, „dass seine Bedeutung in der nächsten Zeit aus nicht kirchlichen, sondern identitätspolitischen Gründen zunehmen wird“ (Zulehner, 2011, S. 192).

¹³ Allerdings gilt dies nicht für alle Kirchen und Religionsgesellschaften, die Religionsunterricht anbieten; zudem sind die Teilnahmezahlen abhängig vom Schultyp bzw. von einzelnen Regionen und Städten.

¹⁴ In Österreich zählen derzeit insgesamt 16 Kirchen und Religionsgesellschaften zu den gesetzlich anerkannten: Die Altkatholische Kirche Österreichs, die Armenisch-Apostolische Kirche in Österreich, die Evangelische Kirche (A.B. (= Augsburger Bekenntnis; lutherisch) und H.B. (= Helvetisches Bekenntnis; reformiert)), die Evangelisch-Methodistische Kirche in Österreich, Freikirchen in Österreich, die Griechisch-Orientalische (= orthodoxe) Kirche, die Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich, die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich, die Israelitische Religionsgesellschaft, Jehovahs Zeugen in Österreich, die Katholische Kirche, die Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage (Mormonen) in Österreich, die Koptisch-Orthodoxe Kirche in Österreich, die Neuapostolische Kirche in Österreich, die Österreichische Buddhistische Religionsgesellschaft und die Syrisch-Orthodoxe Kirche in Österreich. Hierbei muss festgehalten werden, dass nicht alle Kirchen und Religionsgesellschaften in der Lage sind, in jedem Bundesland oder an jeder öffentlichen Schule Religionsunterricht anzubieten; oftmals geschieht dies aus organisatorischen oder personellen Gründen außerhalb der Schulzeit und des Schulhauses bzw. wird Religionsunterricht schulstandort- sowie schultypenübergreifend erteilt.

Die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in Österreich sind jedoch äußerst heterogen, daher können wir sachgemäß nicht von *dem* Religionsunterricht, sondern nur im Plural von ‚Religionsunterrichten‘ sprechen. So ist beispielsweise die Situation meines islamischen Kollegen an einer berufsbildenden mittleren und höheren Schule im Tiroler Unterinntal, der – neben seiner Tätigkeit als Fachinspektor – an insgesamt sechs Schulen islamische Religion unterrichtet, eine vollkommen andere als meine Situation als katholischer Religionslehrer, der das Privileg besitzt, in einer Schule zu unterrichten, in der andere Konfessionen und Religionen eine Ausnahme bilden und Abmeldungen praktisch nicht vorkommen.

Um jene/n Schülern/Schülerinnen, die keinen Religionsunterricht besuchen bzw. sich von diesem abmelden, ethische Bildung zu ermöglichen, wurde ab dem Schuljahr 1997/98 an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen der Schulversuch ‚Ethik‘ gleichsam als Ersatzfach eingeführt. Obgleich es in Österreich immer wieder öffentliche Diskussionen über eine Weiter- bzw. eine Überführung des Ethikunterrichts in das Regelschulwesen gibt und er bereits im Jahre 2001 positiv evaluiert wurde (Bucher, 2001), steht eine politische Entscheidung darüber noch aus.¹⁵ Im Schuljahr 2014/15 gab es österreichweit insgesamt 214 Schulstandorte, an denen Ethikunterricht angeboten wurde, wobei der Anteil in den einzelnen Bundesländern erheblich variiert: so beträgt dieser an AHS und BMHS ohne konfessioneller Trägerschaft beispielsweise in Burgenland 57,1%, in Kärnten jedoch lediglich 7,1%. Werden die beiden Schultypen differenziert betrachtet, ist Folgendes erkennbar: In Vorarlberg beträgt der Anteil an AHS 83,3%, in Kärnten 10,0%, an den BMHS in Burgenland 60,0%, in Kärnten 5,6%.

4.2 Rechtliche Grundlagen

Der Religionsunterricht in Österreich wird in seiner Begründung meist auf den sogenannten Zielparagraphen des Schulorganisationsgesetzes zurückgeführt, dessen erster Satz lautet:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken“ (§ 2 Abs. 1 SchOG).

An dieser Formulierung ist erkennbar, dass für den österreichischen Gesetzgeber religiöse Bildung dezidiert eine Aufgabe der Schule darstellt und somit als kein Privileg der Kirchen und Religionsgesellschaften angesehen werden kann.¹⁶

Der Religionsunterricht in Österreich ist eine sogenannte ‚Res mixta‘-Materie, das heißt, dass Kirche und Staat gemeinsam die Verantwortung dafür tragen. Dabei geschieht die Finanzierung des Unterrichts durch den Staat (Bezahlung der Religionslehrer/Religionslehrerinnen, die Kosten der Unterrichtsmaterialien), die Bestimmung der Inhalte wird jedoch aus Gründen der Neutralität allein von den Kirchen bzw. Religionsgesellschaften festgelegt, ebenso wie alle anderen inneren Angelegenheiten,

¹⁵ Zur Geschichte des Ethikunterrichts in Österreich und den gesellschaftlichen Diskussionen darüber vgl. Bucher, 2014.

¹⁶ Vgl. auch das Bundes-Verfassungsgesetz, in dem es heißt, dass es Ziel der Schule ist, junge Menschen zu befähigen, „an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen“ (§ 14 Abs. 5a B-VG).

wie beispielsweise die Bestellung der Religionslehrer/Religionslehrerinnen, die Erstellung von Lehrplänen sowie die Aufsicht des Religionsunterrichts.¹⁷

Durch das Konkordat aus dem Jahre 1933 und später erfolgten ergänzenden Vereinbarungen wird das Verhältnis zwischen der Republik Österreich und der Römisch-Katholischen Kirche geregelt. Die wesentlichen Rahmenbedingungen sind im Religionsunterrichtsgesetz (1949) sowie in den Schulgesetzen (1962) festgehalten. Im Religionsunterrichtsgesetz wird festgehalten, dass der Religionsunterricht für alle Schüler/Schülerinnen, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, Pflichtgegenstand ist, sofern sie nicht vom Besuch befreit oder aufgrund der Bestimmungen des Religionsunterrichtsgesetzes vom Besuch abgemeldet worden sind.¹⁸

4.3 Der Religionsunterricht in Zahlen

Betrachtet man die Schüler-/Schülerinnenzahl, die den katholischen, den islamischen, oder den evangelischen Religionsunterricht besuchen, ergibt sich folgendes Bild¹⁹:

- Von 892.430 Schülerinnen und Schülern des Schuljahres 2014/15 an öffentlichen Schulen waren 70% römisch-katholisch (2% weniger als im Schuljahr 2012/13), davon wiederum besuchten beinahe 92% (quer durch alle Schularten gerechnet) den Religionsunterricht. An den allgemeinen Pflichtschulen (VS, HS, NMS²⁰) nahmen 98% der katholischen Schüler/Schülerinnen am Religionsunterricht teil, im höheren Schulbereich 85% (AHS²¹) bzw. 80% (BMHS²²) als Durchschnitt über alle Bundesländer.
- 68.457 Schüler/Schülerinnen (ca. 7%) waren ohne religiöses Bekenntnis (orB), rund ein Viertel davon waren zu einem Religionsunterricht angemeldet, die meisten davon zum katholischen.
- 214.902 Schüler/Schülerinnen (23%) gehörten einem anderen Religionsbekenntnis an. Davon wiederum waren ca. 103.891 Schüler/Schülerinnen (48%) mit islamischem Bekenntnis, wovon 63.443 (61%) den islamischen Religionsunterricht besuchten.
- 38.676 Schüler/Schülerinnen (ca. 18%) zählten sich zu einer evangelischen Kirche (A.B., H.B. bzw. EmK); von diesen besuchten insgesamt 33.930 (ca. 88%) den evangelischen Religionsunterricht; von den 34.985 Schüler/Schülerinnen (ca. 16%).

¹⁷ Vgl. hierzu § 17 StGG.

¹⁸ Aufgrund der Glaubens- und Gewissensfreiheit besteht eine Abmeldemöglichkeit für Schüler/Schülerinnen ab 14 Jahren, davor ist eine Abmeldung durch die Erziehungsberechtigten beim Schulleiter oder bei der Schulleiterin innerhalb der ersten fünf Schultage möglich.

¹⁹ Da die Gesamtzahl der Schüler/Schülerinnen eines Religionsbekenntnisses nicht zentral abrufbar sind, beziehen sich diese auf die Statistiken der Landesschulräte bzw. des Stadtschulrates; mit Ausnahme Niederösterreich und Burgenland; dort wurden die Gesamtschülerzahlen der mittleren und höheren Schulen von den einzelnen Schulstandorten direkt ermittelt. Die Zahl der Abmeldungen bzw. Teilnahme am jeweiligen Religionsunterricht wurde von den einzelnen Kirchen bzw. Religionsgesellschaften zur Verfügung gestellt. Zur einer detaillierten – nach allen in Österreich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften sowie nach Schultypen und Bundesländern differenzierten Statistik – vgl. van Dellen, im Erscheinen.

²⁰ Volksschule, Hauptschule, Neue Mittelschule = 1.–8. Schulstufe.

²¹ Allgemeinbildende höhere Schulen = 5.–12. Schulstufe.

²² Berufsbildende mittlere und höhere Schulen = 9.–11. bzw. 13. Schulstufe.

Dabei muss festgehalten werden, dass sowohl die Gesamtzahl der Schüler/Schülerinnen der einzelnen Bekenntnisse als auch die Zahl der Abmeldungen bzw. die Teilnahmezahl am jeweiligen Religionsunterricht in den Schultypen, aber auch in den einzelnen Bundesländern große Schwankungen aufweisen. Betrachtet man ausgewählte Schultypen (VS und AHS) differenziert nach einzelnen Bundesländern, so lassen sich bei den katholischen und muslimischen Schülern/Schülerinnen folgende Unterschiede feststellen:

- Im Schuljahr 2014/15 betrug der Anteil der katholischen Schüler/Schülerinnen in der Volksschule im Bundesland Salzburg 74% (21.020), in Vorarlberg 67% (11.340) und in der Stadt Wien lediglich 33% (17.754). Davon besuchte eine beachtliche Zahl der katholischen Schüler/Schülerinnen den Religionsunterricht: In Wien 97% (17.200); in anderen Teilen Österreichs lag der Anteil sogar bei 99%, in Salzburg bei 99,7% (20.966), in Vorarlberg bei 99,5% (11.285).

Der Anteil der muslimischen Schüler/Schülerinnen betrug in Wiens Volksschulen 31% (16.977), im Bundesland Salzburg dagegen ca. 10% (2.750) und in Vorarlberg 21% (3.532). Davon besuchten in Wien ca. 73% (12.353) den islamischen Religionsunterricht, in Salzburg waren es ca. 80% (2.195) und in Vorarlberg mit 2.192 Schüler/Schülerinnen 62%.

- Der Anteil der römisch-katholischen Schüler/Schülerinnen an den öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen betrug im selben Schuljahr in Wien 48% (26.114), in Salzburg 76% (10.432) und in Vorarlberg 80% (5.736). Davon besuchten in Wien 77% (20.277) den Religionsunterricht, in Salzburg 80% (8329) und in Vorarlberg 78% (4503).

In der Bundeshauptstadt besuchten 7.406 (28%) muslimische Schüler/Schülerinnen eine öffentliche allgemeinbildende höhere Schule, im Bundesland Salzburg 638 (5%) und in Vorarlberg 457 (ca. 7%). Davon besuchten den Religionsunterricht in Wien 3.351 Schüler/Schülerinnen (45%), in Salzburg 424 Schüler/Schülerinnen (66%) und in Vorarlberg 207 (45%).

Auch beim Anteil jener Schüler/Schülerinnen, die kein religiöses Bekenntnis aufweisen, lassen sich markante regionale Unterschiede feststellen:

- In der Stadt Wien besuchten 9.826 Schüler/Schülerinnen ohne religiöses Bekenntnis (ca. 16%) eine öffentliche Volksschule, im Bundesland Salzburg 1.689 (ca. 6%) und in Vorarlberg 856 (ca. 5%); im Bereich der allgemeinbildenden höheren Schule waren es in Wien 9706 (ca. 18%), in Salzburg 1091 (ca. 8%), in Vorarlberg 441 (ca. 6%).

Diese knappe Skizzierung der religiösen Bildungslandschaft in österreichischen Schulen lässt bereits Herausforderungen anklingen, vor denen der Religionsunterricht steht.

5 Herausforderungen, vor denen der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich steht

5.1 Gesellschaftspolitische Herausforderungen

5.1.1 Religion(en) im öffentlichen Raum werden angefragt

Die Präsenz von Religion(en) im öffentlich-säkularen Raum wird zusehends hinterfragt, da die „säkulare Öffentlichkeit von der problematischen Erzählung dominiert [ist], dass die Gewalt, die Religion – speziell in der monotheistischen Gestalt von Islam und Christentum – erzeugen kann, nur durch Säkularisierung aller öffentlichen Bereiche und einer damit zusammenhängenden Privatisierung und Individualisierung von Religion bewältigt werden kann“ (Scharer, 2010, S. 57). Dass diesbezügliche mediale Diskussionen oftmals auch zu kritischen Anfragen an den konfessionellen Religionsunterricht führen, veranschaulichen die beiden folgenden Beispiele:

Zu Beginn des Jahres 2009 flammte in Österreich eine heftige Debatte um den konfessionellen Religionsunterricht auf. Grund dafür waren die Ergebnisse einer Befragung des Islamwissenschaftlers und Soziologen Mouhanad Khorchide (2009) zur Einstellung muslimischer Religionslehrer/Religionslehrerinnen bezüglich der Ziele und Aufgaben des islamischen Religionsunterrichts, zur Rechtsstaatlichkeit, zu religiösem Fanatismus sowie zu religiös motivierter Gewalt. Auf Grund der Veröffentlichung dieser Studie wurde deutlich, dass die Diskussion, ob ein verpflichtender Religionsunterricht für alle Muslime angeboten werden sollte, auch zu generellen Anfragen an den konfessionellen Religionsunterricht führte. So startete die österreichische Tageszeitung ‚Die Presse‘ eine Online-Umfrage, wie Leser/Leserinnen zur gegenwärtigen Form des Religionsunterrichts stehen. Dazu wurden unterschiedliche Möglichkeiten vorgelegt: von „Religion ist Privatsache und hat in der Schule keine Berechtigung“ bis hin zum verpflichtenden Religionsunterricht mit Abmeldemöglichkeit, jedoch ohne Alternative.

Auch die im selben Jahr aufflammende Diskussion über die Präsenz religiöser Symbole in öffentlichen Bildungseinrichtungen bzw. Krankenhäusern, die durch das Urteil des Europarates ausgelöst wurde, in dem einer zweifachen Mutter aus Italien recht gegeben wurde, dass das Anbringen von Kreuzen in Klassenzimmern öffentlicher Schulen ein Verstoß gegen die Religionsfreiheit sei, führte in der medialen Diskussion sehr schnell zu der Frage, ob denn nicht auch die derzeitige Rechtslage des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich ein Verstoß gegen die strikte Trennung zwischen Staat und Kirche wäre bzw. die Kirchen und Religionsgesellschaften im Religionsunterricht ein Privileg besitzen, auf Kosten der Steuerzahler religiöse Indoktrination zu betreiben.²³

Auch laizistische Gruppierungen in Österreich, wie beispielsweise die Initiative ‚Religion ist Privatsache‘, fordern vehement eine strikte Trennung von Kirche und Staat und kritisieren den konfessionellen Religionsunterricht. Ihrer Auffassung nach stellt der Religionsunterricht einen verlängerten missionarischen Arm der Kirchen und Religionsgesellschaften dar. So wird dem konfessionellen Religionsunterricht bescheinigt, er sei „das am wenigsten geeignete Mittel, über Religion zu lernen“ (Initiative Religion ist Privatsache, 2013a). Die Initiative fordert eine Umgestaltung des konfessionellen Religionsunterrichts und des Schulversuchs Ethik zu einem ‚Ethik- und Religionenunterricht‘ (Initiative Religion ist Privatsache, 2013b).

²³ Zu einer detaillierten Analyse über die Darstellung und Diskussion des Themas Religion im Kontext von Bildung in österreichischen Printmedien vgl. das Dissertationsprojekt van Dellen (im Erscheinen).

Aus diesen Beispielen wird einerseits ersichtlich, dass die derzeitige rechtliche Regelung des Religionsunterrichts in Österreich immer wieder auch Fragen bezüglich der Religionsfreiheit aufwirft; andererseits klingt in den Vorwürfen, die Kirchen bzw. Religionsgesellschaften würden im Religionsunterricht Schüler/Schülerinnen ‚missionieren‘ eine Auffassung von Religionsunterricht an, die in der Realität wohl kaum mehr anzutreffen ist (Bucher & Miklas, 2005).

5.1.2 Weltanschauliche und religiöse Pluralität im Lebensraum Schule

Die zunehmende weltanschauliche und religiöse Pluralisierung der Schüler/Schülerinnen fordert auch die Organisation des Religionsunterrichts. So ermöglicht weltanschauliche und religiöse Pluralität gerade im Lebensraum Schule eine große Chance gemeinsamer Lernprozesse, die eine wesentliche Grundlage zur besseren Verständigung zwischen Kulturen und Religionen ermöglichen können, andererseits stellt diese Vielfalt einzelne Schulen auch vor organisatorische Herausforderungen, vor allem in der Gestaltung des Stundenplans. Zudem zeigen die Statistiken, dass an allgemeinbildenden höheren Schulen die Zahl der muslimischen Teilnehmer/Teilnehmerinnen am Religionsunterricht beispielsweise in Wien und Vorarlberg unter 50% liegt – kleinere Religionsgesellschaften bzw. Kirchen weisen teilweise eine niedrigere Teilnahmequote auf; diese Tatsache birgt die Gefahr in sich, dass an manchen Schulstandorten der jeweilige Religionsunterricht oftmals klassen- bzw. schulstufenübergreifend organisiert werden muss, wodurch diese gänzlich an den Rand schulischer Wahrnehmung geraten bzw. der jeweilige Religionsunterricht außerhalb des Schulgebäudes in Privaträumen stattfindet. Diese Herausforderung kann auch der verpflichtende Besuch des Ethikunterrichts bei Abmeldung des jeweiligen Religionsunterrichts nicht lösen. So kommt Anton Bucher in Studien zum Ethikunterricht zu dem Ergebnis, dass für Schüler/Schülerinnen, die einer zahlenmäßig kleinen Kirche bzw. Religionsgesellschaft angehören, der Besuch des Ethikunterrichts deshalb als Teilnahmemotiv angeführt wird, da kein Religionsunterricht der jeweiligen Kirche bzw. Religionsgesellschaft angeboten wird (Bucher, 2001, S. 186; Bucher, 2014, S. 74–77).

5.2 Innerkirchliche Herausforderungen

Die aktuelle Diskussion um den Religionsunterricht ist jedoch nicht nur durch gesellschaftspolitische Differenzen belastet, auch innerkirchlich scheinen die Ansichten über Aufgaben und Ziele religiöser Erziehung im Allgemeinen und des konfessionellen Religionsunterrichts im Besonderen stark zu divergieren. Generell lassen sich in Anlehnung an Rudolf Englert zwei Positionen unterscheiden (Englert, 1993, S. 72):

- Ein ‚autoritärer Katholizismus‘, der eine strikt an Lehre und Leben der Kirche orientierte Glaubensunterweisung fordert.
- Ein ‚liberaler Katholizismus‘, der eine in die personale Entwicklung des Menschen integrierbare Religiosität mit überkonfessionellen Zügen propagiert und in der religiösen Erziehung die Aufgabe und Chance zur Einübung in eine Praxis solidari-schen Handelns im Geiste des Evangeliums sieht.

Da für viele Kinder und Jugendliche der Religionsunterricht oftmals der erste und manchmal auch einzige Ort der Begegnung mit dem christlichen Glauben ist, droht man ihn gerade von kirchlicher Seite mit Aufgaben und Ansprüchen zu überfordern. So wird den Religionslehrern/Religionslehrerinnen von Verantwortlichen der Kirche(n) oftmals Versagen vorgeworfen, da es für sie nicht nachvollziehbar ist, weshalb in der Bilanz von 700 bis 1.000 Religionsstunden eines durchschnittlichen Schülerle-

bens nicht mehr herauskommt an religiösem Wissen, an christlichen Überzeugungen sowie an kirchlichem Engagement. Auch Papst Benedikt XVI. äußert in einem Gespräch mit Peter Seewald seine Sorge darüber, dass bei vielen Schülern/Schülerinnen kaum mehr religiöses Wissen vorhanden ist. Als ihn der deutsche Journalist fragt: „Wie ist es möglich, dass in vielen Ländern des Westens alle Schulkinder viele Jahre lang katholische Religion lernen, um am Ende vielleicht den Buddhismus, vom Katholizismus aber noch nicht einmal die Grundmerkmale zu kennen?“ [...], antwortet der Papst: „Das ist eine Frage, die ich mir auch stelle. In Deutschland hat jedes Kind neun bis dreizehn Jahre Religionsunterricht. Wieso dann gar so wenig hängen bleibt, um es mal so auszudrücken, ist unbegreiflich. Hier müssen die Bischöfe in der Tat ernsthaft darüber nachdenken, wie der Katechese ein neues Herz, ein neues Gesicht gegeben werden kann“ (Benedikt XVI., 2012, S. 169).²⁴

Andererseits fühlen sich viele Religionslehrer/Religionslehrerinnen von den Verantwortlichen der Kirche allein gelassen. Sie äußern oftmals Enttäuschung darüber, dass ihr schwieriger Dienst bei den Verantwortlichen innerhalb der Kirche nicht genügend Resonanz und Unterstützung findet. Im Hintergrund dieser gegenseitigen Schuldzuschreibungen stehen zudem meist unterschiedliche Vorstellungen über die Ziele, Möglichkeiten und letztlich auch Konzeptionen des Religionsunterrichts. In Österreich wird dies in den vergangenen Jahren unter anderem auch bei der Approbation schulischer Lehrbücher und Lehrpläne durch die Bischofskonferenz sichtbar.²⁵

6 Zukunftsperspektiven: Wie der konfessionelle Religionsunterricht zukunftsfähig bleibt

6.1 Offizielle Erklärung zum konfessionellen Religionsunterrichts aus katholischer Perspektive

Die strukturellen und konzeptionellen Umbrüche im österreichischen Religionsunterricht nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil waren entscheidend von den religionspädagogischen Debatten und einschlägigen kirchlichen Texten zum Religionsunterricht in Deutschland geprägt (Würzburger Synodentext und nachfolgende Texte: ‚Die bildende Kraft des Religionsunterrichts‘, 1996 und ‚Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen‘, 2005). Eine originäre Auseinandersetzung um den Religionsunterricht wurde in der österreichischen Kirche – mit Ausnahme einiger Initiativen des ehemaligen Schulbischofs Helmut Krätzl²⁶ – nicht geführt. Die mangelnde Auseinandersetzung mit Konzeption und Struktur des Religionsunterrichts in Österreich bewirkt(e) eine große konzeptionelle Unsicherheit bzw. Divergenz bei Religionslehrern/Religionslehrerinnen und schwächt den Religionsunterricht in öffentlichen Debatten entscheidend. In diesem Zusammenhang wäre es dringend erforderlich, wenn sich die Verantwortlichen der katholischen Kirche in Österreich offiziell zu einem Religionsunterricht bekennen, der sich eindeutig diakonisch – als Dienst am jungen Menschen und an der Gesellschaft – versteht, ohne jegliche Eigeninteressen der Kirche, so, wie er im Würzburger Synodentext bereits im Jahre

²⁴ In ähnlicher Weise kritisiert am 22. März 2016 auch der Kurienerzbischof Georg Gänswein in einem Interview mit der Deutschen Welle den Religionsunterricht in Deutschland, in dem er bemängelt, dass „nach der Schule die jungen Leute von ihrer Religion fast gar nichts wissen und wenn sie nichts wissen, dann können sie auch mit der Religion nichts anfangen, da ist es wichtig, dass man da wirklich Hand anlegt und Abhilfe schafft“ (Gänswein, 2016).

²⁵ Als anschauliches Beispiel dazu vgl. Pretenthaler & Scharer, 2009, S. 43–47.

²⁶ Vgl. hierzu die Dokumentation des Symposiums ‚Religionsunterricht mit Zukunft‘ (1995), vor allem das Einleitungsreferat des damaligen Schulbischofs Helmut Krätzl (1995).

1974 grundgelegt wurde. Durch ein öffentliches Bekenntnis zu einem Religionsunterricht in diakonischer Ausrichtung, könnten die Bilder von einem indoktrinierenden und weltfremden Unterricht aus der Welt geschaffen werden, die mit der gegenwärtigen Realität des Religionsunterrichts wohl nur mehr in ganz wenigen Einzelfällen zu tun haben.²⁷ Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn alle Kirchen und Religionsgesellschaften, die derzeit in Österreich berechtigt sind, Religionsunterricht anzubieten, in einer öffentlichen Erklärung den gemeinsamen Beitrag des Religionsunterrichts für das Heranwachsen junger Menschen plausibel macht.

Im Jahre 2009 hat sich bereits das Österreichische Religionspädagogische Forum in einem Positionspapier in diese Richtung dazu geäußert:

„Der Mensch als religiös offenes Subjekt und die Diskussion um Religion in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit fordern alle Bildungsinstitutionen – auch die Schule – heraus, sich konstruktiv mit Religion auseinander zu setzen. Kirchen und staatlich anerkannte Religionsgesellschaften unterstützen durch den konfessionellen RU den religiösen Bildungsauftrag der Schule. Diesen verstehen sie als Dienst an allen am Schulgeschehen beteiligten Menschen, insofern er Perspektiven für ein gelingendes und sinnerfüllendes Leben eröffnet.“ (Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 2010, S. 62)

6.2 *Religion(en) müssen an der Schule sichtbar gemacht werden*

Der gesellschaftliche Trend, Religion(en) zu privatisieren, bringt auch im Lebensraum Schule die Gefahr mit sich, dass sich Religion(en) oftmals an den Rändern oder außerhalb der Schule verortet werden bzw. sich verorten lassen. Empirische Studien zeigen, dass Religionslehrer/Religionslehrerinnen sich selber schwer tun, ihr professionelles Handeln als Teil schulischer Bildung zu qualifizieren und ihren Ort im Lebensraum Schule selbstbewusst einzunehmen; vielmehr sehen sie ihr Verständnis von religiösem Lernen in außerschulischen Veranstaltungen, wie beispielsweise Exkursionen, was mit sich bringt, dass Religion als Thema und Gegenstand in Schulen gerne unsichtbar bleibt (Strutzenberger, 2012; Lehner-Hartmann, 2014). Die Tatsache, dass viele Kirchen und Religionsgesellschaften aufgrund der geringen Schüler-/Schülerinnenzahl den Religionsunterricht disloziert abhalten, verstärkt diese Wahrnehmung. Die Folge davon ist, dass Religion als Gegenstand und Thema nicht wahrgenommen wird. Eine wichtige Frage der Zukunft wird daher sein, wie sich Religionslehrer/Religionslehrerinnen mit ihrem Fach und dem Thema Religion in der Schule als Ganzes verankern können. Wird Religion nicht gleichsam ‚vom Rand in die Mitte‘ gerückt, sondern ins Privatissimum zurückgedrängt, geht auch die Möglichkeit verloren, Religion in öffentlichen, vernunftgeleiteten Debatten zu verhandeln, wodurch Fundamentalisierungsbewegungen Tür und Tor geöffnet werden. Die strukturiert-diskursive Auseinandersetzung mit Religion – auch in religionszivilisierender Absicht – ist daher für Religionen selbst, aber auch für die Gesellschaft von großer Bedeutung (Schambeck, 2015, S. 544–549).

Die Frage, ob ein Religionsunterricht zukünftig einen Platz in der Schule beanspruchen kann oder nicht, wird somit wesentlich davon abhängen, ob und wie er sich bil-

²⁷ Aber auch innerhalb einer Schule wäre es wünschenswert, wenn sich Religionslehrer/Religionslehrerinnen der am jeweiligen Schulstandort vorkommenden Konfessionen und Religionen untereinander über die Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts austauschen würden. Durch die kompetenzorientierte neue Reife- und Diplomprüfung werden österreichweit in den Arbeitsgemeinschaften an den allgemeinbildenden sowie berufsbildenden höheren Schulen bereits erste Schritte in diese Richtung gemacht.

dungstheoretisch begründen lässt. Aus religionspädagogischer Sicht ist es daher geboten, den Religionsunterricht konsequent im Kontext von Schule zu denken, da er „nur in dem Maße [Zukunft hat], wie er auszuweisen vermag, dass er einen genuine[n] Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag leistet“ (Mette, 2007a, S. 213).

6.3 *Religion(en) an der Schule zwischen Säkularität und Pluralität wahrnehmen*

Für die Konzeption eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen ist die Berücksichtigung zweier zentraler Paradigmen – Säkularität und Pluralität – von wesentlicher Bedeutung. Dabei wird Säkularität auch innerhalb des jeweiligen Religionsunterrichts sichtbar, da der Ausgangspunkt religiöser Bildung an der Schule nicht der religiös vorgebildete Jugendliche sein kann. Daher muss der konfessionelle Religionsunterricht offen sein für

„gläubige Schüler/Schülerinnen als Hilfe zur bewussteren Glaubensentscheidung, für suchende oder im Glauben angefochtene Schüler/Schülerinnen als Möglichkeit zur freien Auseinandersetzung mit den Antworten der Kirche auf ihre Fragen“ sowie „für sich als ungläubig betrachtende Schüler/Schülerinnen, die sich nicht abmelden, als Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit der Gegenposition, um den eigenen Standort klarer zu erkennen oder zu revidieren“ (Bertsch, 1978, S. 125),

wie es der Würzburger Synodentext sehr pointiert zum Ausdruck bringt.

Das Paradigma der Pluralität stellt sowohl inhaltliche als auch organisatorische Fragen an die Konzeption eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts und fordert Modelle, die den jeweiligen sozio religiösen Kontexten gerecht werden. Dabei gilt es, dass Religionen, die an einer konkreten Schule vertreten sind, sich über das gemeinsame Ziel definieren und einen Beitrag zu einem friedlicheren und gerechteren Zusammenleben zu leisten. Dazu ist es notwendig, einander auf selber Augenhöhe zu begegnen. Für den Religionsunterricht kann dies heißen, Begegnungsräume zwischen Konfessionen und Religionen, aber auch religionsfreien Weltanschauungen zu schaffen, um so Gemeinsamkeiten zu stärken und Unterschiede wahrzunehmen. Matthias Scharer weist darauf hin, dass es für die Zukunft der Konfessionen und Religionen – besonders an der Schule – notwendig ist,

„Religion [...] in ihrer pluralen Gestalt als Kairos eines Geistgeschehens wahrzunehmen, das auf die Vielfalt und den Beziehungsreichtum des Lebens hin ausgerichtet ist. [...]. Nur eine positiv angenommene, pluralitätsfähige Präsenz von Religion/en an der Schule ist zukunftsfähig. Das schließt das Bewusstsein für diesbezügliche Konflikte keineswegs aus, sieht diese aber als besondere Bildungsherausforderung. Weltanschaulich-religiöse Dialog- und damit auch Konfliktfähigkeit sind entscheidende (gesellschaftsrelevante) Kompetenzen eines zukunftsfähigen RU“ (Scharer, 2010, S. 57–58).

Da in den einzelnen Bundesländern und Schultypen sowohl das Phänomen der Pluralität als auch die Zahl der Abmeldungen vom jeweiligen Religionsunterricht sehr unterschiedlich sind, wäre es erforderlich, kontextsensible Modelle zu entwickeln, um den unterschiedlichen Situationen Rechnung zu tragen (Klutz, 2015).

Das im Jahre 2009 vom Österreichischen Religionspädagogischen Forum formulierte Positionspapier nimmt diesen Gedanken auf, indem es festhält:

„Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät – etwa aufgrund zu geringer TeilnehmerInnenzahlen – müssen kontextsensible, nach Schultyp und Schulstandort differenzierte Modelle im Rahmen des von

Kirchen und Religionsgesellschaften verantworteten Religionsunterrichts entwickelt werden, damit die Schule ihrer Verpflichtung zur religiösen Bildung nachkommen kann“ (Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 2010, S. 62).

Die skizzierten Aspekte sollen als Einladung verstanden werden, um mit allen Beteiligten in einen konstruktiven Diskurs einzutreten, damit religiöse Bildung an öffentlichen Schulen zukunftsfähig ist, im Dienst junger Menschen und der Gesellschaft steht und für Herausforderungen offen bleibt.

Literaturverzeichnis

- Bastel, H., Göllner, M., Jäggle, M. & Miklas, H. (Hrsg.) (2006). *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse* (Austria: Forschung und Wissenschaft – Religionspädagogik, Bd. 1). Wien: LIT.
- Benedikt XVI. (2012). *Licht der Welt. Der Papst, die Kirche und die Zeichen der Zeit. Ein Gespräch mit Peter Seewald*. Freiburg: Herder.
- Bertsch, L., Boonen, P., Hammerschmidt, R., Homeyer, J., Kronenberg F. & Lehmann K. (Hrsg.) (1978). *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe* (Bd. 1, 4. Aufl., S. 123–152). Freiburg: Herder.
- Bucher, A. A. (2001). *Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“*. Innsbruck: Tyrolia.
- Bucher, A. A. (2014). *Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig!* Innsbruck: Tyrolia.
- Bucher, A. A. & Miklas, H. (Hrsg.) (2005). *Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich*. (Empirische Theologie, Bd.14). Wien: LIT.
- Dalai Lama & Alt, F. (2015). *Der Appell des Dalai Lama an die Welt. Ethik ist wichtiger als Religion*. Wals: Benevento Publishing.
- Danner, S. (2015). KoKoRU: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – ‚das Wiener Modell‘. *ÖRF*, 23, 47–53.
- Doedens, F. & Weiße, W. (Hrsg.) (1997). *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Doedens, F. (2001). Gemeinsame Grundsätze der Religionsgemeinschaften für einen interreligiösen Unterricht? Der Hamburger Weg: Religionsunterricht für alle. In J. Lähnemann (Hrsg.), *Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen* (S. 352–372). Hamburg: EBV.
- Dokumentation des Symposiums ‚Religionsunterricht mit Zukunft‘. (1995). *CpB*, 108, 65–94.
- Edelstein, W., Grözing, K., Gruehn, S., Hillerich, I., Kirsch, B., Leschinsky, A., Lott, J. & Oser, F. (Hrsg.) (2001). Inhalt und Struktur des Fachs LER. In Ebd. (Hrsg.), *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen* (S. 71–142). Weinheim: Beltz.

- Englert, R. (1993). Religionsunterricht in Deutschland. Heutige Situation und Prognose. In J. Bulckens & H. Lombaerts (Hrsg.), *L'Enseignement de la Religion Catholique* (S. 71–88). Leuven: Peeters.
- Englert, R. (2011). Bloß Moden oder mehr? Ein systematisierender Überblick über die Konzeptionen des Religionsunterrichts der vergangenen Jahre. *KatBl*, 136, 296–303.
- Europarat. (2008). *Weißbuch zum Interkulturellen Dialog „Gleichberechtigt in Würde zusammenleben“*. (vorgelegt von den Außenministern des Europarats anlässlich der 118. Sitzung des Ministerkomitees, Straßburg, den 7. Mai 2008). URL: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GermanVersion.pdf [Zugriff: 31.01.2016].
- Exeler, A. (1969). Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule. *KatBl*, 94, 540–555.
- Gänswein, G. (o.J.). „Die Kirche ist kein Paddelboot“. URL: <http://www.dzwww.de/erzbischof-gaenswein-die-kirche-ist-kein-paddelboot/av-19123513> [Zugriff: 07.04.2016].
- Grimmitt, M. (1973). *What can I do in RE?* Great Wakering: Mayhew-McCrimmon.
- Grimmitt, M. (1986). Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England. In P. Biehl (Hrsg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik* (Bd. 3, S. 191–202). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins.
- Grimmitt, M. (1991). Religionspädagogik im pluralistischen und multikulturellen Kontext. In P. Biehl (Hrsg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik* (Bd. 8, S. 37–54). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins.
- Initiative Religion ist Privatsache (2013). *Religionsunterricht: ein Relikt aus Zeiten, als die Welt noch in Ordnung war*. URL: <http://www.religion-ist-privatsache.at/religionsunterricht/> [Zugriff: 31.01.2016]. [= 2013a]
- Initiative Religion ist Privatsache (2013). *Der Ethik- und Religionenunterricht. Unabhängig, selbstständig, für alle Schüler verpflichtend und den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gewachsen. Ein Positionspapier*. 22. März 2013. URL: http://www.religion-ist-privatsache.at/webandco/downloads/Positionspapier_Ethik.pdf [Zugriff: 31.01.2016]. [= 2013b]
- Jäggle, M. & Klutz, P. (2013). Religiöse Bildung an Schulen in Österreich. In M. Jäggle, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Bd. 5, S. 69–93). Göttingen: V & R Unipress.
- Jakobs, M. u.a. (2009). *Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz* (Beiträge zur Pastoralsoziologie, Bd. 13). Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Jisa, W. (2006). Rechtliche Aspekte des Modells eines „konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“ der christlichen Kirchen in Österreich. In H. Bastel, M. Göllner, M. Jäggle & H. Miklas (Hrsg.), *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse* (Austria: Forschung und Wissenschaft – Religionspädagogik, Bd. 1, S. 59–77). Wien: LIT.
- Jisa, W. (2011). Religions- und Ethikunterricht in der pluralistischen Gesellschaft – Neue Formen des Religionsunterrichts und ihre religionsrechtliche Einordnung. *öarr*, 58(1), 37–42.
- Kenngott, E.-M., Englert, R. & Knauth, T. (Hrsg.) (2015). *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (Praktische Theologie heute, Bd. 136). Stuttgart: Kohlhammer.

- Khorchide, M. (2009). *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (1994). *Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland* (4. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Klutz, P. (2015). *Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien* (Religious Diversity and Education Europe, Bd. 28). Münster: Waxmann.
- Krätzl, H. (1995). „Religionsunterricht mit Zukunft“. Einführungsreferat. *CpB*, 108, 66–68.
- Lehner-Hartmann, A. (2014). *Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen* (Praktische Theologie heute, Bd. 133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mann, C. & Bünker, M. (2006). Gemeinsamkeiten und Unterschiede Lernen – Zum Projekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich. In H. Bastel, M. Göllner, M. Jäggel & H. Miklas (Hrsg.), *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse* (Austria: Forschung und Wissenschaft – Religionspädagogik, Bd. 1, S. 19–29). Wien: LIT.
- Mette, N. (2007a). *Praktisch-theologische Erkundungen 2* (Theologie und Praxis, Bd. 32). Berlin: LIT.
- Mette, N. (2007b). Religionsunterricht am Ort Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen. *Religionspädagogische Beiträge* 58, 5–26.
- OSCE. (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief*. Warsaw: OSCE/ODIHR.
- Österreichisches Religionspädagogisches Forum (2010). Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht. *ÖRF*, 18, 62.
- Peter, A. (1999). Vorwort. In K. Grözingen, B. Gladigow & H. Zinser (Hrsg.), *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER-Ethik-Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft* (S. 7–9). Berlin: Berlin-Verl. A. Spitz.
- Pfeiffer, M. (2005). „Religion und Kultur“ – die Konturen des neuen Faches. In R. Kunz (Hrsg.), *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?* (S. 31–46). Zürich TVZ.
- Popp, D. (2013). *Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer* (Empirische Theologie, Bd. 26). Berlin: LIT.
- Pretenthaler, M. & Scharer, M. (2009). Die Religionsbuchdebatte in Österreich. Schauplatz für die „offizielle“ Auseinandersetzung um den Religionsunterricht? *ÖRF*, 17, 43–47.
- Rees, W. (2013). Neuere Fragen um Schule und Religionsunterricht in Österreich. In W. Rees, M. Roca & S. Balázs (Hrsg.), *Neuere Entwicklungen im Religionsrecht europäischer Staaten* (Kanonistische Studien und Texte, Bd. 61). Berlin: Duncker & Humblot.
- Ritzer, G. u.a. (2014). Konfessionell-kooperativer Unterricht in der ReligionslehrerInnen-ausbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In T. Krobath & G. Ritzer (Hrsg.), *Ausbildung von ReligionslehrerInnen. konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig* (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien Krems, Bd. 9). Wien: LIT.

- Roebben, B. (2009). *Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education* (Dortmunder Beiträge zu Theologie und Religionspädagogik, Bd. 7). Berlin: LIT.
- Roebben, B. (2011). *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne* (Forum Theologie und Pädagogik, Bd. 19, 2. Aufl.). Berlin: LIT.
- Rothgangel, M. (2012). Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen. In M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 73–91). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rothgangel, M., Jäggle, M. & Schlag, T. (Hrsg.) (2016). *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Bd. 10,1). Göttingen: V & R Unipress.
- Schambeck, M. (2015). Religion in der Schule? *Stimmen der Zeit*, 8, 544–554.
- Scharer, M. (2010). *Thesen zur Zukunftsfähigkeit des konfessionellen und von den (anerkannten) Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterrichts (RU)*. URL: <http://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/texte/848.html> [Zugriff: 31.01.2016].
- Scharer, M., van Dellen, A. & Steixner, M. (2011). Diakonischer Religionsunterricht. In J. Niewiadomski & G. Schärmer (Hrsg.), *Solidaritätsstiftende Kirche. ... auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Caritas* (S. 139–143). Linz: Wagner.
- Schlag, T. (2006). Lehrerbildung à la Zürich – Ein neues Fach „Religion und Kultur“ fordert die Religionspädagogik heraus. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. ZPT*, 58, 123–135.
- Schreiner, P. (2004). *Religionsunterricht in Europa: Wie bleibt er zukunftsfähig?* URL: http://www.comenius.de/pdfs/themen/Europa_RU-Zukunftsfahig.pdf [Zugriff: 31.01.2016].
- Schröder, B. (Hrsg.) (2014). *Religionsunterricht – wohin?. Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Schweitzer, F. & Biesinger, A. (2006). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg: Herder.
- Strutzenberger, E. (2012). „Dass Religion auch hier mitspielt...“. *Zur Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie*. (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Wien, Österreich.
- van Dellen, A. (im Erscheinen). *Religion(en) in der Schule? Konzeptionelle Überlegungen zu einer diakonischen Präsenz von Religion(en) an öffentlichen Schulen in Österreich*. (Nicht veröffentlichte Dissertation) Universität Innsbruck, Österreich.
- Wegenast, K. (1968). Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. *EvErz*, 20, 111–125.
- Ziebertz, H.-G. & Riegel, U. (Hrsg.) (2009). *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries* (International Practical Theology, Bd. 12). Münster: LIT.
- Zulehner, P. M. (2011). *Verbuntung. Kirchen im weltanschaulichen Pluralismus. Religion im Leben der Menschen 1970–2010*. Ostfildern: Schwabenverlag.

MMMag. Alexander van Dellen, Universitätsassistent am Institut für Praktische Theologie der Universität Innsbruck sowie Lehrer für katholische Religion an der Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Schwaz in Tirol.